

Entrepreneurship Education in Europa

Entwicklung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung
zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit
dem Schwerpunkt Erstausbildung

Inauguraldissertation zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der
Universität zu Köln

2005

vorgelegt
von

Dipl. Hdl. Björn Hekman

Referent: Prof. Dr. M. Twardy
Koreferent: Prof. Dr. D. Buschfeld

Tag der Promotion: 16. Dezember 2005

Gliederung

1	Zielsetzung und Eingrenzung des Erkenntnisinteresses	13
1.1	Aufbau der Arbeit	15
1.2	Wissenschaftstheoretische Positionierung und Methode	18
2	Zentrale Begrifflichkeiten	22
2.1	Entrepreneur, Entrepreneurship und Entrepreneurship Education.....	22
2.2	Entwicklung eines Begriffsverständnisses: Abgrenzung zwischen Unternehmens- und Existenzgründung	24
2.3	Entwicklung eines Begriffsverständnisses: Abgrenzung zwischen Bildung und Erziehung	26
2.4	Curriculare Vorüberlegungen	29
2.5	Handwerk	31
2.5.1	Legaldefinition des Handwerks	31
2.5.2	Funktionaldefinition des Handwerks.....	32
2.5.3	Das Handwerk im europäischen Kontext	35
3	Zur bildungs- und wirtschaftspolitischen Bedeutung von Gründungskompetenz	38
3.1	Zur Bedeutung von Gründungskompetenz auf europäischer Ebene.....	38
3.1.1	Forderung nach mehr Unternehmergeist durch die Europäische Kommission.....	39
3.1.1.1	Unternehmergeist zur Schaffung von Arbeitsplätzen und Wachstum	41
3.1.1.2	Unternehmergeist als entscheidender Wettbewerbsfaktor.....	43
3.1.1.3	Unternehmergeist zur Erschließung des persönlichen Potenzials	43
3.1.1.4	Unternehmergeist zur Förderung gesellschaftlicher Interessen ...	43
3.1.2	Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen potenzieller Gründer durch die Europäische Kommission	44
3.1.2.1	Gründungskompetenz innerhalb des Grünbuchs.....	44
3.1.2.2	Gründungskompetenz innerhalb der Europäischen Charta für Kleinunternehmen.....	45
3.1.2.3	Gründungskompetenz innerhalb des Aktionsplans 2004: Europäische Agenda für unternehmerische Initiative	47
3.1.3	Zwischenfazit	47
3.2	Zur Bedeutung von Gründungskompetenz in Deutschland	49
3.2.1	Allgemeine Gründungssituation in Deutschland.....	49
3.2.2	Pädagogische Rahmenbedingungen in Deutschland.....	54
3.2.2.1	Gesellschaftliche Werte und Normen.....	55
3.2.2.2	Gründungsbezogene Ausbildung - Schule.....	58
3.2.3	Zwischenfazit	61
3.2.3.1	Methodisch-inhaltliche Reflexion des Expertenbegriffs.....	61
3.2.3.2	Reflexion der Ursachen für das Fehlen einer Unternehmenskultur..	64
3.3	Unternehmensgründung im deutschen Handwerk	71
3.3.1	Zur Gründungssituation im Handwerk.....	74
3.3.1.1	Motive unentschlossener Meisterschüler	75

3.3.1.2	Nicht-gründungsinteressierte Meisterschüler und ihre Hemmnisse .	76
3.3.1.3	Hauptmotive für die Selbstständigkeit der Existenzgründer	78
3.3.2	Typologie der Meisterschüler	79
3.3.3	Zwischenfazit.....	81
4	Historischer Abriss der Entrepreneurship Forschung.....	82
4.1	Der Entrepreneur innerhalb der ökonomischen Lehre.....	82
4.2	Der Entrepreneur in der Psychologie und Soziologie	87
4.2.1	Eigenschaftsansatz	87
4.2.1.1	Merkmale eines Entrepreneurs	88
4.2.1.2	Kritik am Eigenschaftsansatz	90
4.2.2	Demografisch-soziologischer Ansatz	91
4.2.2.1	Das Umfeld des Entrepreneurs	91
4.2.2.2	Schlussfolgerungen aus dem demografisch-soziologischen Ansatz	94
	
4.2.3	Typologischer Ansatz.....	95
4.2.3.1	Verschiedene Entrepreneurtypen	95
4.2.3.2	Kritik am typologischen Ansatz	97
4.2.4	Verhaltenstheoretischer Ansatz	97
4.2.4.1	Weshalb jemand zum Entrepreneur wird	98
4.2.4.2	Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens.....	98
4.2.4.3	Shaperos Modell des entrepreneurial event.....	99
4.2.4.4	Konvergiertes verhaltenstheoretisches Modell nach Krueger, Reilly	100
	und Carsrud	
4.2.4.5	Lináns Forschungsergebnisse zum konvergierten Modell	101
4.2.4.6	Schlussfolgerungen aus dem verhaltenstheoretischen Ansatz ...	104
4.3	Entrepreneurship Education in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	105
4.3.1	Gründungskompetenz als Element beruflicher Handlungskompetenz	108
4.3.2	Neue und alte Schule der Entrepreneurship Education	109
4.3.3	Strukturierung beruflicher Handlungskompetenz	114
5	Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education	120
5.1	Vorüberlegungen zum Phasenmodell	121
5.1.1	Teilelement 1: Einfaches Phasenmodell einer langfristigen	122
	Entrepreneurship Education im Handwerk	
5.1.2	Teilelement 2: Rubikon-Modell der Handlungsphasen	127
5.1.2.1	Prädezionale Motivationsphase.....	128
5.1.2.2	Präaktionale Volitionsphase.....	129
5.1.2.3	Aktionale Volitionsphase	131
5.1.2.4	Postaktionale Phase	131
5.1.3	Kombination der Teilelemente 1 und 2: Kombiniertes Phasenmodell zur	132
	langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk.....	
5.2	Erweitertes Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education im	133
	Handwerk	
5.2.1	Motive und Ziele als Einflussfaktoren von Wünschbarkeit	133
5.2.1.1	Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation	136
5.2.1.2	Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie.....	138
5.2.2	Interessen- und Motivationsbildung.....	140

5.2.3	Zwischenfazit	144
5.3	Phasenspezifische Schwerpunkte einer Entrepreneurship Education.....	145
5.3.1	Mittelbare Vorgründungsphase	145
5.3.1.1	Stufe eins der mittelbaren Vorgründungsphase	145
5.3.1.2	Stufe zwei der mittelbaren Vorgründungsphase	146
5.3.2	Unmittelbare Vorgründungsphase.....	147
5.3.3	Gründungsphase.....	148
5.3.4	Nachgründungsphase	150
5.4	Zwischenfazit.....	151
6	Gestaltung der Sensibilisierungsphase im Modell zur langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk	153
6.1	Leistungsmotivation.....	153
6.1.1	Theoretischer Hintergrund.....	153
6.1.1.1	Leistungsmotivationstraining von McClelland	154
6.1.1.2	Selbstbewertungsmodell von Heckhausen	158
6.1.1.3	Zwiebelmodell von Schuler und Prochaska	160
6.1.2	Maßnahmen zur Förderung der Leistungsmotivation.....	167
6.1.2.1	Zielsetzung.....	168
6.1.2.1.1	Spezifität der Zielformulierung	169
6.1.2.1.2	Art und Vorhandensein einer Rückmeldung	169
6.1.2.1.3	Komplexität der Aufgabe.....	170
6.1.2.1.4	Grad der Zielbindung	170
6.1.2.2	Förderung der Zielsetzungskompetenz.....	170
6.1.2.2.1	Aufbau von Zukunftsorientierung	170
6.1.2.2.2	Vermittlung eines funktionalen Zielsetzungsverhaltens	171
6.1.2.3	Attribution.....	172
6.1.2.4	Förderung der Attribution	174
6.2	Interesse	176
6.2.1	Theoretischer Hintergrund.....	176
6.2.1.1	Historisches Interessenverständnis	177
6.2.1.2	Gegenwärtiges Interessenverständnis der Münchener Interesstheorie	178
6.2.2	Maßnahmen zur Förderung des Interesses	190
6.2.2.1	Förderung der grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Anerkennung	191
6.2.2.1.1	Autonomieerleben.....	191
6.2.2.1.2	Kompetenzerleben.....	191
6.2.2.1.3	Soziale Eingebundenheit	192
6.2.2.2	Erfassung des Gegenstandsbereichs	193
6.2.2.2.1	Übernahme von Risiko bzw. Ungewissheit	193
6.2.2.2.2	Innovationen am Markt durchsetzen.....	194
6.2.2.2.3	Entdeckung von Arbitragen.....	195
6.2.2.2.4	Koordination von Ressourcen.....	195
6.2.2.2.5	Elemente einer Gründungsplanung	196
6.2.2.3	Juniorfirmen als handlungsorientiertes Instrument der Interessengenese	198
7	Resümee	204

Anhänge	207
Anhang 1: Zielsetzung des Leonardo da Vinci Projekts `DESIRE´	207
Anhang 2: Junior Achievement Young Enterprise Programme	211
Anhang 3: Inhaltliche und methodische Vorschläge	214
Quellenverzeichnis	218

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gesamtübersicht der Arbeit.....	17
Abb. 2: Gliederung der handwerklichen Leistungsstruktur	32
Abb. 3: Annäherung von Industrie und Handwerk	35
Abb. 4: Systematisierung zum Handwerksverständnis in Europa.....	37
Abb. 5: Verhältnis zwischen Gründungsaktivität (TEA) und späteres Wachstum des BIP.....	42
Abb. 6: Nascent Entrepreneurs pro 100 Erwachsene – Deutschland Rang 17	51
Abb. 7: Kombinierte Darstellung der drei Gründungsaktivitätsmaßzahlen.....	52
Abb. 8: GEM-Modell	54
Abb. 9: Einschätzungen zu den Werten, Normen und Einstellungen 2001	56
Abb. 10: Einschätzungen zu den Werten, Normen und Einstellungen 2000.....	57
Abb. 11: Vermittlung gründungsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten	59
Abb. 12: Selbsteinschätzung zur Gründungsfähigkeit	60
Abb. 13: Motive unentschlossener Meisterschüler (n = 242, Mehrfachnennung möglich).....	75
Abb. 14: Hemmnisse der nicht-gründungsinteressierten Meisterschüler (n = 168, Mehrfachnennung möglich)	76
Abb. 15: Hauptmotive für die Selbstständigkeit der Existenzgründer (n = 54, Mehrfachnennung möglich)	78
Abb. 16: Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen.....	99
Abb. 17: Shaperos Modell der entrepreneurial events.....	100
Abb. 18: Konvergiertes verhaltenstheoretisches Modell nach Krueger, Reilly und Carsrud (eigene Darstellung)	101
Abb. 19: Verhaltenstheoretisches Modell nach Linán.....	102
Abb. 20: Intensitäten zwischen den Variablen, die unternehmerisches Verhalten auf Basis traditioneller Faktoren erklären	103
Abb. 21: Einfluss der Entrepreneurship Education auf die intentionsbestimmenden Faktoren nach Linán.....	104
Abb. 22: Zusammenführende Darstellung verhaltenstheoretischer Ansätze mit Bezug auf die Gründungsintention bzw. -handlung	105
Abb. 23: Paradigmen des Lehrens und Lernens	110
Abb. 24: Bezug zwischen Wirtschaftspädagogik und Entrepreneurship Education nach Braukmann	113
Abb. 25: Einfaches Phasenmodell einer langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk	124
Abb. 26: Rubikon-Modell der Handlungsphasen	128
Abb. 27: Kombiniertes Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk	132
Abb. 28: Motivationsstufen innerhalb der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan	137
Abb. 29: Motivationsstufen innerhalb der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Prenzel und Krapp	140

Abb. 30: Modifiziertes Rubikon-Modell	144
Abb. 31: Modell zur Entrepreneurship Education im Handwerk.....	145
Abb. 32: MEEiHW mit dem Fokus Sensibilisierung	152
Abb. 33: Modell der Selbstbewertung nach Heckhausen	159
Abb. 34: Zwiebelmodell der Leistungsmotivation.....	161
Abb. 35: Attributionsmuster für erfolgs- und misserfolgsmotivierte Personen.....	174
Abb. 36: Funktionskreis Leistungsförderung nach Schuler.....	175
Abb. 37: Rahmenmodell der Interessengenese nach Krapp	179
Abb. 38: Kontext zwischen lernpsychologischen Theorien sowie handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und curricularen/methodischen Orientierungen.....	184
Abb. 39: Netzwerk der DESIRE-Kompetenzzentren.....	208
Abb. 40: Partnerstruktur innerhalb von DESIRE	209
Abb. 41: DESIRE Projektphasen	210

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kriterien zur Unterscheidung von KMU in der EU	46
Tab. 2: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Gründerideen und Ambitionen.....	65
Tab. 3: Ranking Positionen ausgewählter GEM-Länder der letzten Jahre im Bereich `Gesellschaftliche Werte und Normen`	69
Tab. 4: Funktionen des Entrepreneurs nach Hébert und Link	85
Tab. 5: Typologie der verschiedenen Entrepreneurs nach Lessem.....	96
Tab. 6: Gegenüberstellung von Objektivismus und Subjektivismus	111
Tab. 7: Zweidimensionales Strukturgitter zur Bestimmung von Handlungskompetenzbereichen und -dimensionen nach Euler und Hahn	117
Tab. 8: Lifelong Entrepreneurship Education Model von M. Ashmore	124
Tab. 9: Personal Entrepreneurial Competencies	157
Tab. 10: Schematische Gegenüberstellung von erfolgs- und misserfolgsmotivierten Prozessvariablen im Selbstbewertungsmodell von Heckhausen.....	159
Tab. 11: Leistungsmotivationsinventar von Schuler und Prochaska.....	167
Tab. 12: Junior Achievement Young Enterprise Programme zur Förderung des Unternehmertums bei Jugendlichen ab 13 Jahren	213
Tab. 13: Förderung der Leistungsmotivation	214
Tab. 14: Förderung des Interesses - Unternehmerfunktionen	215
Tab. 15: Förderung des Interesses - Unternehmensgründung.....	216

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Abt.	Abteilung
AT	Österreich
BBiG	Berufsbildungsgesetz
Bd.	Band
BdH	Betriebswirt des Handwerks
BE	Belgien
B. H.	Björn Hekman
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BIBB	Bundesinstitut für Berufliche Bildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
bspw.	beispielsweise
BWL	Betriebswirtschaftslehre
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CDU	Christliche Demokratische Union
CEFE	Competency-based Economies through Formation of Enterprises
c. p.	ceteris paribus
DCC	Desire-Competence-Center
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DE	Deutschland
DESIRE	Development of Entrepreneurial Spirit in Europe
d. h.	das heißt
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
Diss.	Dissertation
EC	European Commission
EDP	Entrepreneurship Development Programme
EE	Entrepreneurship Education
EK	Europäische Kommission
elekt.	elektronisch
engl.	englisch
ES	Existenzgründungsseminar
et al.	und andere
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
EUR	Euro
e. V.	eingetragener Verein
evtl.	eventuell
f.	folgende

FBH	Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln
FDP	Freie Demokratische Partei
ff.	fortfolgende
FIN	Finnland
FN	Fußnote
FR	Frankreich
GEM	Global Entrepreneurial Monitor
ggf.	gegebenenfalls
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GR	Griechenland
GTZ	Gesellschaft für technische Zusammenarbeit
H.	Heft
Hrsg.	Herausgeber
HU	Ungarn
HwO	Handwerksordnung
HWK	Handwerkskammer
i. d. R.	in der Regel
int.	international
IDQ	Instrumentarium zur Dauerbeobachtung der betrieblichen Qualifikationsentwicklung
i. e.	id est (das heißt)
IE	Irland
i. e. S.	im engeren Sinne
ifo	Institut für Wirtschaftsforschung München
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISCO	International Standard Classification of Occupations
i. S. v.	im Sinne von
IT	Italien
IW	Institut der deutschen Wirtschaft Köln
i. w. S.	im weiteren Sinne
JA	Junior Achievement
JA-YE	Junior Achievement – Young Enterprise
Jg.	Jahrgang
Jh.	Jahrhundert
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und Mittlere Unternehmen
KOM	Kommission der Europäischen Gemeinschaft
KPMG	Klynfeld, Peat, Marwick, Goerdeler, die Repräsentanten der Gründungsfirmen von KPMG International
KUS	Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung
LU	Luxemburg
Lat.	Lateinisch

LMI	Leistungsmotivationsinventar
m. E.	meines Erachtens
MEEiHK	Modell zur Entrepreneurship Education im Handwerk
MESE	Management and Economic Simulation Exercise
MIO.	Million
NL	Niederlande
NO	Norwegen
NRW	Nord-Rhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OHG	Offene Handelsgesellschaft
o. O. u. J.	ohne Orts- und Jahresangabe
PEC	Personal Entrepreneurial Competency
pG	potentielle Gründer
PL	Polen
Prof.	Professor
R	Rang
r	Regressionskoeffizient
resp.	respektive
RWI	Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsförderung e.V.
R&D	Research and Development
s.	siehe
s. a.	siehe auch
S.	Seite
sfh	Seminar für Handwerkswesen an der Universität Göttingen
SME	Small and Medium Enterprises
SMFW	Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften
s. o.	siehe oben
Tab.	Tabelle
TAT	Thematischer Auffassungstext
TEA	Total entrepreneurial activity
tG	tatsächliche Gründer
u.	und
u. a.	unter anderem
UK	Großbritannien
U-Konzept	Unterrichtskonzept
USA	United States of America
USAID	United States Agency for international Development
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
Vol.	Volumen

vs.
VWL

versus
Volkswirtschaftslehre

WHKT
WIS-EX

Westfälischer Handwerkskammertag
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche
Existenzgründungsinitiative

wiss.

wissenschaftlich

z. B.
ZDH
ZWH

zum Beispiel
Zentralverband des deutschen Handwerks
Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk

Zeichen und Hervorhebungen

Anführungszeichen kennzeichnen direkte Zitate. Kursiver Text stellt eine Hervorhebung dar. Halbe Anführungszeichen kennzeichnen zum einen Zitate innerhalb eines direkten Zitates. Zum anderen umschließen sie außerhalb eines Zitates Worte, Wörter oder Wortgruppen in dreierlei Hinsicht: alltagssprachliche Ausdrücke, ferner Wörter, Worte oder Wortgruppen, die anders als in der gewohnten Weise verstanden werden sollen. Außerdem werden halbe Anführungszeichen für Ausdrücke eingesetzt, deren Verwendung im Satz unscharf erfolgt, eine Klärung zumindest an dieser Textstelle jedoch nicht vorgenommen wird. Hervorhebungen anderer Art innerhalb direkter Zitate, wie bspw. Großschrift, oder Sonderzeichen (>,<) sind vom Autor übernommen worden.

Neue Rechtschreibung

In der Arbeit werden die Regeln der neuen Rechtschreibung berücksichtigt. Direkte Zitate werden jedoch im Original wiedergegeben.

1 Zielsetzung und Eingrenzung des Erkenntnisinteresses

Die vorliegende Arbeit versucht einen berufs- und wirtschaftspädagogischen¹ Beitrag zur Entwicklung von Gründungskompetenz im Handwerk dergestalt zu leisten, dass auf der Basis der wissenschaftlichen Programmatik der Betriebseinheit Wirtschaftspädagogik eine theoretische Modellierung erarbeitet wird. Diese dient je nach erkenntnisinteressenspezifischer Zielgruppe als Grundlage dafür, konstruktiv curriculare Praxis zu gestalten. Mit anderen Worten, die Arbeit folgt dem klassischen Ansatz modelltheoretischer Forschung, wobei der konkrete Praxisbezug aus arbeitsökonomischen Gründen² auf einen exemplarischen Vorschlag im Anhang begrenzt wird.

Stufenweise wird hierzu ein didaktisches Konzept erarbeitet, dass eine langfristige Heranführung an das Thema Unternehmensgründung im Rahmen einer Entrepreneurship Education ermöglicht.³ Im Mittelpunkt der Betrachtung steht hier der Handwerker vom Zeitpunkt seines Ausbildungsbeginns bis zu dem Moment, in dem er eine neue Wirtschaftseinheit gründet und danach am Markt einführt.

Es soll der Frage nachgegangen werden, wie aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive die Gründungskompetenz⁴ gefördert werden kann, damit sich ein Auszubildender⁵ zu einem Zeitpunkt nach seiner Ausbildung für eine Unternehmensgründung entscheidet.

Da, wie noch zu zeigen sein wird, ein derartiger Entscheidungsprozess nicht monokausaler Natur ist, sondern im Gegenteil von einer Vielzahl von Faktoren abhängt, kann eine Lösung, die sich allein auf das didaktische Feld konzentriert, vermutlich lediglich zu einer Chancensteigerung hinsichtlich einer zukünftigen eigenen Unternehmensgründung beitragen.

Die Arbeit greift zu diesem Zweck zunächst den Stand der Wissenschaft innerhalb der Entrepreneurship Forschung auf, um dann gezielt interpretativ⁶ auf die Frage

¹ Zur Unterscheidung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird auf die Herleitung von Schmiel und Sommer verwiesen. Vgl. Schmiel, M., Sommer, K.-H. in Schanz, H., 2001, S. 8 ff.

² bzw. vom Betreuer vorgegeben.

³ Der Begriff der `Entrepreneurship Education´ hat mittlerweile auch Eingang in die deutschsprachige Literatur gefunden. Vgl. hierzu Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 53. Siehe hierzu auch Kap. 2.3.

⁴ Zum hier zu Grunde liegenden Verständnis von Gründungskompetenz vgl. Kap. 2.1.

⁵ Mit Auszubildenden sind hier Personen im Sinne des BBiG gemeint.

⁶ Auf eine über das Kap. 1.2 hinaus gehende wissenschaftstheoretische bzw. methodologische Diskussion wird hier aus erkenntnisinteressenspezifischen Gründen verzichtet und auf Grundlagen der Theorie-Praxis-Kommunikation verwiesen. Vgl. Sloane, P. F. E., Buschfeld, D., Twardy, M., 2004, S. 350 ff.

einzuwenden, wie eine Entrepreneurship Education innerhalb des Aus- und Weiterbildungssystems des Handwerks gestaltet sein könnte. Die Didaktik liefert hierbei einen Einblick in die Bedingungen und Zusammenhänge des Lernens und Lehrens. Mit ihrer Hilfe werden curriculare Vorschläge begründet.⁷

Angestoßen wurde die Arbeit zum einen durch die öffentliche Diskussion, die hier am Beispiel der Zielformulierungen durch die Europäische Kommission wiedergegeben werden soll. Zum anderen resultiert mein Interesse an dem Thema auch aus meiner Tätigkeit im Leonardo da Vinci Projekt 'DESIRE'.⁸

Die Ergebnisse dieser Arbeit können als Vorlage für Institutionen⁹ dienen, die im Rahmen beruflicher Aus- und Weiterbildung langfristig¹⁰ Einfluss auf die Entwicklung von Gründungskompetenz nehmen wollen. Zu deren Umsetzung werden im Anhang exemplarisch thematisch-methodische Hinweise zusammengetragen, deren Ursprünge einerseits in der wissenschaftlichen Diskussion der Arbeit verankert sind und andererseits als subjektive, spekulative Intuition im Sinne Poppers¹¹ zu verstehen sind.

Eine Herausforderung in dieser Arbeit besteht darin, dass bis dato Uneinigkeit darüber herrscht, was genau unter 'Unternehmertum' bzw. 'Entrepreneurship' zu verstehen ist und Begriffe wie 'Unternehmergeist' oder 'unternehmerische Initiative' zwar Einzug in die Diskussion gefunden haben, jedoch eher zur Verwirrung als zur Erhellung beitragen. Daher erachte ich es als notwendig, den Entwicklungsprozess innerhalb der Entrepreneurship Forschung nachzuzeichnen. Dies führt mich zu der Auffassung, dass es bestimmte Kompetenzen¹² gibt, die einem Entrepreneur zugeordnet werden können, und dass Entrepreneurship entsprechend erlernbar ist. Weniger die eigentliche Beschreibung eines bestimmten Kompetenzkataloges ist mir in dieser Arbeit von Bedeutung, als vielmehr, in Anlehnung an Robinsohn, ein theoretisches Modell zu erstellen, auf dessen Basis Formulierungsmöglichkeiten von Gründungskompetenzen generiert werden können. Von einem verhaltenstheoretischen Ansatz her, der auf einer abstrakten Ebene zunächst bei dem Lernenden eine Förderung der 'Wünschbarkeit' und des

⁷ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 4.

⁸ DESIRE ist ein Akronym für den englischen Projekttitel 'Development of Entrepreneurial Spirit in Europe'. In diesem Projekt geht es um die Entwicklung von Curricula, welche die Förderung der Gründungskompetenz zum Ziel haben. Eine ausführliche Projektbeschreibung findet sich in Anhang 1.

⁹ Im Einzelnen sind damit im Bereich des Handwerks gemeint: Berufskollegs, ausbildende Betriebe und Handwerkskammern in ihrer Funktion als Bildungsträger.

¹⁰ Zum Verständnis von 'langfristig' siehe Ausführungen zur Aus- und Weiterbildung in Kap. 2.3.

¹¹ Vgl. Popper, K. R., 1984, S. 7.

¹² Zum Verständnis des Kompetenzbegriffs siehe Kap. 4.3.1.

‘Machbarkeitsempfindens’ bezüglich der eigenen Unternehmensgründung anstrebt, ist zu klären, wie dies letztlich zu erreichen ist. Dabei zeigt sich, dass je nach Entwicklungsstufen der Zielgruppe, die Frage nach der Förderung von ‘Wünschbarkeit’ und ‘Machbarkeitsempfinden’ höchst unterschiedlich zu beantworten ist. So könnte sich eine Förderung der Gründungskompetenz an unterschiedlichste Personengruppen richten, angefangen bei Kindergartenkindern bis hin zu Maßnahmen für Senioren. Aber auch an Akademiker, Frauen, Migranten und Schüler allgemein bildender Schulen ist hier zu denken, womit die Liste immer noch nicht vollständig wäre.

Selbst wenn man sich auf eine Personengruppe konzentriert, kann aufgrund der sozial-kulturellen und anthropogenen Voraussetzungen, die jedes Individuum mitbringt, diese Gruppe noch ein höchst heterogenes Bild abgeben und eine entsprechende Vielfalt aufweisen.

Ausgehend von dem Ziel der Förderung einer ‘Wünschbarkeit’ und eines ‘Machbarkeitsempfindens’ wird in dieser Arbeit ein Phasenmodell der Entrepreneurship Education erarbeitet, das für die jeweiligen Phasen einen pädagogisch-psychologischen Rahmen zur Erreichung dieses Ziels vorgibt und in diesem Sinne Entwicklungsstufen beschreibt.

Exemplarisch erfolgt hierzu eine vertiefende Betrachtung der ersten Phase dieses Modells, die sich hier auf die Zielgruppe der Auszubildenden im Handwerk bezieht. Das Phasenmodell und die Präzisierungen zur ersten Phase werden hierbei als curriculare Vorüberlegungen betrachtet. Diese sollen als Grundlage für zukünftige Überlegungen hinsichtlich entsprechender Kompetenzformulierungen dienen.

1.1 Aufbau der Arbeit

In dieser Arbeit wird zunächst auf die bildungs- und wirtschaftspolitischen Implikationen eingegangen, die mit einer Förderung von Gründungskompetenz verknüpft sind. Ausgangspunkt bildet dabei die von der Europäischen Kommission formulierte Lissabon-Strategie. Aus ihr lässt sich ein zunächst politisch motivierter Handlungsbedarf im Rahmen didaktischer Maßnahmen zur Förderung der Gründungskompetenz erkennen. Ob dieses politische Streben nach einer didaktischen Intervention berechtigt ist und wie diese aussehen könnte, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit diskutiert. So lässt sich anhand der Gründungssituation in Deutschland, bei deren Beschreibung auf Ergebnisse der

GEM-Berichte der letzten Jahre zurückgegriffen wird, zeigen, dass eine Vielzahl von Experten sowie weite Teile der Bevölkerung der Meinung sind, dass ein stärkerer Einsatz didaktischer Maßnahmen dringend notwendig wäre. Die Herleitung schließt mit einer Beschreibung der Gründungssituation im deutschen Handwerk und zeigt, dass der allgemeine Bedarf nach mehr Gründungsaktivität sich auch im Bereich des Handwerks niederschlägt. Die hierfür herangezogenen Studien geben darüber hinaus auch Hinweise darauf, weshalb im deutschen Handwerk mitunter nach dem Ablegen der Meisterprüfung nicht gegründet wird. Nachdem der Bedarf nach didaktischen Interventionen innerhalb des Aus- und Weiterbildungssystems des Handwerks damit m. E. hinreichend dokumentiert wird, stellt sich die Frage, ob eine didaktische Intervention auch aus wissenschaftlicher Perspektive sinnvoll erscheint. Dabei wird im Rahmen einer historisch orientierten Skizzierung der Entwicklung innerhalb der Entrepreneurship Forschung das eigene Verständnis über Entrepreneurship und Entrepreneurship Education hergeleitet. Indem hier dem aktuellen verhaltenstheoretischen Ansatzes gefolgt wird, wird zugleich der Rahmen für ein wesentlich umfassenderes Verständnis von Entrepreneurship Education ausgewiesen, als noch zu Zeiten einer Trait-Approach dominierten Entrepreneurship Forschung. Die Betrachtung schließt mit der Beschreibung der Entrepreneurship Education als Bestandteil und Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Während bis dahin vorrangig der Frage nachgegangen wurde, weshalb eine Entrepreneurship Education anzustreben ist, wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Fokus auf die bislang nur am Rande thematisierte Art und Weise von Entrepreneurship Education gerichtet. Ausgangspunkt weiterer Überlegungen stellt dabei die Erarbeitung eines eigenen Phasenmodells zur Entrepreneurship Education dar. Es wird der Versuch unternommen, eine Verbindung zwischen verhaltenstheoretischen Ansätzen (Ajzen, Shapero), dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen, Gollwitzer) und interessentheoretischen Ansätzen (Krapp, Prenzel und Schiefele) herzustellen und dies auf den Bereich der Entrepreneurship Education im Allgemeinen sowie der Entrepreneurship Education im Besonderen – hier der handwerklichen Aus- und Weiterbildung - zu beziehen. Dies wird als Grundlage für die Beantwortung der Frage, welche Kompetenzen erlernt werden sollen, herangezogen. Auf der Basis eines von mir hergeleiteten Phasenmodells zur Entrepreneurship Education schließt die Arbeit mit einem exemplarischen curricularen Vorschlag zur Gestaltung schulischer und betrieblicher

Ausbildungsprozesse zur Förderung der Gründungskompetenz im Rahmen der handwerklichen Erstausbildung. Der Schwerpunkt liegt hierbei in der Sensibilisierung von Auszubildenden für eine zukünftige eigene Unternehmensgründung. Die Arbeit ist demnach wie folgt gegliedert:

Entrepreneurship Education in Europa	
Entwicklung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit dem Schwerpunkt Erstausbildung	
Ziele, Aufbau der Arbeit sowie wissenschaftstheoretische Positionierung	Kap. 1
Klärung zentraler Begrifflichkeiten	Kap. 2
Außenlegitimation Beschreibung der bildungs- und wirtschaftspolitischen Bedeutung von Gründungskompetenz (europäische Ebene, nationale Ebene, Ebene des Handwerks)	Kap. 3
Binnenlegitimation Entrepreneurship und Entrepreneurship Education (ökonomische, psychologische, soziologische und berufs- und wirtschaftspädagogische Ansätze) Beziehung zwischen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Entrepreneurship Education	Kap. 4
Modellentwicklung Herleitung und Analyse eines eigenen Phasenmodells zur Entrepreneurship Education	Kap. 5
Überlegungen zur didaktischen Ausgestaltung der ersten Teilphase Sensibilisierung von Auszubildenden im Handwerk	Kap. 6
Resümee und Forschungsausblick	Kap. 7

Abb. 1: Gesamtübersicht der Arbeit

1.2 Wissenschaftstheoretische Positionierung und Methode

Die im Rahmen dieser Arbeit vertretene Auffassung von Wissenschaft, die sich vorrangig damit auseinandersetzt, Erkenntnis über die Wirklichkeit zu erlangen, ist von einer konstruktivistischen Position geprägt. D. h., dass Wirklichkeit auf der Grundlage subjektiver Erfahrungsstrukturen entsteht.¹³ Wissenschaftliche Erkenntnis ist demnach subjektdependent, „ihre Objektivität und Intersubjektivität (beruht, B. H.) nicht etwa auf ihrer Realitätsadäquanz, sondern ist das Produkt der kulturellen Einheitlichkeit der Wissenschaftler, die sich auf bestimmte Kategorien zur Beurteilung der als wissenschaftlich geltenden Konstrukte geeinigt haben und andere in diesem Sinne sozialisieren.“¹⁴ Damit wird eine ontische Wirklichkeit nicht ausgeschlossen, jedoch die Möglichkeit, diese eine Realität für jedes Subjekt gleich erfahrbar zu machen in Frage gestellt. Gegenstandsbereiche der Wirklichkeit werden als subjektive Konstrukte behandelt, über die eine intersubjektive Verständigung erreicht werden kann.

Im Kontext eines sich in der Wissenschaft abzeichnenden Konvergenzprozesses¹⁵ der Paradigmata, befürworte ich demnach eine Verknüpfung verschiedener methodologischer Ansätze und verstehe meine Position als paradigmaoffen. Dabei teile ich die Auffassung von Dubs, „daß jedes Paradigma in einer jeweils zutreffenden Situation und jeder Forschungsansatz, wenn er sinnvoll angewendet wird, ihre Bedeutung haben können.“¹⁶

Auch wenn man sich damit zugleich der Kritik einer möglichen Inkommensurabilität aussetzt, jedes Paradigma – wie alle Theorien oder Modelle – kann nur einen bestimmten Blickwinkel einnehmen und muss daher zwangsläufig andere Sichtweisen vernachlässigen oder sogar ausschließen. Es wird von mir als legitim erachtet, neben einer ausgewiesenen Grundhaltung die jeweiligen Erkenntnisse aus der Position verschiedener anderer Denkstile zu betrachten. Der Vorteil eines solch paradigmaoffenen Vorgehens wird denn auch darin gesehen, dass es die Forscherperspektive über die Grenzen des eigenen Paradigmas hinaus erweitert.

In Anlehnung an Euler vollzieht sich wissenschaftliches Handeln dabei innerhalb dreier Schwerpunkte. Neben der Theorieüberprüfung zählen hierzu die

¹³ Vgl. Euler, D., 1994, S. 212.

¹⁴ Schmidt, S. J., in Gumin, H. und Mohler, A., 1985, S. 122.

¹⁵ Vgl. Euler, D., 1994, S. 225.

¹⁶ Dubs, R., 1995, S. 40. Dubs erläutert jedoch nicht weiter, was als sinnvoll zu verstehen ist.

Theoriebildung sowie die Theorieanwendung.¹⁷ Mit Hilfe einer solchen Strukturierung können für die einzelnen Schwerpunkte verschiedene Forschungsaktivitäten festgelegt werden.

- In der Theoriebildung will man zu neuen Hypothesen gelangen, indem die vorliegenden Strukturen und Prozesse des jeweiligen Praxisfeldes untersucht werden.
- Im Bereich Theorieüberprüfung werden neu konstruierte Thesen, aber auch bestehende Theorien aus der Summe aller wissenschaftlichen Aussagen einer Überprüfung unterzogen.
- Im Rahmen der Theorieanwendung geht es darum, verstärkt gebildete wissenschaftliche Theorien in Gestaltungsprozesse der Praxis einzubeziehen und im Hinblick auf ihre Tauglichkeit zu prüfen.

Innerhalb dieser Trias können die einbezogenen Akteure aus Wissenschaft und Praxis ihre jeweiligen Ziele und Interessen im Austausch miteinander koordinieren und verfolgen. Dabei wird das Vorhandensein einer Win-Win-Situation unterstellt. Dies bedeutet, die „Integration von Theoriebildung, -überprüfung, -anwendung begründet sich durch die Annahme eines Positivsummenspiels mit einem Vorteil für beide Seiten.“¹⁸ Für die Wissenschaft besteht dieser Vorteil zunächst in der Gewinnung und Überprüfung tragfähiger Theorien, daneben in der Partizipation an der Gestaltung des Praxisfeldes. Die Praxis findet ihren Vorteil primär in einer Unterstützung bei der Entwicklung von Lösungswegen. Sekundär ist sie an der Gestaltung wissenschaftlicher Theorien beteiligt.

Aus der zuvor beschriebenen Positionierung wird deutlich, dass Wissenschaft über die Deskription der erlangten Erkenntnis über die Wirklichkeit hinaus auch die Aufgabe der Präskription erfüllen kann. Mit dieser Wissenschaftsauffassung wird demnach nicht nur die Beschreibung der Wirklichkeit (hier einer intersubjektiv zu verstehenden Erziehungswirklichkeit) als wesentliche Intention von Wissenschaft

¹⁷ Neben der Fragestellung, ob Intervention Aufgabe der Wissenschaft sei, existiert auch die Fragestellung, ob Theoriebildung und Theorieanwendung Gegenstand der Wissenschaft sein sollte. Vgl. Euler, D., 1994, S. 245 ff. Siehe hierzu auch Popper, K. R., 1984, S. 6.

¹⁸ Euler, D., 1994, S. 239.

verstanden, sondern auch die begründete Formulierung von Handlungsempfehlungen für eine Wirklichkeit.¹⁹

Die in dieser Untersuchung angestrebten Ergebnisse sollen als „Vermutungen für Problemlösungen einer innovativen Praxis“²⁰ verstanden werden. Sie stellen aus meiner Sicht den Ausgangspunkt zur Bewältigung von Problemlagen innerhalb der Entrepreneurship Education dar, die in den jeweiligen Lebensbereichen der handwerklichen Aus- und Weiterbildung in Konkurrenz zu den dort aufgeworfenen Alltagstheorien stehen. Die in dieser berufs- und wirtschaftspädagogisch ausgerichteten Arbeit aufgenommenen Theorien sind problembezogen ausgewählt und werden in der Weise aufbereitet, „daß sie für die Praxis anschlußfähig werden.“²¹ Im Mittelpunkt der hier durchgeführten Untersuchung steht dabei die Theoriebildung. Mit Bezug auf Euler, der für den Bereich der Theoriebildung eine methodische Anleitung entwickelt, soll nachfolgend die eigene Wertebasis, die Beschreibung der im Rahmen der Untersuchung zulässigen Aussagen, sowie die zur Anwendung kommenden Methoden erläutert werden.²²

- Ausweisung der Wertebasis des eigenen wissenschaftlichen Handelns

Die dieser Untersuchung zugrunde liegende normative Basis fordert, dass Individuen über solche Kompetenzen verfügen sollen, die ihnen erlauben, Anforderungen, die sich in erwerbsarbeitsrelevanten und privaten Lebenssituationen ergeben, mündig zu bewältigen.²³

- Zulässige Aussagen im Rahmen der Theoriebildung

Für die von mir durchzuführende Untersuchung werden definatorische und empirische Aussagen verwendet, die in Anlehnung an Sloane²⁴

¹⁹ Vgl. Sloane, P. F. E., Twardy, M., Buschfeld, D., 1998, S. 300-307 sowie Sloane, P. F. E., Twardy, M., Buschfeld, D., 2004, S. 355.

²⁰ Euler, D., 1994, S. 302.

²¹ Euler, D., 1994, S. 304.

²² Vgl. Euler, D., 1994, S. 257 ff.

²³ Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist dies ein sehr hoch angesiedeltes Ziel, dem sich eine Vielzahl von Unterzielen, wie bspw. die Förderung von Gründungskompetenz, zuordnen lassen. Die Ausführungen in Kap. 4.3.1 und 5.1 sollen den Zusammenhang zwischen Mündigkeit und Gründungskompetenz weiter beleuchten, dabei wird jedoch aus forschungsökonomischen Gründen auf eine exakte deontologische Ableitungskette im Sinne von Jongebloed und Twardy verzichtet. Vgl. Jongebloed, H.-C., Twardy, M., 1983, S. 29 ff.

²⁴ Vgl. Sloane, P. F. E., 1992, S. 46.

1. kommunizierbar und somit intersubjektiv verhandelbar sind; dabei wird eine Begriffsverwendung vorausgesetzt, die von den Kommunizierenden verstanden werden kann,²⁵
 2. der Gesetzmäßigkeit formaler sowie faktischer Logik folgen,²⁶
 3. in ihrem Aussagegehalt widerspruchsfrei sind und
 4. hinsichtlich des Erkenntnisinteresses als problemadäquat bestimmt werden können.
- Beschreibung der innerhalb des Forschungsprozesses der Theoriebildung zur Anwendung kommenden Methoden

Der hier vertretene Forschungsansatz ist im Rahmen der Theoriebildung durch seine Ausrichtung an der qualitativen und quantitativen Sozialforschung gekennzeichnet.²⁷ Zugleich erfolgt die Generierung von Theorien auf Basis der Hermeneutik.²⁸

Theoriebildung, die im Sinne der explorativen Durchdringung von Lebensbereichen gestaltet wird, geht in dieser Untersuchung von einer ausgewiesenen Basis aus, dabei wird vom Forscher eine offene Ausgangshaltung gefordert. Die während der Untersuchung generierten Erfahrungen werden dabei durch das kontinuierliche Fortschreiten des Forschungsprozesses weiter präzisiert bzw. verändert.

²⁵ Wobei hier zu fragen ist, wer vorgibt, was verstanden werden kann.

²⁶ Im Rahmen dieser Arbeit spielt die formale Logik eine zu vernachlässigende Rolle.

²⁷ „Qualitative Sozialforschung versucht in noch unbekanntem Praxisfeldern allgemeine Typen und Gemeinsamkeiten zu identifizieren, die anschließend auf ein repräsentatives Fundament gestellt werden können. Die Definitionen und Erfassungen des Praxisfeldes stehen am Ende des qualitativen Forschungsprozesses, während die quantitative Forschung sie voraussetzt.“ Euler, D., 1994, S. 248 f.

²⁸ Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit literaturwissenschaftlichen Verfahren wird auf Sloane verwiesen. Vgl. Sloane, P. F. E., 1992, S. 98 ff. und S. 123 ff.

2 Zentrale Begrifflichkeiten

Bevor nun in dieser Arbeit näher auf die Frage eingegangen wird, wie die Gründungskompetenz des Einzelnen zu fördern ist, soll eine Klärung und Abgrenzung einzelner zentraler Begriffe erfolgen.

2.1 Entrepreneur, Entrepreneurship und Entrepreneurship Education

Das mit dieser Arbeit angestrebte Ziel einer Entwicklung von Gründungskompetenz²⁹ zielt auf die pädagogische Förderung der Fähigkeit und der Bereitschaft einer Person ab, ein neues Unternehmen am Markt zu etablieren. Mit Bezug auf Braukmann ist damit ein Kernbereich der Entrepreneurship Education angesprochen. Unter dieser versteht Braukmann solche Elemente der Aus- und Weiterbildung, in denen es um die Entwicklung von unternehmerischen Persönlichkeiten geht, die zur Unternehmensgründung sowie zum Mitunternehmertum bereit und fähig sind. Im Vordergrund steht dabei die Entwicklung und Sicherung entsprechender Kompetenzen.³⁰

Mit dieser kurzen Einordnung der *Entrepreneurship Education* wird unmittelbar der Begriff des Entrepreneurship mit seinem Protagonisten, dem Entrepreneur, in den Mittelpunkt weiterer Betrachtungen gestellt. Eine Übersetzung des im anglo-amerikanischen Sprachraum verwendeten Begriffs Entrepreneurship fällt allerdings nicht leicht. Auch wenn im deutschen Sprachraum der Begriff Unternehmertum häufig Verwendung findet, kommt damit doch nicht dasselbe zum Ausdruck. Faltn betont sogar, dass es im Deutschen keine adäquate Übersetzung für den Begriff Entrepreneurship gibt.³¹ Die fehlende Präzisierung der Begrifflichkeit ist symptomatisch für das Forschungsfeld und findet ihren Ausdruck nicht zuletzt auch in einer Vielzahl sinnverwandter Umschreibungen. So wird in den nachfolgend von mir zitierten Quellen von `Unternehmergeist`, `Entrepreneurship`, `unternehmerischer Initiative`, `Unternehmertum`, `unternehmerischer Selbstständigkeit`, von `richtigen Denkweisen, Fähigkeiten und Kompetenzen potentieller Gründer` oder auch von

²⁹ Auch wenn hier der Singular des Wortes Gründungskompetenz verwendet wird, so gehe ich faktisch von einer Menge von Einzelkompetenzen aus, die in ihrer Summe zur Gründungskompetenz führen.

³⁰ Vgl. Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 53. Es sei darauf hingewiesen, dass mit dieser Definition die Zielgruppe derjenigen, die andere zur Gründung befähigen wollen, unbeachtet bleibt. Auch Überlegungen, die Entrepreneurship Education als Element der Allgemeinbildung zu verstehen, bleiben unberücksichtigt. Letzteres hätte m. E. positiven Einfluss auf die Toleranz gegenüber dieser Gruppe in der Gesellschaft und damit evtl. auch auf das Gründungsklima.

³¹ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 64.

einer `Kultur der Selbstständigkeit` die Rede sein.³² Beschäftigt man sich eingehend mit dem hier so verschiedenartig benannten Phänomen, so verwundert diese Umschreibungsvielfalt nicht. Schließlich herrscht auch im entsprechenden, noch jungen, wissenschaftlichen Diskurs der Entrepreneurship Forschung, kein einheitliches Verständnis über den Begriff Entrepreneurship. Ripsas diskutiert ausführlich den Begriff Entrepreneurship³³ und macht dabei deutlich, dass es nicht gelingt, alle bestehenden Definitionsvarianten zu einer einzigen zusammenzufassen.³⁴

Mit Bezug auf die von Ripsas geführte Diskussion werde ich in dieser Arbeit vorrangig die Begriffe Entrepreneur und Entrepreneurship verwenden. Unter dem Begriff Entrepreneurship verstehe ich dabei, ebenfalls mit Bezug auf Ripsas, das „Erkennen, Schaffen und Nutzen von Marktchancen durch die Gründung von Unternehmen.“³⁵ Die Person, die dieses tut, wird entsprechend Entrepreneur genannt.³⁶

Wie bereits erwähnt, geht es in dieser Arbeit in erster Linie um Überlegungen zum Erwerb derjenigen Kompetenzen,³⁷ die einer Person dabei dienen, eine Gründungsabsicht entwickeln zu können. Dabei verstehe ich unter einer Gründungsabsicht die Bildung einer Handlungsintention, die zwar in eine Unternehmens- bzw. Existenzgründung münden kann, allerdings nicht zwingend darin münden muss. Daher kann ich dem von Unger im Modellprojekt KUS³⁸ formulierten Leitziel nur bedingt zustimmen. Unger beschreibt das Leitziel wie folgt: „Die Förderung der Entwicklung unternehmerischer Kompetenz sollte jedoch in der schulischen Berufsausbildung keineswegs den erfolgreich zu bewältigenden Gründungsakt als Zielperspektive verinnerlichen. Es ist unbedingt zu berücksichtigen, dass nicht der unternehmerisch Selbständige als Gründer/in

³² Prinzipiell sind die einzelnen Umschreibungen voneinander abgrenzbar. Eine umfassende begriffliche Differenzierung soll aber nur in eingeschränktem Maße erfolgen, da eine Reflexion sämtlicher verwandter Umschreibungen für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von mir als nicht zweckmäßig erachtet wird.

³³ Hier grenzt er die Begriffe Unternehmer und Entrepreneur voneinander ab und führt den Leser detailliert in die Problematik ein. Ripsas, S., 1997, S. 1-80.

³⁴ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 58.

³⁵ Ripsas, S., 1997, S. 71. Die Definition Ripsas wird noch einmal in Kap. 4, S. 82 aufgegriffen.

³⁶ Für eine sprachetymologische Herleitung sei auf Kapitel 4.1 verwiesen.

³⁷ Zum Kompetenzbegriff siehe Kap. 4.3.3, zum Begriff der beruflichen Handlungskompetenz vgl. Kap. 4.3.1.

³⁸ KUS steht für `Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung`.

sondern vielmehr der handlungskompetente, der das Berufsziel `Unternehmer/in´ kompetent einschätzende Schüler das Leitziel schulischer Bildung sein sollte.³⁹

Auch ich strebe an, dass das Berufsziel `Unternehmer/in´ kompetent eingeschätzt werden kann.⁴⁰ Zudem wird von mir aber auch das Ziel verfolgt, aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive, die Grundlagen zu schaffen, damit der Gründungsakt erfolgreich bewältigt werden kann. Ob es schließlich zu einer Gründung kommt, ist m. E. in Anlehnung an Krueger und Brazeal letztlich abhängig vom „beschleunigenden Moment“.⁴¹ Krueger und Brazeal unterscheiden zwischen einem latent vorhandenen Potenzial und der konkreten Gründungsabsicht. Das Individuum muss demnach zuerst ein Verhaltenspotenzial entwickelt haben, bevor die eigentliche Gründungshandlung durch ein `beschleunigendes Moment´ tatsächlich realisiert werden kann. Klandt diskutiert in ähnlicher Weise den Begriff Displatzierungswirkung und unterscheidet zwischen negativen und positiven Displatzierungen eines Individuums, die dieses zu einer Neuorientierung im Leben veranlassen.⁴² Zu den positiven Displatzierungen wird beispielsweise der Abschluss einer Ausbildung oder die Entdeckung einer profitablen Geschäftsidee gezählt. Negative Displatzierungen leiten sich z. B. aus Arbeitsplatzverlust oder Tod des Partners ab.

`Beschleunigende Momente´ einer Unternehmensgründung finden sich häufig in technischen Umbruchsituationen, werden aber auch durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse ausgelöst wie ein erhöhtes Interesse an Umweltschutz, gesunder Ernährung oder sportlichen Freizeitaktivitäten.⁴³

2.2 Entwicklung eines Begriffsverständnisses: Abgrenzung zwischen Unternehmens- und Existenzgründung

Mit Bezug auf Unterkofler unterscheidet ich die beiden Begriffe Unternehmens- bzw. Existenzgründung dahingehend, dass bei der Umschreibung Existenzgründer primär der berufsbiographische Wechsel einer Person im Mittelpunkt steht. Hingegen soll die Umschreibung Unternehmensgründer die Schaffung einer neuen Wirtschaftseinheit zum Ausdruck bringen. So führt Unterkofler aus: „Häufig wird der

³⁹ Unger, T., in Bader, R., 2003, KUS Abschlussbericht, S. 39.

⁴⁰ Weshalb `Unternehmer´ als ein Berufsziel bezeichnet werden kann, wird aus den Ausführungen in Kapitel 4.3 deutlich.

⁴¹ Im Englischen: `precipitating event´, Krueger, N., Brazeal, D. V., 1994, S. 95.

⁴² Vgl. Klandt, H., 1984, S. 315.

⁴³ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 199.

Begriff 'Existenzgründung' mit 'Unternehmens(neu)gründung' gleichgesetzt oder sogar ausschließlich verwendet (z. B. bei öffentlichen Institutionen, Kammern und Kreditinstituten). Dabei ist zu beachten, daß bei einer 'Unternehmens(neu)gründung' eine neue Wirtschaftseinheit geschaffen wird, während bei einer 'Existenzgründung' der Gründer bzw. dessen Wechsel vom bisher abhängigen Beschäftigungsverhältnis, vom Ausbildungsverhältnis oder von der Arbeitslosigkeit in die unternehmerische Selbständigkeit im Vordergrund steht.⁴⁴ Ein Existenzgründer kann demnach auch jemand sein, der ein bereits bestehendes Unternehmen übernimmt. Ripsas macht in diesem Kontext deutlich, dass er nicht jeden Existenzgründer auch für einen Entrepreneur hält, weil für ihn der Begriff Existenzgründer auch den Kauf eines bereits vorhandenen Unternehmens einschließt.⁴⁵ Der Gründungsakt in Form der Schaffung einer neuen Wirtschaftseinheit ist für ihn demnach konstitutioneller Bestandteil des Entrepreneurs. Dieser Auffassung schließe ich mich an.

Westerfeld verweist darauf, dass aus ihrer Perspektive die beiden Begriffe unterschiedliche Sichtweisen auf dasselbe Phänomen, die Gründung, verdeutlichen, wobei die eine mehr auf das Objekt, also die Unternehmensgründung, die andere auf das Subjekt, den Unternehmensgründer, gerichtet ist.⁴⁶ Sie macht die Wortwahl abhängig davon, ob mit einer Gründung auch die Schaffung einer neuen Existenz verbunden ist. Ihr Verständnis über eine 'neue Existenz' verdeutlicht Westerfeld mit Hilfe einer Negativdefinition. So ist jemand kein Existenzgründer, „wenn er schon vorher als Unternehmer tätig war oder neben seiner Unternehmertätigkeit abhängig beschäftigt bleibt.“⁴⁷ Dieser Auffassung kann gefolgt werden, da sie eine ergänzende Erläuterung des Existenzbegriffs im Unterkoflerschen Sinne darstellt. Derartige Überlegungen sollen hier jedoch nicht weiter vertieft werden, da sie nur von bedingtem Interesse sind. Auch werden Erwägungen bezüglich der ertragbringenden Leistung, bei der nach dem Prinzip der Gewinnmaximierung oder dem Angemessenheitsprinzip der Gewinnerzielung unterschieden werden kann, aus besagtem Grund nicht weiter verfolgt.⁴⁸

⁴⁴ Unterkofler, G., 1989, S. 35 sowie Klandt, H., 1984, S. 31. Westerfeld, K., 2004, S. 7.

⁴⁵ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 69.

⁴⁶ Mit dem von ihr gewählten Schwerpunkt des Subjekts leitet Westerfeld den berufs- und wirtschaftspädagogischen Anknüpfungspunkt her sowie die Fragestellung nach der Ausgestaltung einer Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen. Vgl. Westerfeld, K., 2004, S. 9.

⁴⁷ Westerfeld, K., 2004, S. 9.

⁴⁸ M. E. kann mit der Formulierung 'Existenzgründung' zum Ausdruck gebracht werden, dass der Gründer nicht auf Gewinnmaximierung mit einer möglichen Ausweitung seiner unternehmerischen Tätigkeit ausgerichtet ist (zu denken ist hier bspw. an eine größere Betriebsstätte oder eine

Als Unterscheidungskriterium wird, wie bereits dargestellt, die Gründung einer Wirtschaftseinheit angesehen, die sicherlich in den meisten aller Fälle mit einem Wechsel im Unterkoflerschen Sinne verbunden ist.

2.3 Entwicklung eines Begriffsverständnisses: Abgrenzung zwischen Bildung und Erziehung

Mit der englischen Umschreibung `Education´ möchte ich mich nicht der kritischen Auseinandersetzung der beiden maßgeblichen Übersetzungsmöglichkeiten `Erziehung´ und `Bildung´ entziehen. Vielmehr gelingt es mit dieser Formulierung sowohl den Bildungsbegriff als auch den Erziehungsbegriff mitzudenken. Dies erscheint mir aus folgendem Grunde wichtig.⁴⁹

Das hier noch vorzustellende Konzept einer langfristig ausgerichteten Entrepreneurship Education wendet sich an das Individuum, das sich in sehr unterschiedlichen Phasen seiner Biographie befinden kann. Ganz allgemein soll hier zwischen dem Jugendlichen und dem Erwachsenen unterschieden werden.⁵⁰

In Bezug auf den Jugendlichen würde man im klassischen Verständnis einer pädagogischen Einwirkung von Erziehung sprechen. Mit dem Begriff `klassisches Verständnis´ greife ich auf Weber zurück, der in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das pädagogische Generationenverhältnis im Sinne Schleiermachers meint. Für Schleiermacher beginnt Erziehung mit dem Leben des Menschen und endet mit dem Erreichen seiner Mündigkeit.⁵¹ Nach Weber meint die neuere Erziehungswissenschaft mit dem Begriff `Erziehung´ jedoch nicht mehr allein ein „>pädagogisches Generationenverhältnis<, sondern *eine auf alle*

Steigerung der Mitarbeiterzahl, aber auch an eine Senkung der Mitarbeiterzahl und Steigerung des Produktionsfaktors Kapital), sondern lediglich eine angemessene, aber nicht maximal mögliche Verzinsung anstrebt. Die Verfolgung des Angemessenheitsprinzips der Gewinnerzielung wird als ein typisches Merkmal des mittelständischen Unternehmers angesehen. Vgl. Gabler, Wirtschaftslexikon 1997, Stichwort `Unternehmen´.

⁴⁹ Neben der nachfolgenden Begründung sei darauf hingewiesen, dass der Begriff der `Entrepreneurship Education´ mittlerweile auch Eingang in die deutschsprachige Literatur gefunden hat. Vgl. hierzu Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 53.

⁵⁰ Eine Operationalisierung der Begriffe Jugendlicher und Erwachsener findet indirekt dadurch statt, hier soll wohl ein Semi hin? dass der Jugendliche sich biografisch in der Ausbildung befindet und der Erwachsene in der Weiterbildung (siehe hierzu auch Kap. 5.1).

⁵¹ Dabei sind beide Begriffe für Schleiermacher durchaus mehrdeutig auslegbar. Bei dem Begriff `Leben´ gibt Schleiermacher zu bedenken, dass damit drei Zeitpunkte gemeint sein könnten. Der Zeitpunkt der Zeugung, der Zeitpunkt der Geburt oder der Moment „wenn es (das Leben, B. H.) nicht mehr ein bloß animalisches ist, sondern durch Äußerungen der Intelligenz als ein menschliches sich bekundet“. Schleiermacher, F. E. D., 1959 (1826), S. 45. Auch der Begriff Mündigkeit ist nicht eindeutig bestimmt. Hier unterscheidet er zwischen juristischer Mündigkeit, die an ein bestimmtes Alter gebunden ist und dem Zeitpunkt „wenn die jüngere Generation auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgaben mitwirkend der älteren Generation gleich steht.“ Schleiermacher, F. E. D., 1959 (1826), S. 45 f.

Lebensalter bezogene pädagogische Relation und Interaktion“.⁵² Man könnte sich demnach die Frage stellen, weshalb der Bildungsbegriff eigentlich immer noch verwendet wird. Tatsächlich wurde der Versuch unternommen, ihn aus der Erziehungswissenschaft zu eliminieren.⁵³

Der Begriff Bildung findet nicht zuletzt aber auch heute noch Verwendung in den Erziehungswissenschaften, weil zum einen ein Teil der pädagogischen Akteure sich der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik verbunden fühlt und eine `Erwachsenenerziehung` zur Mündigwerdung dessen beitrüge, was einen Widerspruch darstellt und zum anderen da „der Begriff der Erziehung stark mit Bedeutungen wie >ziehen< oder >züchtigen< belastet ist.“⁵⁴

Berücksichtigt man jedoch, dass es neben dem `Mündigwerden` auch um ein `Mündigbleiben` in einer „hochdynamischen, pluralen und komplexen Welt“⁵⁵ geht, und dass `ziehen` im platonischen Sinne auch die Bedeutung des Ziehens eines Menschen aus der Schattenwelt hin zur Sonne, also zur Wahrheit durch die Hand Paidagogos⁵⁶ bedeuten kann und damit eine positive Konnotation erhält, so wäre der Begriff Erziehung mit Bezug auf den erwachsenen Menschen m. E. durchaus wieder anwendbar.⁵⁷ Der im angelsächsischen Sprachraum verwendete Begriff `education` ist semantisch weiter zu fassen und „weniger >dirigistisch< bzw. >repressiv<“⁵⁸, als das deutsche Wort `Erziehung` und kann sowohl Erziehung als auch Bildung bedeuten. In Anlehnung an Schmiel und Sommer erscheint es zudem zweckmäßig im Rahmen einer übernationalen Kommunikation (so wie sie sich bspw. im Projekt DESIRE darstellt) die beiden Begriffe `Erziehung` und `Bildung` synonym zu verstehen.⁵⁹

Daher soll die Formulierung Entrepreneurship Education und nicht etwa Entrepreneurship Erziehung oder Bildung hier Verwendung finden.

Mit Bezug auf Weber möchte ich die gegenwärtige Situation, in der sich die Diskussion der beiden Begriffe befindet, wie folgt zusammenfassen:

„Die Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs reicht von der weitesten Fassung, wonach >alles Leben bildet<, bis zur engsten Auffassung von geistiger Bildung als

⁵² Weber, E., 1999, S. 232.

⁵³ Vgl. Weber, E., 1999, S. 384.

⁵⁴ Weber, E., 1999, S. 232.

⁵⁵ Weber, E., 1999, S. 233.

⁵⁶ Die ausführliche Darstellung dieser Idee, die sich aus dem Höhlengleichnis Platons ableitet, findet sich bei Kron, F. W., 1991, S. 195.

⁵⁷ Zu den Begrifflichkeiten `Mündigwerden` und `Mündigsein` vgl. Weber, E. 1999, S. 233.

⁵⁸ Weber, E. 1999, S. 233.

⁵⁹ Vgl. Schmiel, M., Sommer, K.-H. in Schanz, H., 2001, S. 17.

lernende Auseinandersetzung mit überlieferten Kulturgütern, nicht selten eingeeignet auf die Aneignung literarisch vermittelter Bildungsgüter in Schulen. Während die einen das Wort >Bildung< als Oberbegriff zur umfassenden Bezeichnung von >Erziehung< und >Unterricht< verwenden, die zusammen das Geschäft der Pädagogik ausmachen, ordnen andere die Begriffe der >Erziehung< und >Bildung< auf einer Ebene terminologisch (zumindest akzentuierend) einander so zu, dass das Wort >Erziehung< semantisch auf das Handeln und die Gesinnung und das Wort >Bildung< vor allem auf das Welt- und Selbstverständnis bezogen ist.“⁶⁰

Wie bereits erwähnt, wenden sich die in dieser Arbeit angestellten Überlegungen zu einer Entrepreneurship Education an Jugendliche und an Erwachsene, im Besonderen an die Jugendlichen und Erwachsenen innerhalb der Aus- und Weiterbildung im Handwerk. Dabei richtet sich die Ausbildung auf das Erreichen der Mündigkeit, wohingegen die berufliche Weiterbildung ökonomische Verwertbarkeit der eigenen Arbeitskraft und die daraus resultierende berufliche Zufriedenheit zum Ziele hat.⁶¹ Demzufolge ließe sich die Berufsausbildung auch als Berufserziehung bezeichnen.

Mit dem Verständnis von beruflicher Weiterbildung, die allein ökonomischen Zwecken dient, kommt eine Zielausrichtung zum Ausdruck, die einer starken Kritik unterliegt. So stellt Weber fest, dass „ab Mitte der achtziger Jahre [...] die neokonservative Bildungspolitik und Bildungsreform im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung starken Einfluß gewonnen“⁶² hat. Laut Weber führte dies im weiteren Verlauf zu „einseitig affirmativen und funktionalistischen, technokratisch-ökonomisch orientierten neokonservativen“⁶³ Weiterbildungskonzepten. Meine Ausführungen zur Entrepreneurship Education in Kapitel 4.3 sollen deutlich machen, dass sich eine auf die unternehmerische Selbstständigkeit ausgerichtete Weiterbildung, wie ich sie hier postuliere, dieser Kritik widersetzt und als Element der `Mündigwerdung`, mindestens aber als Element des `Mündigbleibens` zu verstehen ist. Gerade mit der Ausrichtung auf die Weiterbildung

⁶⁰ Weber, E., 1999, S. 383.

⁶¹ Siehe hierzu auch Kap. 5.1 sowie Kap. 3.1.1.3.

⁶² Weber, E., 1999, S. 429.

⁶³ Weber, E., 1999, S. 429. Weber führt hier folgende vier Hauptstreitpunkte auf:

1. Die Unterordnung der Weiterbildungstheorie, -politik und -praxis unter die Ökonomie
2. Der Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung für die Weiterbildung
3. Der einseitig ökonomisch orientierte Ausbau der *betrieblichen* Weiterbildung
4. Die Vernachlässigung bzw. Ausklammerung aktueller Dimensionen der allgemeinen Weiterbildung. Weber, E. 1999, S. 431 ff.

zum Entrepreneur wird nicht einer Unterordnung unter die Ökonomie gefolgt, denn diese wird instrumentalisiert. Sie dient als Mittel zum Zweck.

2.4 Curriculare Vorüberlegungen

Mit der Formulierung 'curriculare Vorüberlegungen' soll zum Ausdruck kommen, dass innerhalb dieser Arbeit kein Curriculum im gegenwärtigen Verständnis entworfen wird, sondern lediglich Überlegungen angestrebt werden, die im Rahmen verschiedener Curriculumentscheidungen aus meiner Perspektive Berücksichtigung finden sollten.

Unter einem Curriculum und seinen Konnotaten⁶⁴ wird hier im Sinne von Jongebloed und Twardy allgemein das Ergebnis einer didaktischen Reflexion verstanden.⁶⁵ Was die genauen Bestandteile des Ergebnisses dieser didaktischen Reflexion sind, ist in der Vergangenheit immer wieder unterschiedlich gesehen worden und variiert auch heute noch.

Wurde anfänglich unter Curriculum die Formulierung eines Lehrplans verstanden, der allein Auskunft über die zu lehrenden Inhalte gibt, ist das Verständnis heute wesentlich umfassender.⁶⁶ Kron spricht im Rahmen des gegenwärtigen Curriculumverständnisses von einem Konzept, „für das sowohl die kulturellen Inhalte als auch die gesamten Faktoren ihres Vermittlungsprozesses konstitutiv sind.“⁶⁷

Robinson gibt folgendes Begriffsverständnis von Curriculum vor: Demnach soll „Curriculum als Gegenstand der vorliegenden Überlegungen [...] als Gefüge der *Bildungsinhalte* behandelt werden, wobei Gegenstände jeweils auf Bildungsintentionen bezogen sind. Ich übersehe nicht, daß 'Inhalt' - als Substanz der Lernsituation - immer nur *einen*, wenn auch einen sehr wesentlichen, Aspekt der bildenden Einwirkung darstellt, und daß überdies zur Curriculumentwicklung neben der Identifizierung von Bildungszielen und -inhalten auch deren Organisation im Lehrplan und Anweisung zur Durchführung und zur Erfolgskontrolle gehören.“⁶⁸

Diese Curriculumreform beabsichtigte eine, wie es Siebert beschreibt, Entrümpelung der Lehrpläne und das Erreichen größerer Lebensnähe sowie eine Kompetenzorientierung des Lernens.⁶⁹ Die Umsetzung der Vorschläge Robinsons

⁶⁴ Vgl. hierzu Jongebloed, H.-C. in Kaiser, F.-J., Pätzold, G., 1999, S. 167.

⁶⁵ Vgl. Jongebloed, H.-C., Twardy, M., 1983a, S. 176.

⁶⁶ Vgl. hierzu Kron, F. W., 1993, S. 298 f.

⁶⁷ Kron, F. W., 1993, S. 299.

⁶⁸ Robinson, S. B., 1975, S. 11.

⁶⁹ Vgl. Siebert, H. in Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E., 2001, S. 64.

gelang nur teilweise und wurde oft auf die Operationalisierung von Lernzielen reduziert.⁷⁰ Kritisch stellt Siebert dazu fest, dass das Ergebnis dieser Entwicklung zu einer Fremdbestimmung des Unterrichts führte. Als problematisch sind seines Erachtens die „sozialtechnologischen Tendenzen der `Übersteuerung´, der übertriebenen Standardisierung und Operationalisierung“⁷¹ einzustufen. Positiv konstatiert er jedoch die Akzentverlagerung von der „fachlichen Stofforientierung zur zielgruppenspezifischen Handlungsorientierung.“⁷²

Jongebloed sieht den umfassenderen Wechsel des Verständnisses von Curriculum basierend auf den Überlegungen von Robinsohn darin, dass das Verwertungsinteresse, welches durch die didaktische Konzeptualisierung der Situationsanalyse erreicht werden soll, stärker betont wird. Nach Robinsohns Überlegungen sollten dabei folgende Schritte Berücksichtigung finden:

- Zunächst geht er davon aus, dass es „das allgemeine Erziehungsziel⁷³ ist, den einzelnen zur Bewältigung von *Lebenssituationen* auszustatten“⁷⁴
- Eine solche Ausstattung erfolgt dabei „durch den Erwerb von *Qualifikationen* und Dispositionen“⁷⁵
- Die Qualifikationen schließlich werden „durch die verschiedenen Elemente des Curriculums vermittelt“⁷⁶

⁷⁰ Vgl. Peterßen verweist darauf, dass die „methodischen Probleme bis heute nicht zufrieden stellend gelöst werden konnten.“ Peterßen, W. H., 1983, S. 192.

⁷¹ Siebert, H. in Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E., 2001, S. 64.

⁷² Siebert, H. in Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E., 2001, S. 64.

⁷³ Dass Robinsohn hier von Erziehungsziel spricht, weiter oben von Bildungszielen liegt an folgendem, von Robinsohn vorgegebenen Begriffsverständnis, das m. E. den zuvor angesprochenen Konvergenzgedanken bestätigt: „Ist einerseits ein Bildungsbegriff ungenügend, der allein von der Vorstellung unmittelbar pragmatischer Ausrüstung für Bedürfnisse realer Existenz ausgeht, so bedeutet doch andererseits `Kultur´ als Gegenstand von Bildung nicht schlicht ein zu tradierendes `Erbe´, vielmehr die aus ihm nach Relevanz- und Adäquanzkriterien ermittelte Substanz bildender Gehalte. Es scheint eine eigentümliche Belastung bildungstheoretischer Überlegungen zu sein, daß die doppelte Aufgabe von Erziehung, einmal die Erfahrung der Lebenswirklichkeit helfend zu begleiten, zum anderen die Formen ihrer geistigen und gefühlsmäßigen Erfassung zu vermitteln, häufig in ihrer grundsätzlichen Einheit verkannt worden ist.“ Robinsohn, S. B., 1975, S. 13.

⁷⁴ Robinsohn, S. B., 1975, S. 79.

⁷⁵ Robinsohn, S. B., 1975, S. 79. Berücksichtigt man, dass Robinsohn zuvor von der Bewältigung von Lebenssituationen spricht, ist hier der Begriff Qualifikation eher als Kompetenz zu verstehen. Zum Zusammenhang von Qualifikation, Kompetenz und Disposition. Vgl. Sloane, F. E. S., Twardy, M., Buschfeld, D., 2004, S. 108.

⁷⁶ Robinsohn, S. B., 1975, S. 80.

Damit dies erreicht wird, stellt Robinsohn fest, dass Kriterien für die Identifikation der Situationen gewonnen und angewandt werden müssen.⁷⁷ Diese Kriterien sollen auf begründeten Werturteilen, auf empirisch-analytischen Feststellungen und Schätzungen objektiver (gegenwärtiger und zukünftiger) Bedürfnisse, auf Elementen von Kultur-Traditionen aber auch auf Einsichten hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehren und Lernen beruhen. Zudem müsse „ein Maximum an der für eine rationale Wahl erforderlichen Evidenz aufgefunden, überprüft oder primär ermittelt werden.“⁷⁸ Zuletzt sind außerdem „angemessene Prozeduren für Bewertungen und Entscheidungen zu entwickeln.“⁷⁹

Gemessen an diesem Verständnis von Curriculum sollen die hier angestrebten Vorüberlegungen hinsichtlich curricularer Fragestellungen einer Entrepreneurship Education lediglich Bezugspunkte zu den von Robinsohn im Rahmen seines Strukturkonzepts zur Curriculumentwicklung identifizierten verschiedenen Ebenen von Curriculumentscheidungen bieten.⁸⁰

2.5 Handwerk

Bei der Klärung des Handwerksbegriffs bieten sich zwei Möglichkeiten an - die Legal- und die Funktionaldefinition. Betrachtet man das Handwerk im europäischen Kontext, erweitern sich die beiden Perspektiven entsprechend.

2.5.1 Legaldefinition des Handwerks

Geht man von einer Legaldefinition aus, so liegt dann ein Handwerk vor, wenn es sich gemäß der Handwerksordnung um ein stehendes Gewerbe handelt, das nur durch in der Handwerksrolle eingetragene natürliche und juristische Personen und Personengesellschaften betrieben werden darf (§1, Abs. 1 HwO). Personengesellschaften im Sinne dieses Gesetzes sind Personenhandelsgesellschaften und Gesellschaften des bürgerlichen Rechts.

Ein Gewerbebetrieb ist ein Betrieb eines zulassungspflichtigen Handwerks, wenn er handwerksmäßig betrieben wird und ein Gewerbe vollständig umfasst, das in der

⁷⁷ Vgl. Robinsohn, S. B., 1975, S. 80.

⁷⁸ Robinsohn, S. B., 1975, S. 80.

⁷⁹ Robinsohn, S. B., 1975, S. 80.

⁸⁰ Vgl. Robinsohn, S. B., 1975, S. 80. Robinsohn differenziert hier zwischen der Identifizierung und Validierung von Zielen (1), deren Übersetzung in spezifische Bildungsintentionen und ihre Definition (2) sowie die Auswahl entsprechender Curriculumselemente (3), als dann deren Organisation im Unterricht (4).

Anlage A aufgeführt ist, oder Tätigkeiten ausgeübt werden, die für dieses Gewerbe wesentlich sind (wesentliche Tätigkeiten). Keine wesentlichen Tätigkeiten sind insbesondere solche, die 1. in einem Zeitraum von bis zu drei Monaten erlernt werden können, 2. zwar eine längere Anlernzeit verlangen, aber für das Gesamtbild des betreffenden zulassungspflichtigen Handwerks nebensächlich sind und deswegen nicht die Fertigkeiten und Kenntnisse erfordern, auf die die Ausbildung in diesem Handwerk hauptsächlich ausgerichtet ist, oder 3. nicht aus einem zulassungspflichtigen Handwerk entstanden sind (§1 Abs. 2 HwO).⁸¹

2.5.2 Funktionaldefinition des Handwerks

Eine Funktionaldefinition versucht, mittels festgelegter Kriterien das Handwerk von Industrie und Handel abzugrenzen. Aufgrund der Heterogenität des Handwerks ist dies mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Schon eine Gliederung der handwerklichen Leistungsstruktur von Marahrens veranschaulicht die Abgrenzungsproblematik.⁸²

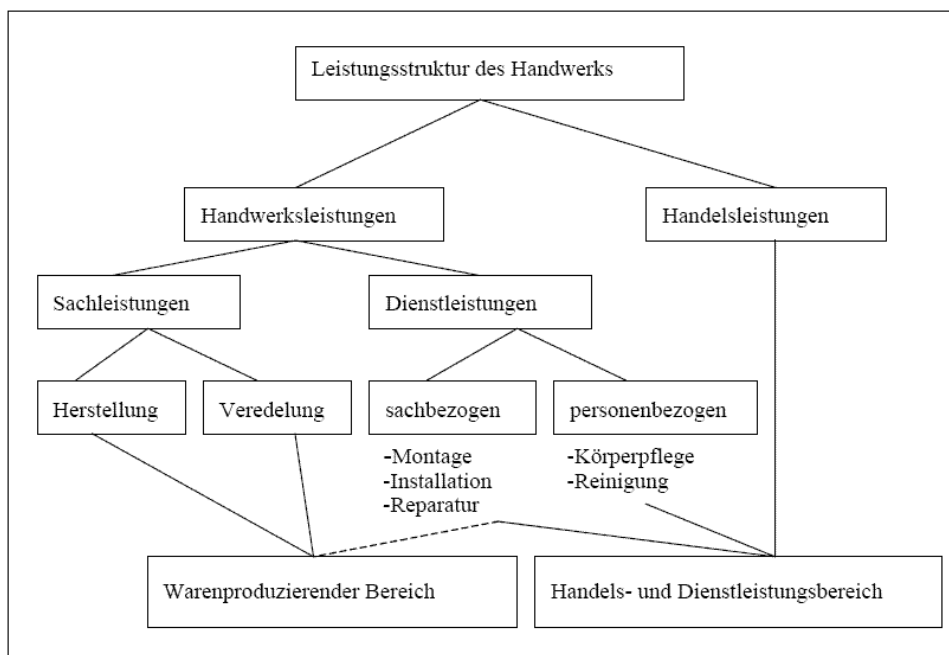


Abb. 2: Gliederung der handwerklichen Leistungsstruktur

Heyden führt hierzu aus, dass die anhand der Grafik dargestellte Heterogenität der Leistungsstruktur innerhalb des Handwerks sowohl Auslöser für die

⁸¹ Vgl. Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung), 2004, S. 12.

⁸² Vgl. Marahrens, N., 1978, S. 15.

Definitionsschwierigkeiten in Bezug auf den Handwerksbetrieb ist als auch für Abgrenzungsprobleme im Verhältnis zur Industrie bzw. zum Handel sorgt.⁸³

Wernet versucht dieses Problem dadurch zu lösen, indem er Funktionsmerkmale des Handwerks herleitet. Er identifiziert drei Merkmale, mit denen sich das Handwerk von der Industrie abgrenzen lässt.⁸⁴

- **Personalität vs. Instrumentalität**

Hier ist nicht der Mensch den Instrumenten, also sachlichen Produktionsmitteln, technisch zugeordnet, sondern umgekehrt sind die technischen Hilfsmittel dem Menschen zuzuordnen. „Der Handwerker ist in der Wahl seiner Instrumente frei, der Fabrikant ist es, wenn seine Anlage einmal steht, nicht.“⁸⁵ Zudem verweist er auf das `Personale Prinzip´ bzw. die `Personalität´. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Arbeit im Handwerk stets den ganzen Menschen fordert.⁸⁶ „Alles Handwerk ist von der Wurzel her in personale Zusammenhänge eingebettet, die weit über das Technologische und Technische, ja weit über das Wirtschaftliche hinausgehen.“⁸⁷

- **Konzentration vs. Dezentralisation**

Mit dem „Trend zur räumlichen Dezentralisation“⁸⁸ als Merkmal eines Handwerksbetriebs spricht Wernet den regionalen Bezug zum Absatzbereich der handwerklich erbrachten Leistung an. Er unterscheidet hier zwei Formen:

- a) Versorgung der Bevölkerung mit gewerblichen Erzeugnissen und Leistungen vor Ort, also in direkter Nähe zu ihr.
- b) Veräußerung, Montage und Installation von industriell (und damit zentral an anderem Ort) erzeugten Produkten vor Ort in unmittelbarer Nähe zur Bevölkerung.

⁸³ Siehe Heyden, M., 2002, S. 7. Vgl. auch Beck, T., 1987, S. 14.

⁸⁴ Vgl. Wernet, W., 1965, S. 15.

⁸⁵ Wernet, W., 1965, S. 73.

⁸⁶ Wernet, W., 1965, S. 73.

⁸⁷ Wernet, W., 1965, S. 73.

⁸⁸ Wernet, W., 1965, S. 74.

- Vereinheitlichung vs. Differenzierung

Dem Industrieprodukt haftet die Tendenz zur Vereinheitlichung an, mit deren Hilfe die Vorteile der größeren Stückzahl wahrgenommen werden können.⁸⁹ Gleichzeitig besteht in der Industrie aber auch das Bedürfnis auf den individuellen Kundenwunsch eingehen zu können und damit das Prinzip der Vereinheitlichung aufzuweichen.⁹⁰ „In der personal geprägten Welt des Handwerks herrscht die umgekehrte Tendenz.“⁹¹ Mit Bezug auf Gutersohn ist das handwerkliche Leistungsangebot vorwiegend auf die „Erfüllung differenzierter, häufig individualisierter Versorgungsanliegen“⁹² ausgerichtet.

Heyden verweist auf die fehlende Operationalisierbarkeit dieser eher globalen Funktionalitätsmerkmale.⁹³ Daher wurde nach handwerkstypischen Merkmalsausprägungen gesucht, wie sie bspw. bei Reck zu finden sind.⁹⁴ Die fortschreitende Annäherung bzw. Überlappung von Industrie und Handwerk, wie die nachfolgende Grafik von Heyden⁹⁵ zeigt, macht eine solche Abgrenzung jedoch zunehmend schwieriger, so dass hier auf eine Funktionaldefinition, begründet durch fehlende Fasslichkeit, verzichtet werden soll.⁹⁶

⁸⁹ Auch bekannt unter der Bezeichnung Skalenerträge: *Niveaugrenzprodukt, returns to scale*. Änderung des Outputs (Produktionsertrags), die dadurch entsteht, dass bei gegebener Produktionstechnik alle Faktoreinsatzmengen im gleichen Verhältnis variiert werden. Wächst die Produktionsmenge proportional/überproportional/unterproportional zum zusätzlichen Faktoreinsatz, spricht man von konstanten/steigenden/sinkenden Skalenerträgen (constant/increasing/decreasing returns to scale). Gabler, Wirtschaftslexikon 1997, Stichwort Skalenerträge.

⁹⁰ Rund 40 Jahre nach Wernets Veröffentlichung tritt dieses Phänomen heute mit dem Anglizismus `Mass Customization´ (kundenindividualisierte Massenfertigung) wieder auf. Als Extremform der Produktdifferenzierung wird hier das Ziel angestrebt, die Produktion von Produkten und Services für den Massenmarkt auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kunden abzustimmen. Vgl. Wirtz, B. W., 2001, S. 420.

⁹¹ Wernet, W., 1965, S. 76.

⁹² Gutersohn, A., 1977, S. 159.

⁹³ Vgl. Heyden, M., 2002, S. 10.

⁹⁴ Vgl. Reck, R., 1994, S. 22, z. B. Unternehmensgröße, Führungsbereich, Produktion und Absatz.

⁹⁵ Vgl. Heyden, M., 2002, S. 8.

⁹⁶ Weiterführende Überlegungen zur Unterscheidung zwischen Handwerk und industrielle Produktion beschreibt Jongebloed. Vgl. Jongebloed, H.-C., 1990, S. 61f.

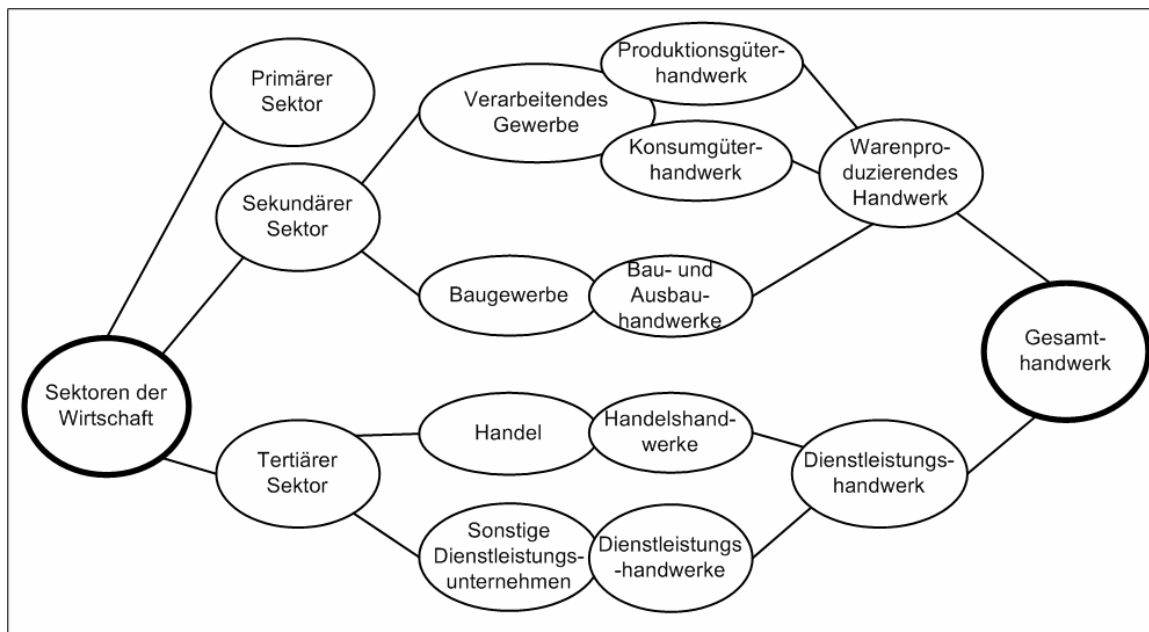


Abb. 3: Annäherung von Industrie und Handwerk

2.5.3 Das Handwerk im europäischen Kontext

Auch im europäischen Kontext findet der Begriff Handwerk keine einheitliche Verwendung. Der im Auftrag der Europäischen Kommission von KPMG Consulting und EIM Small Business Research and Consultancy erstellte Bericht unterscheidet drei Kernansätze, aus denen sich die Zugehörigkeit zum Handwerk des jeweiligen Landes ableitet.⁹⁷

- Definition nach dem Kriterium der Qualifikation (professional approach)⁹⁸
Die Definition basiert auf beruflichen Qualifikationen, die eine Person aufweisen muss, um zum Handwerk gezählt zu werden. Dieser Ansatz findet sich bspw. in Österreich, Island, Lichtenstein, Deutschland und Luxemburg.
- Definition nach dem Kriterium des Wirtschaftssektors / der Unternehmensgröße (sector/size approach)
Die Zugehörigkeit zum Handwerk definiert sich in Abhängigkeit von der Zuordnung zu bestimmten Wirtschaftssektoren und von der Größe des Unternehmens (Mitarbeiterzahl). Dieser Ansatz wird bspw. in Frankreich, Italien und den Niederlanden verfolgt.

⁹⁷ Vgl. European Commission, Enterprise Directorate-General 2000c, S. 5-6 sowie European Commission, Enterprise Directorate-General, Definition of craft and small enterprises. <http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/craft/definition.htm>.

⁹⁸ Professional = Berufstätiger mit qualifizierter Ausbildung.

- Definition nach dem Kriterium Kunsthandwerk (artistic approach)
Unternehmen, die exklusiv künstlerische/gestalterische Aktivitäten verfolgen, werden dem Handwerk zugeordnet. Hierzu zählen z. B. Großbritannien oder Spanien.

Andere Ansätze finden sich in Irland, Finnland, der Schweiz oder Griechenland.

Außerdem wurde für die Europäische Kommission eine Systematisierung⁹⁹ entwickelt, die als methodische Grundlage für weitere statistische Untersuchungen zur Beschreibung des Wirtschaftsbereichs Handwerk dienen könnte. In dieser Systematisierung werden vier Ausprägungsmerkmale differenziert:

- Rechtsform der Unternehmen
Typische Rechtsformen sind Personengesellschaften wie z. B. Offene Handelsgesellschaft (OHG), Partnerschaftsgesellschaft, Kommanditgesellschaft (KG) und ihre nationalen Pendanten.
- Beruf
Hierzu zählen Berufsbilder des internationalen Standards "ISCO 88 International Standard Classification of Occupations".¹⁰⁰ Speziell die Hauptgruppe 7 'Craft and related trade workers' wie z. B. Maler, Metallbauer oder Elektriker und Berufe aus dem Pflegedienstbereich sowie diverse Fahrertätigkeiten.
- Wirtschaftszweig
Eine große Zahl der untersuchten Länder identifizierte einzelne Wirtschaftszweige, die Bezug zum Handwerksbereich haben.
Häufig wird hier der Nahrungsmittel-, Metallbau-, Bekleidungs-, Hygiene-, Bau- und Möbelbaubereich genannt.¹⁰¹

⁹⁹ Vgl. Proposal for the Development of a methodology for the collecting and grouping of statistical data on small craft Businesses in Europe, 2001, S. 11.

<http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/craft/definition.htm>.

¹⁰⁰ Siehe hierzu detailliert International Labour Organisation, 1987.

<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/class/isco.htm>.

¹⁰¹ Siehe hierzu detailliert das Proposal for the Development of a methodology for the collecting and grouping of statistical data on small craft Businesses in Europe, 2001, S. 15-21.

- Anzahl der Mitarbeiter

Bei den untersuchten Ländern variiert die Höhe der maximalen Mitarbeiteranzahl zwischen 3 und 50. Mitunter ist die Anzahl auch vom Wirtschaftszweig abhängig.

Innerhalb der Studie werden die untersuchten Länder in einem Vier-Quadranten-Schema entsprechend ihrer Nähe zu den vier Ausprägungsmerkmalen gruppiert.

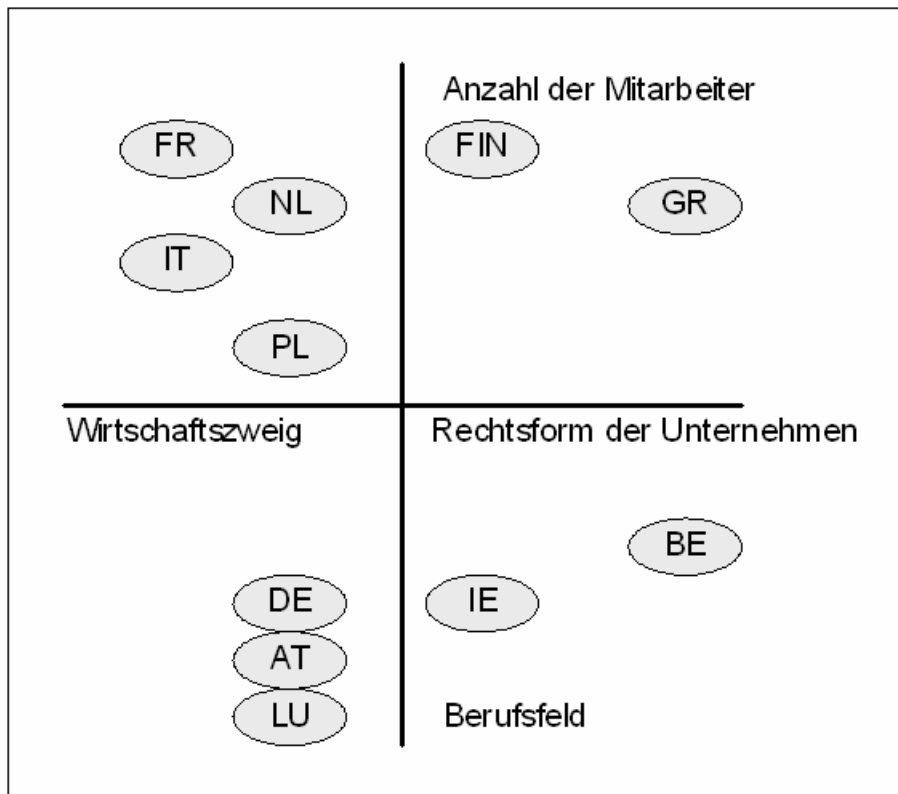


Abb. 4: Systematisierung zum Handwerksverständnis in Europa

Sowohl der erste als auch der zweite vorgestellte Ansatz zeigen, dass von einem einheitlichen Verständnis des Begriffs Handwerk in Europa nicht die Rede sein kann. Daher wird im europäischen Kontext die Aggregation 'Kleine- und Mittlere Unternehmen (KMU)' gewählt.

3 Zur bildungs- und wirtschaftspolitischen Bedeutung von Gründungskompetenz

Die Förderung von Gründungskompetenz ist in mehrfacher Hinsicht von politischer Relevanz und längst kein national begrenztes Thema mehr, sondern findet auch auf internationaler Ebene Aufmerksamkeit. Nachfolgend soll am Beispiel der politischen Weichenstellung innerhalb der Europäischen Union gezeigt werden, welche Bedeutung der Förderung von Gründungskompetenz beigemessen wird. Mit einer den Standort Deutschland akzentuierenden Darstellung der Gründungssituation wird auf die Notwendigkeit einer pädagogischen¹⁰² Förderung von Gründungskompetenz eingegangen. Schließlich wird die Gründungssituation im deutschen Handwerk betrachtet.

3.1 Zur Bedeutung von Gründungskompetenz auf europäischer Ebene

Die Europäische Union umfasst seit jüngster Zeit einen Wirtschaftsraum von etwa 450 Millionen Menschen. Der damit einhergehende Strukturwandel und die zunehmende Globalisierung stellen in diesem Kontext eine große Herausforderung für Europa dar. „Die Fähigkeit, sich an wirtschaftliche Veränderungen anzupassen, ist für die Wettbewerbsfähigkeit entscheidend.“¹⁰³ „Europa muss das unternehmerische Wirken effizienter fördern. Es werden mehr junge, florierende Unternehmen gebraucht, die sich die Vorteile der Marktöffnung zunutze machen und sich auf kreative oder innovative Unternehmungen zur kommerziellen Erschließung in größerem Umfang einlassen wollen.“¹⁰⁴ Ziel der Europäischen Kommission ist es daher, den Unternehmergeist in Europa zu fördern. Die Kommission geht dabei von folgendem Begriffsverständnis aus: „Unternehmergeist ist die Denkweise und der Prozess, eine Wirtschaftstätigkeit zu schaffen und aufzubauen, indem Risikobereitschaft, Kreativität und/oder Innovationen mit einem soliden Management

¹⁰² An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass neben einer pädagogischen Förderung, die sich hier in erster Linie auf Schulungsmaßnahmen bezieht, auch weitere Formen der Förderungen zu überlegen sind. Auch wenn diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit unbeachtet bleiben, stellen sie doch einen bedeutenden Faktor im Rahmen der Gründungsförderung dar. Zu denken ist hier beispielsweise an Bürokratieabbau oder die Vergabepolitik bei Gründerdarlehen. Eine Verbesserung in diesen Bereichen würde sicherlich ebenfalls Einfluss auf die Ausübung der Gründungskompetenz, im Sinne einer Steigerung der Bereitschaft haben (zum Kompetenzbegriff siehe Kap. 4.3.3).

¹⁰³ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 5 (elekt. Fassung S. 7).

¹⁰⁴ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 4. Aus dieser Präskription leitet die Union entsprechende Maßnahmen ab. Eine Begründung für diese Zielvorgabe findet sich im nachfolgenden Kapitel 3.1.1.

in einer neuen oder einer bestehenden Organisation gepaart sind.“¹⁰⁵ Damit dies gelingt, hat die Kommission einen Maßnahmenkatalog entworfen, der auch bildungspolitische Instrumente zur Förderung des Unternehmergeistes vorsieht.

3.1.1 Forderung nach mehr Unternehmergeist durch die Europäische Kommission

Am 23./24. März 2000 traf sich der Europäische Rat auf einer Sondertagung in Lissabon. Auf dieser Tagung hat sich die Union ein neues „strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel (lautet, B. H.) die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“¹⁰⁶

Im Rahmen seiner zukünftigen Bildungspolitik fordert der Europäische Rat, dass „Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme [...] sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen (müssen, B. H.). Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, dass ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann. Dieses Konzept sollte drei Hauptkomponenten aufweisen:

¹⁰⁵ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 7. Im Grünbuch werden die Begriffe `Entrepreneurship` und `Unternehmergeist` gleichgesetzt. Zudem wird auch die Formulierung `unternehmerische Initiative` verwendet. Die Europäische Kommission zeigt mit ihrer Definition zum Unternehmergeist, dass die Schaffung einer neuen Wirtschaftseinheit als konstituierendes Element außen vor bleibt und Unternehmergeist auch zur Sache des angestellten Mitarbeiters wird. Damit umfasst die Definition auch die Rolle des Intrapreneurs. Entsprechend findet sich auch ein Hinweis zum Intrapreneurship im Grünbuch (S. 24). Das inhaltliche Verständnis von Entrepreneurship wird in diesem Kontext also wesentlich weiter gefasst. Mit den Definitionselementen `Risikobereitschaft`, `Kreativität`, `Innovation` sowie `solides Management` werden funktionalistische Aspekte des Unternehmers, wie sie in Kapitel 4.1 beschrieben werden, aufgegriffen.

¹⁰⁶ Rat der Europäischen Union: 2000. (Lissabon) 23. und 24. März 2000, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm. Unabhängig von der Tatsache, dass eine Operationalisierung der hier formulierten Teilziele nur bedingt möglich erscheint, ist mittlerweile deutlich geworden, dass das im Jahr 2000 formulierte strategische Ziel nur noch bedingt in dem angestrebten Zeitraum zu erreichen ist. So konstatiert die Europäische Kommission fünf Jahre nach dem Start der Lissabon Strategie: „Bislang konnten bei der Umsetzung der Lissabon-Strategie nur mäßige Erfolge verzeichnet werden. Das Lissabon-Paket besteht aus 28 Haupt- und 120 untergeordneten Zielen; dabei werden insgesamt 117 verschiedene Indikatoren verwertet. Das Berichterstattungssystem führt dazu, dass von den heute 25 Mitgliedstaaten insgesamt 300 jährliche Berichte abgefasst werden, die im Grunde niemand liest. Daher muss dringend etwas unternommen werden, um diese Strategie in die geeignete Richtung zu lenken, damit die zentralen Zielsetzungen erreicht werden: Wachstum und Beschäftigung.“ Europäische Kommission: Ein Neustart für die Lissabon-Strategie. http://europa.eu.int/growthandjobs/index_de.htm. Die wissenschaftliche Belegung der These, dass Unternehmergeist zu Wachstum und Beschäftigung beiträgt, findet sich in den nachfolgenden Kapiteln.

Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise.“¹⁰⁷

Auf dem Gipfel in Stockholm wurden die gemeinsamen künftigen Ziele der EU-Bildungssysteme verabschiedet. Die hier erarbeiteten Ergebnisse mündeten in ein gemeinsames Arbeitsprogramm, das der Rat der EU Bildungsminister am 14. Februar 2002 verabschiedete und dem Europäischen Rat am 14./15. März in Barcelona vorgelegt wurde. Kern dieses Berichts ist ein Katalog mit folgenden drei Zielen für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung:

1. Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union,
2. leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle,
3. Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.

Dem letztgenannten Ziel wird das hier zentrale Teilziel der Entwicklung des Unternehmergeistes zugeordnet.

Zudem nahm der Europäische Rat auf seiner Frühjahrstagung 2002 die Absicht der Europäischen Kommission zur Kenntnis, 2003 ein Grünbuch zum Thema `Unternehmergeist` vorzulegen. Dem Grünbuch ist zu entnehmen, weshalb die Förderung des Unternehmergeistes aus politischer Sicht von so großer Bedeutung für Europa ist. Folgende Thesen wurden hierzu formuliert:¹⁰⁸

- Unternehmergeist schafft Arbeitsplätze und Wachstum.
- Unternehmergeist stellt einen entscheidenden Wettbewerbsfaktor dar.
- Unternehmergeist fördert die Erschließung des persönlichen Potenzials.
- Unternehmergeist ist ein Mittel zur Förderung gesellschaftlicher Interessen.

Ob die hier genannten politischen Erwartungen im Zusammenhang mit einem Mehr an Unternehmergeist stehen, soll in den nachfolgenden Kapiteln betrachtet werden.

¹⁰⁷ http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm, Punkt 25. Hier findet sich auch die Forderung, dass „IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten“ stärker gefördert werden.

¹⁰⁸ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003a, S. 7-8.

3.1.1.1 Unternehmergeist zur Schaffung von Arbeitsplätzen und Wachstum

Eines der wichtigsten Ziele, die mit der Forderung nach mehr unternehmerischer Selbstständigkeit verknüpft wird, ist die Schaffung von Arbeitsplätzen und Wachstum. Das Grünbuch bezieht sich hierbei auf Audretsch. Dieser verweist in seiner Arbeit zunächst auf zahlreiche Untersuchungen, die zu dem Schluss kommen, dass es vorwiegend die KMU sind, die zur Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen und nicht die Großunternehmen. Dabei bezieht er sich auf verschiedenste empirische Untersuchungen aus den USA und Europa. Gilt diese Aussage für die besagten Regionen seit den 70er (USA) und 80er (Europa) Jahren als bestätigt, findet sich speziell für Deutschland ein entsprechender Trend, der kleine Unternehmen als 'Job-Maschinen' auszeichnet, erst seit Anfang der 90er Jahre.¹⁰⁹

Die Europäische Kommission kommt 1998 zu folgender relativierenden Schlussfolgerung: „Die Gründung neuer Unternehmen allein garantiert kein Beschäftigungswachstum. Im Verlauf eines bestimmten Jahres können sich die negativen und positiven Folgen von Unternehmensgründungen und -schließungen ausgleichen [...] Die Beschäftigungsveränderungen – Expansion und Kontraktion – in den überlebenden Firmen sind jedoch für das Wachstum ebenso wichtig wie demografische Ereignisse. Tatsächlich benötigt jede Wirtschaft einen 'Pool' von Unternehmensgründungen. Deren Überlebenschance mag zwar ungewiss sein; wenn das Unternehmen jedoch überlebt, scheint seine wirtschaftliche Leistungskraft für Beschäftigungswachstum oder -rückgang ausschlaggebend zu sein.“¹¹⁰ So schaffen also KMU eine beträchtliche Anzahl von Arbeitsplätzen, gleichzeitig eliminieren sie aber auch viele. Allenfalls trägt nur ein kleiner Teil der KMU zur Gesamtleistung bei der Arbeitsplatzschaffung aller KMU bei.¹¹¹ Mit Bezug auf Moati, Loire und Médan sind dies vorwiegend solche Unternehmen, die sich gegenüber

¹⁰⁹ Vgl. Audretsch, D. B., 2002, S. 13 f. Audretsch differenziert seine Untersuchungen in den nachfolgenden Jahren weiter aus. Dabei unterscheidet er vier Sektoren: 1. große forschungsorientierte Unternehmen, 2. große nicht forschungsorientierte Unternehmen, 3. kleine nicht forschungsorientierte Unternehmen und 4. kleine forschungsorientierte Unternehmen. Lediglich die letztere Gruppe sorgt für wachsende Beschäftigungsraten. Vgl. Audretsch, D. B., 2002, S. 15.

¹¹⁰ Tessaring und Descy zitieren aus: Unternehmen in Europa. Fünfter Bericht. Europäische Kommission, Tessaring, M., Descy, P., 2002, S. 225.

¹¹¹ Die OECD stellt hierzu fest, dass ca. 70% aller Arbeitsplatzgewinne den Gründern und Mittelständlern zu verdanken sind. Vgl. Buhlmann, E., in BMBF 2000, S. 6. Im Handwerk entstehen im Durchschnitt 5,3 neue Arbeitsplätze (bei Neugründungen nach 5 Jahren). Dies lässt jedoch den möglichen Verdrängungseffekt unberücksichtigt, der zum Wegfall von Arbeitsplätzen bei konkurrierenden Unternehmen führt. Vgl. Kucera, G., 2003, S. 7.

anderen KMU durch Technologieintensität und Innovationskraft auszeichnen.¹¹² Auch wenn nicht jede Neugründung zu volkswirtschaftlichem Wachstum beiträgt,¹¹³ lässt sich belegen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der 'Total entrepreneurial activity'-Quote (Rate der Erwachsenen, die just gegründet haben oder dies anstreben)¹¹⁴ und dem späteren Bruttoinlandsprodukt (BIP) gibt, wobei der Regressionskoeffizient (r), wie in nachfolgender Darstellung der Regressionsgraden bei 0,45 liegt.¹¹⁵

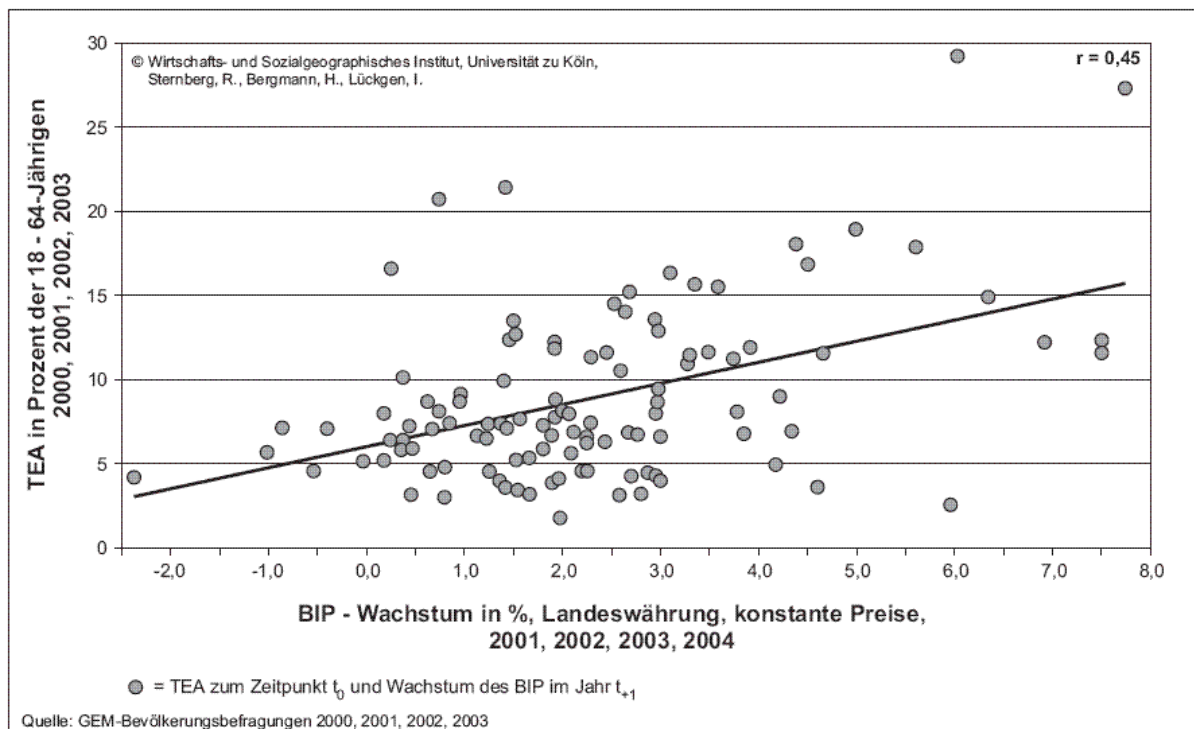


Abb. 5: Verhältnis zwischen Gründungsaktivität (TEA) und späteres Wachstum des BIP

¹¹² Tessaring und Descy verweisen hier sogleich auf die Problematik der Begriffsbestimmung von Technologie und Innovation. Vgl. Tessaring, M. und Descy, P., 2002, S. 226.

¹¹³ Sternberg, Bergmann und Lückgen geben hier für die Gründungssituation in Deutschland zu bedenken: „denn anders als in Zeiten des New Economy Booms stehen derzeit Gründungen aus der Arbeitslosigkeit, unterstützt durch arbeitsmarktpolitisch motivierte Fördermaßnahmen, im Zentrum des Interesses. Diese Maßnahmen haben wesentlich dazu beigetragen, dass der Rückgang der Gründungsaktivitäten in Deutschland während der letzten Jahre zunächst gestoppt ist. Dies ist erfreulich, darf aber nicht den Blick dafür verstellen, dass an diese Gründungen nicht die gleichen volks- und regionalwirtschaftlichen Erwartungen geknüpft werden sollten wie einst an die New Economy Gründer [...]“. Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 46. Die Politik sollte den Eindruck vermeiden, als sei jede Gründung per se volkswirtschaftlich sinnvoll und unterstützungswürdig.

¹¹⁴ Für eine genaue Beschreibung dieser Personengruppe vgl. Kap. 3.2.1.

¹¹⁵ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 47.

3.1.1.2 Unternehmergeist als entscheidender Wettbewerbsfaktor

Mit der Betrachtung des Unternehmergeistes als entscheidenden Wettbewerbsfaktor meinen die Verfasser des Grünbuchs, dass neue Unternehmen durch ihr Auftreten am Markt bei den übrigen Anbietern Wettbewerbsdruck auslösen. Dies führt dazu, dass Produktivität und Innovation zunehmen, was wiederum die Gesamtwirtschaft stärkt.¹¹⁶

Zwar kann diesem Argument gefolgt werden, jedoch findet es sich m. E. bereits im ersten Argument (Schaffung von Arbeitsplätzen und Wachstum) wieder. Sind es doch gerade die Produktivitätszuwächse und die Innovationssteigerungen, die zu volkswirtschaftlichem Wachstum, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, führen.¹¹⁷

3.1.1.3 Unternehmergeist zur Erschließung des persönlichen Potenzials

Mit dem Ziel der Erschließung des persönlichen Potenzials wollen die Verfasser des Grünbuchs zum Ausdruck bringen, dass eine Beschäftigung nicht allein dazu dient, den Lebensunterhalt zu bestreiten, sondern darüber hinaus zur Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit des Menschen beiträgt. Mit Bezug auf die Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen verweist das Grünbuch hier auf die Arbeitszufriedenheit, die bei Selbstständigen deutlich höher ist, als bei Nicht-Selbstständigen.¹¹⁸ Wie noch in Kap. 4.3.1 zu zeigen sein wird, kann aus meiner Sicht eine Selbstständigkeit tatsächlich zur Erschließung des persönlichen Potentials beitragen und damit die Arbeitszufriedenheit erhöhen.

3.1.1.4 Unternehmergeist zur Förderung gesellschaftlicher Interessen

Mit dem Ziel der Förderung gesellschaftlicher Interessen verweist das Grünbuch auf die soziale Funktion von Unternehmergeist. Hier wird jedoch stark auf die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmers hingewiesen. Während Großunternehmen bereits Strategien zur sozialen Verantwortung entwickelt haben und sich freiwillig in gesellschaftliche und umweltbezogene Bereiche einbringen,

¹¹⁶ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003a, S. 7-8.

¹¹⁷ Man muss m. E. aber noch bedenken, dass in einem Polypol die vorhandenen Unternehmen unter sich bereits diese Effekte (Produktivität und Innovation) bewirken, um zusätzliche Produzentenrente zu erzielen. Neugründungen wären also nicht zwingend notwendig für die Existenz von Wettbewerbsdruck.

¹¹⁸ Das Grünbuch verweist hier auf den Dritten Europäischen Bericht über die Arbeitsbedingungen 2000. Daraus geht hervor, dass die Arbeitszufriedenheit unter Unternehmern höher ist, als unter abhängig Beschäftigten. Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003a, S. 8.

legen KMU „verantwortliches Unternehmertum“¹¹⁹ eher informell an den Tag. M. E. werden hiermit soziale Funktionen von Wirtschaftseinheiten im Allgemeinen beschrieben, einen speziellen Bezug zu Neugründungen sehe ich hier noch nicht. Anders ist der Hinweis zu bewerten, dass Unternehmergeist eine positive Rolle bei der effizienten Erbringung von Dienstleistungen in Gesundheit, Bildung und Gemeinwohl spielen kann und auf diese Weise eine Ergänzung öffentlicher Mittel darstellt.

Tessaring und Descy verweisen hier mit Bezug auf eine OECD Studie auf neue Formen des Unternehmertums, die auch als „neue soziale Wirtschaft“¹²⁰ betitelt werden können. Hierbei handelt es sich um Unternehmen, die im gemeinnützigen Sektor zwischen Staat und Markt verankert sind. Die gemeinnützigen „Organisationen zeichnen sich durch eine Mischung kommerzieller und nichtkommerzieller Aktivitäten sowie durch eine enge Interaktion mit der öffentlichen Politik aus.“¹²¹ Die wichtigsten Kriterien, die eine solche sozial-wirtschaftliche Organisation erfüllt, sind dessen Engagement in einer wirtschaftlichen Tätigkeit und das Verfolgen sozialer Ziele, wie etwa die Wiedereingliederung von sozial Ausgegrenzten, Arbeitslosen oder Armen.¹²²

3.1.2 Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen potenzieller Gründer durch die Europäische Kommission

Wurde bisher erarbeitet, welche Interessen mit der Forderung nach mehr Gründergeist einhergehen, soll nachstehend herausgearbeitet werden, welche Aussagen auf europäischer Ebene bezüglich didaktischer Intervention zur Förderung von Gründungskompetenz gemacht werden.

3.1.2.1 Gründungskompetenz innerhalb des Grünbuchs

Das Grünbuch macht auch Vorschläge dazu, wie zukünftig der Unternehmergeist in Europa gefördert werden kann.¹²³ Neben der Senkung der Einstiegshürden für potenzielle Gründer, der stärkeren Betonung der Vorteile gegenüber den assoziierten

¹¹⁹ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003a, S. 8.

¹²⁰ OECD zitiert nach Tessaring, M., Descy, P., 2002, S. 230.

¹²¹ Tessaring, M., Descy, P., 2002, S. 230.

¹²² Vgl. Tessaring, M., Descy, P., 2002, S. 232. Tessaring und Descy verweisen hier auf Organisationsformen wie bspw. Stiftungen, Versicherungsvereine auf Gegenseitigkeit oder auf Genossenschaften.

¹²³ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 12 ff.

Risiken einer Gründung, neben einer Ausrichtung der Förderung von unternehmerischer Initiative auf alle Bevölkerungsgruppen stellt die Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen¹²⁴ potenzieller Gründer eine wichtige Aufgabe dar.

Mit dem letzten Aspekt, der Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen potenzieller Gründer, wird die Aufforderung verknüpft, dass die allgemeine und berufliche Bildung „einen Beitrag zur Motivation für die unternehmerische Initiative leisten (soll), indem sie die richtige Denkweise fördert, für Karrierechancen als Unternehmer sensibilisiert und die erforderlichen Kompetenzen unterstützt.“¹²⁵

Des Weiteren werden im letzten Teil des Grünbuchs Handlungsschwerpunkte¹²⁶ festgelegt, deren Realisierung auf nationaler Ebene zur Verwirklichung einer Unternehmergeellschaft aus politischer Sicht beitragen soll. In diesem Kontext wird innerhalb des Handlungsschwerpunktes „Hindernisse für Entwicklung und Wachstum von Unternehmen beseitigen“¹²⁷, die Frage aufgeworfen, welche Schulungs- und Unterstützungsmaßnahmen Unternehmensgründern zur Gewährleistung „hochwertiger Unternehmen“¹²⁸ und deren Ausbau bereitgestellt werden sollen. So findet sich auch an dieser Stelle ein weiterer Hinweis für die politische Sensibilität bezüglich einer notwendigen bildungspolitischen Intervention.

3.1.2.2 Gründungskompetenz innerhalb der Europäischen Charta für Kleinunternehmen

Mit dem Aufruf des Grünbuchs zur Förderung der ‚Unternehmerischen Initiative‘ nimmt die Europäische Kommission Bezug auf die Grundzüge der Wirtschaftspolitik der Europäischen Union.¹²⁹ Diese zielen ab auf „die Verbesserung der Bedingungen für wirtschaftliches Wachstum und die Schaffung von Arbeitsplätzen durch eine wirtschaftspolitische Strategie, die auf eine wachstums- und stabilitätsorientierte makroökonomische Politik und auf Strukturreformen zur Förderung eines dauerhaften, Arbeitsplätze schaffenden und nicht inflationären Wachstums

¹²⁴ Zur Abgrenzung von Fähigkeiten und Kompetenzen vgl. Kap. 4.3.3.

¹²⁵ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 14.

¹²⁶ Das Grünbuch verwendet hier diesen Begriff, der die Möglichkeit suggeriert, auch handeln zu können. Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 27. Tatsächlich sind es vorwiegend Arten des Handlungsbedarfs, die zunächst identifiziert werden und dann auf nationaler Ebene umgesetzt werden müssen.

¹²⁷ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 27.

¹²⁸ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 27. Was allerdings unter hochwertigen Unternehmen zu verstehen ist, wird nicht erläutert.

¹²⁹ Vgl. Europäische Kommission: Grundzüge der Wirtschaftspolitik (2002).

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/l25053.htm>.

ausgerichtet ist, unter Berücksichtigung der angestrebten nachhaltigen Entwicklung.¹³⁰ Dabei wird im Rahmen der `Unternehmerischen Initiative` auf die Umsetzung der Forderungen innerhalb der `Europäischen Charta für Kleinunternehmen` verwiesen.¹³¹

Die Charta stellt die Bedeutung von Kleinunternehmen für die europäische Wirtschaft in den Mittelpunkt. Auch hier wird die Stärkung des Innovations- und Unternehmergeistes als eine der wesentlichen Aufgaben für die Zukunft beschrieben.¹³² Ziel der Charta ist u. a. die Herstellung bestmöglicher Rahmenbedingungen für Kleinunternehmen und unternehmerische Initiative.¹³³ Unter Kleinunternehmen verstehe ich dabei die Gruppe der Kleinst- und Kleinen Unternehmen.¹³⁴

Kriterien	Kleinst-Unternehmen	Kleine Unternehmen	Mittlere Unternehmen
Zahl der Beschäftigten	< 10	< 50	< 250
Jahresumsatz oder Bilanzsumme	< EUR 2 Mio.	< EUR 10 Mio. < EUR 10 Mio.	< EUR 50 Mio. < EUR 43 Mio.
Unabhängigkeit	< EUR 2 Mio.	Unternehmen, die nicht zu 25 % oder mehr des Kapitals oder der Stimmanteile im Besitz von einem oder von mehreren Unternehmen gemeinsam stehen, die selbst kein KMU sind.	

Tab. 1: Kriterien zur Unterscheidung von KMU in der EU

Die Europäische Charta formuliert zehn so genannte „Aktionslinien“¹³⁵, von denen hier zwei als Referenzpunkte dienen sollen. Als erste Aktionslinie wird eine „Erziehung und Ausbildung zu unternehmerischer Initiative“¹³⁶ angestrebt. Grundwissen über Unternehmen und Unternehmertum müssen auf allen Bildungsebenen vermittelt werden. „Spezielle unternehmensrelevante Module sollten zu einem wichtigen Bestandteil der Lehrpläne [...] werden.“¹³⁷

¹³⁰ Europäische Kommission: Grundzüge der Wirtschaftspolitik 2002.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/l25053.htm>.

¹³¹ Vgl. hierzu Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 10 ff.

¹³² Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 9.

¹³³ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 7. Ob die Verfasser der Charta für Kleinunternehmen bewusst die Gruppe der Kleinst- und Mittleren Unternehmen ausgeblendet haben, wird aus der Lektüre des Dokuments nicht deutlich.

¹³⁴ Eine genaue Definition der KMU beinhaltet die Empfehlung der Kommission (96/280/EG) vom 3. April 1996. Vgl. http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/sme_definition/index_de.htm.

¹³⁵ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 10.

¹³⁶ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 10.

¹³⁷ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 10.

Als vierte Aktionslinie wird die „Verfügbarkeit von Fertigkeiten“¹³⁸ gefordert. Hierzu sollen sich die Ausbildungseinrichtungen an den Bedürfnissen der Unternehmen ausrichten und Ausbildung¹³⁹ und Beratung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens anbieten.¹⁴⁰

3.1.2.3 Gründungskompetenz innerhalb des Aktionsplans 2004: Europäische Agenda für unternehmerische Initiative

Auch der in 2004 erschienene Aktionsplan, der weitere Maßnahmen für 2004, 2005 und 2006 beschreibt, weist auf die Notwendigkeit hin, im Rahmen der unternehmerischen Initiative die unternehmerische Mentalität junger Menschen zu fördern. Dabei soll sichergestellt werden, dass alle Schüler, die das Bildungssystem durchlaufen haben, auch Zugang zu einer unternehmerischen Ausbildung hatten.¹⁴¹ Zudem sollen mehr Menschen zum Unternehmertum ermutigt werden.¹⁴² U. a. soll der „Makel des unternehmerischen Scheiterns“¹⁴³ verringert werden.

3.1.3 Zwischenfazit

Grundsätzlich konnte gezeigt werden, dass der politische Wille zur Förderung von Entrepreneurship¹⁴⁴ außerordentlich groß ist. Das Grünbuch, die Europäische Charta und auch der Aktionsplan führen eine Fülle von Bereichen auf, in denen Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels gestaltet werden können. Zudem wurde gezeigt, dass die Förderung des Entrepreneurship auch aus volkswirtschaftlicher und psychologischer Perspektive wünschenswert ist.

Pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Gründungskompetenz stellen aus Sicht der dargestellten Instanzen hierzu ein bedeutendes Instrument dar. Die

¹³⁸ Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 11. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Verwendung der Begriffe Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen in den zitierten Quellen von den Autoren scheinbar unreflektiert erfolgt. Auch in den englischsprachigen Dokumentenversionen werden die Begriffe uneinheitlich verwendet (zum eigenen Verständnis vgl. Kap. 4.3.3).

¹³⁹ Im Sinne beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen. Die engl. Version spricht von „Availability of skills Training institutions will deliver skills adapted to the needs of small enterprises and will provide lifelong training and consultancy.“ <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/n26002.htm>.

¹⁴⁰ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002a, S. 10, oder: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/n26002.htm>.

¹⁴¹ Vgl. Europäische Kommission, 2004, S. 9.

¹⁴² Vgl. Europäische Kommission, 2004, S. 10.

¹⁴³ Der Aktionsplan sieht hier bspw. Werbekampagnen oder Schulungsmaßnahmen vor. Europäische Kommission, 2004, S. 11. Siehe hierzu Kap. 3.2.2.1.

¹⁴⁴ Damit möchte ich wieder auf die in dieser Arbeit bevorzugte Begrifflichkeit `Entrepreneurship` zurückkommen und Begriffe wie `Unternehmergeist` oder `unternehmerische Perspektive` fallen lassen.

innerhalb der verschiedenen Gremien und Organe entwickelten Ziele sind häufig jedoch unspezifisch und allgemein gehalten. Oft fehlt eine Operationalisierung der Forderungen und die Adressaten sind nicht deutlich genug beschrieben. Im Zweifelsfall ist jeder politische Akteur angesprochen. Auch wenn dies im Grunde gewollt ist, führen derartige `appellverhaftete` und allgemein gehaltene Willensbekundungen m. E. zu keinem Ergebnis. Zudem werden die Ziele von zahlreichen Leerformeln flankiert, was einer Konkretisierung ebenfalls im Wege steht. Zugleich muss aber dennoch gesehen werden, dass die häufig recht hoch aggregierten Ziele der Europäischen Kommission auch von einer Reihe von Lösungsvorschlägen begleitet werden. Zu den bedeutendsten Vorschlägen der Kommission zähle ich hier die Best Practice Sammlungen und Expertenbefragungen, deren Inhalte teilweise Eingang in diese Arbeit gefunden haben.¹⁴⁵

Obwohl hier viele Beispiele zu finden sind, kann doch resümiert werden, dass es in Europa nur sehr selten Bildungssysteme gibt, die durchgängig das Thema Entrepreneurship bedienen.¹⁴⁶ Das Angebot der Bildungssysteme erweist sich aus meiner Sicht bislang als nicht ausreichend abgestimmt und die Europäische Kommission täte gut daran ihre Forderungen durch entsprechende Förderpolitik weiter zu untermauern.¹⁴⁷

Hierzu platziert die Kommission das Thema in verschiedenen Förderprogrammen. So dienen Programme wie `Sokrates` oder `Leonardo da Vinci` unter anderem auch dazu, Themen wie eben die Förderung der Entrepreneurship Education in Europa zu lancieren.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Zu den wichtigsten Dokumenten zähle ich hier „The development and implementation of European entrepreneurship training curriculums“, European Commission, 2002a, den „Final Report of the Expert Group 'Best Procedure' Project on Education and Training“, European Commission, 2002b, den „Final Report of the Expert Group 'Education for Entrepreneurship'“, European Commission, 2004a sowie die Veröffentlichung „Helping to create an entrepreneurial culture“, European Commission, 2004b, auf die ich verweisen möchte.

¹⁴⁶ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Unternehmen, 2002b, S. 29 ff.

¹⁴⁷ Damit schließe ich mich der Schlussfolgerung des “Final Report of the Expert Group 'Best Procedure' Project on Education and Training” an, der im November 2002 auf Basis einer qualitativen Untersuchung zur Situation der Entrepreneurship Education in Europa zu folgendem Fazit gelangt: “Although numerous activities are currently being developed at all levels of education, many of them are neither integrated into the curriculum nor part of a coherent framework. Initiatives are often isolated, taken by individual institutions, by partnerships or by local authorities. Frequently, they are driven by external actors and not by the education system itself. Entrepreneurship is more likely to be taught as a separate subject or seen as an extra-curricular activity.” European Commission, S. 7 2002b.

¹⁴⁸ Für weiterführende Informationen hinsichtlich der diversen Förderprogramme sei auf die Internetseiten der Europäischen Kommission im Bereich Education und Training hingewiesen, http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html.

3.2 Zur Bedeutung von Gründungskompetenz in Deutschland

In Deutschland wird die Diskussion um die Förderung von Entrepreneurship vornehmlich vor dem Hintergrund der Beschäftigungskrise und des fehlenden Wachstums geführt. Der noch amtierende Bundeswirtschafts- und Arbeitsminister Clement stellt dazu fest: „Wir brauchen in unserem Land mehr Menschen, die den Schritt in die Selbstständigkeit wagen, die ein eigenes Unternehmen tatsächlich als Alternative zur abhängigen Beschäftigung verstehen und die Chancen der Selbstständigkeit höher bewerten als die damit verbundenen Risiken. [...] Je mehr Gründungsbereitschaft, desto kräftiger die wirtschaftliche Dynamik. Innovative Ideen, neue Produkte und Verfahren stärken die Wettbewerbsfähigkeit. Mehr Unternehmer schaffen neue Ausbildungs- und Arbeitsplätze, für sich selbst und für andere. Wie sich zeigt ist die Selbstständigkeit auch ein möglicher Weg aus der Arbeitslosigkeit.“¹⁴⁹

Im nachfolgenden Abschnitt soll ein Überblick über die allgemeine Gründungssituation in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern gegeben werden. Dazu wird auf Daten des Global Entrepreneurship Monitor (GEM) zurückgegriffen. Der GEM-Bericht gibt zudem Auskunft über das Vorhandensein bestimmter Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Gründungsentscheidung einzelner Personen haben.

3.2.1 Allgemeine Gründungssituation in Deutschland

Aus den Untersuchungen, die im Rahmen des GEM 2002 durchgeführt wurden, geht hervor, dass sich die deutsche Gründungsquote im Mittelfeld der europäischen Staaten befindet, sich weltweit allerdings im unteren Drittel positioniert.¹⁵⁰ Diese Position bestätigt sich auch im GEM-Bericht für das Jahr 2003. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Gründungsaktivität in den einzelnen Ländern nicht nur von den erwähnten Rahmenbedingungen¹⁵¹ bestimmt wird. Die GEM-Berichte weisen immer wieder darauf hin, dass auch der wirtschaftliche Entwicklungsstand oder kulturelle Faktoren erheblichen Einfluss auf die Gründungsrate haben. Schwellenländer haben eine wesentlich höhere Gründungsrate als entwickelte

¹⁴⁹ Clement, W., in *GründerZeiten*, Nr. 1, August 2004, S. 2.

¹⁵⁰ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 6.

¹⁵¹ Für den GEM-Bericht 2003 wurden 14 Rahmenfaktoren festgelegt, u. a. „öffentliche Förderinfrastruktur“, „Wissens- und Technologietransfer“ und „Finanzierung“. Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 6.

Industrielländer. Ein signifikant *positiver* Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Gründungsquote lässt sich demnach auch nur dann feststellen, wenn man vergleichbare Industrielländer betrachtet.¹⁵² Werden grundsätzlich alle untersuchten Länder betrachtet, ergibt sich ein *negativer* Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein der festgelegten Rahmenbedingungen und der Höhe der Gründungsrate.

Man kann darüber hinaus auch von einer wechselseitigen Beeinflussung von Rahmenbedingungen und Gründungsaktivitäten ausgehen. So wirkt sich bspw. die Betonung von Freiheit und Selbstständigkeit in der amerikanischen Kultur nicht nur direkt auf die Gründungsaktivität des Einzelnen aus, sondern schlägt sich auch in guten Rahmenbedingungen für eine Gründung nieder. Japan, das durch seinen starken Kollektivismus geprägt ist, bietet eher günstige Rahmenbedingungen für die Gründung großer Unternehmen.¹⁵³

Die im GEM-Bericht ermittelten Aussagen zur Gründungsaktivität basieren auf drei verschiedenen Kennziffern: dem prozentualen Anteil an Nascent Entrepreneurs, dem prozentualen Anteil an Young Entrepreneurs und dem Anteil der Total Entrepreneurial Activity, welche eine Aggregation der beiden ersten Werte darstellt.

- Nascent Entrepreneurs

Erwachsene (18-64 Jahre), die sich aktiv an der Gründung eines neuen Unternehmens beteiligen, die Inhaber- oder Teilhaberschaften im Unternehmen anstreben und während der letzten drei Monate weder sich selbst noch Dritten Vollzeitlöhne oder -gehälter gezahlt haben. Entrepreneurs also, die mit ihrer Gründung noch ganz am Anfang stehen.

- Young Entrepreneurs:

Erwachsene (18-64 Jahre), die Inhaber bzw. Teilhaber eines bereits bestehenden Unternehmens sind, bei dem sie in der Geschäftsleitung mithelfen und nicht länger als 3,5 Jahre Gehälter, Gewinne oder Sachleistungen erhalten haben.

¹⁵² Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 32. Alle europäischen Industrielländer ohne Transformationsländer sowie Australien, Neuseeland, Kanada und USA.

¹⁵³ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 34.

- Total Entrepreneurial Activity (TEA):
Erwachsene (18-64 Jahre), die Nascent Entrepreneurs oder Young Entrepreneurs sind.

Deutschland erreicht 2003 bei den einzelnen Kennziffern Rang 17 (Nascent), Rang 22 (Young Entrepreneurs) sowie Rang 20 (TEA), wobei der niedrigste und damit schlechtmöglichste Rang die Position 31 war. Die folgende Grafik beschreibt die Position Deutschlands für die Nascent Entrepreneurs im Vergleich zu den übrigen bewerteten GEM-Ländern.¹⁵⁴

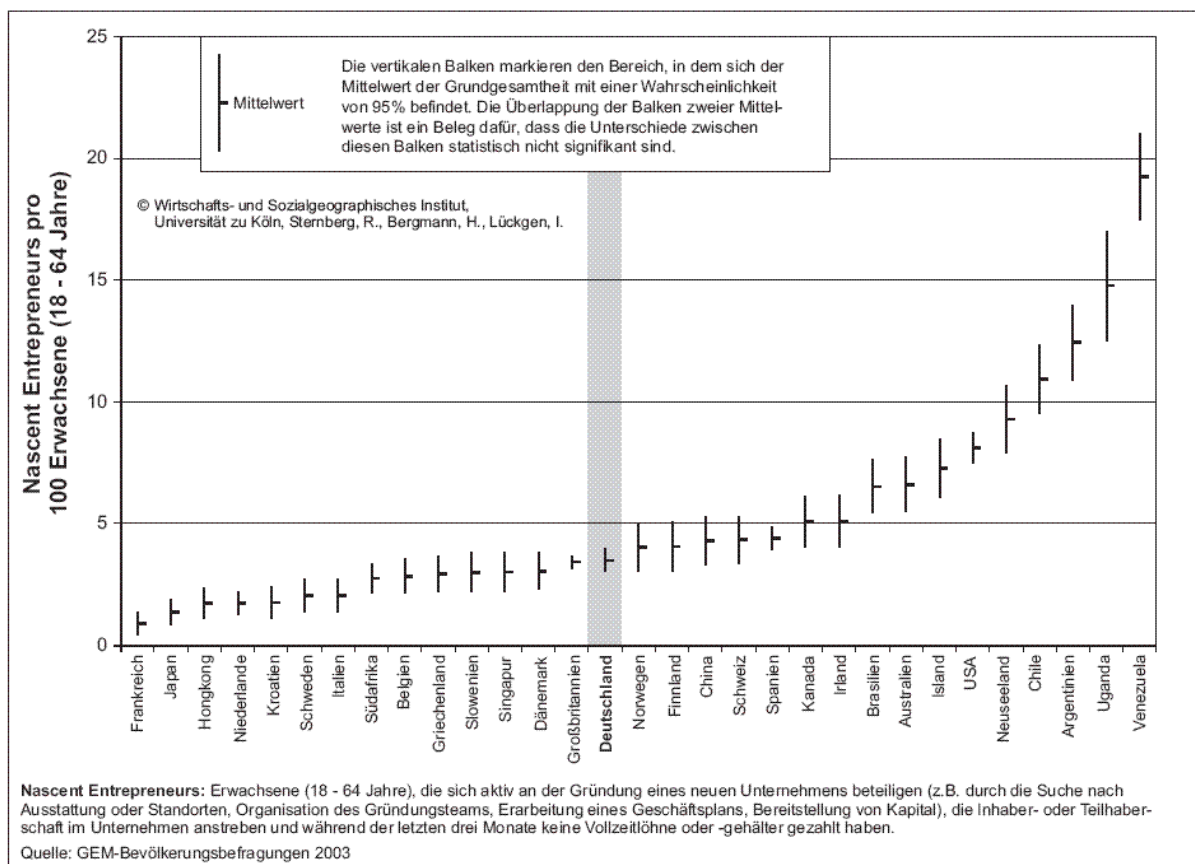


Abb. 6: Nascent Entrepreneurs pro 100 Erwachsene – Deutschland Rang 17

Einen Vergleich aller drei Kennziffern für ausgewählte GEM-Länder gibt folgende Grafik.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 12.

¹⁵⁵ Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 13.

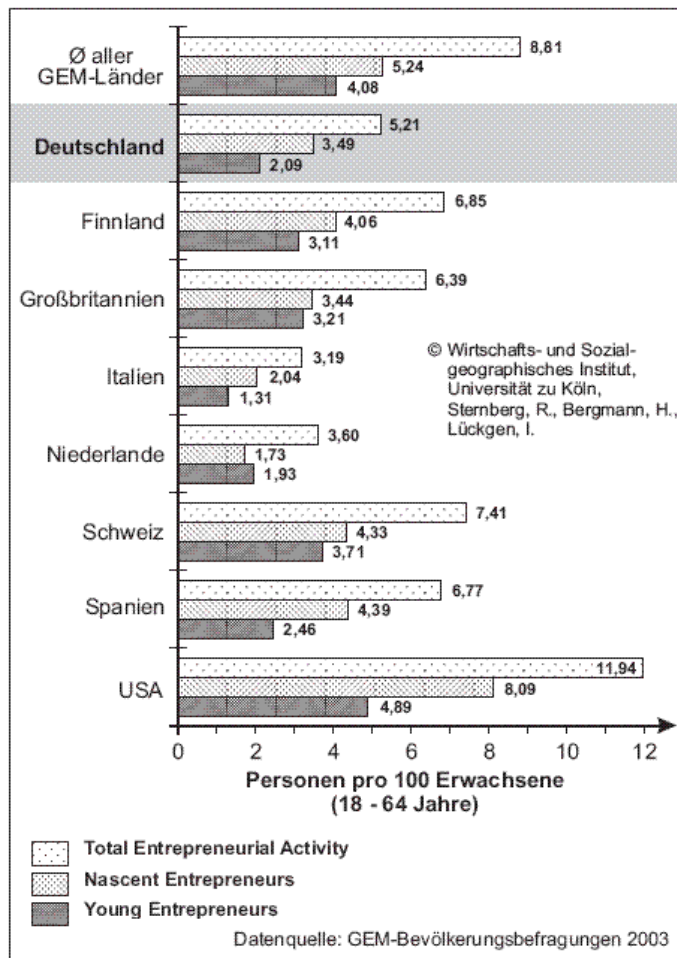


Abb. 7: Kombinierte Darstellung der drei Gründungsaktivitätsmaßzahlen

Eine Vielzahl von Maßnahmen trägt dazu bei, dass das Gründungsklima¹⁵⁶ verbessert wird. So weist das BMWa darauf hin, dass mittlerweile folgende Maßnahmen umgesetzt oder in die Wege geleitet wurden, um die Startbedingungen für Existenzgründer zu verbessern:¹⁵⁷

- Minimalbesteuerung und einfachste Buchführungspflichten
- Novelle der Handwerksordnung
- Befreiung von Beitragszahlungen an die Industrie- und Handelskammern und Handwerkskammern
- Verbesserung der sozialen Absicherung von Selbstständigen (Pfändungsschutz)

¹⁵⁶ Gründungsklima verstehe ich als Umschreibung für die Menge an Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Gründungsabsicht nehmen, wobei beachtet werden muss, ob diese Rahmenbedingungen auch dauerhaft sind.

¹⁵⁷ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Förderung von Existenzgründern und Kleinunternehmen.

<http://www.bmw.bund.de/Navigation/Wirtschaft/Mittelstandspolitik/gruenderinitiative.html>.

- Beschleunigung der Eintragung in das Handelsregister
- Verbesserung der Information und Beratung von Gründerinnen und Gründern sowie für bestehende mittelständische Unternehmen
- Erleichterung des unternehmerischen Generationenwechsels, insbesondere durch Ausbau der Initiative `nexxt`
- Förderung der Selbstständigkeit von Frauen
- Verbesserte Beratung und Rahmenbedingungen für einen unternehmerischen Neuanfang, z. B. durch Ausbau des Internetangebotes
- Förderung von Existenzgründungen Selbstständiger ausländischer Herkunft
- flexiblere Gestaltung der Anwendungsschwelle des Kündigungsschutzgesetzes
- Erleichterung der Sozialauswahl bei betriebsbedingten Kündigungen
- Ausweitung der Befristung von Arbeitsverträgen ohne Sachgrund für Existenzgründer in den ersten vier Jahren nach Unternehmensgründung

Damit wird aber nur ein Teil der Rahmenbedingungen beschrieben, die Einfluss auf das Gründungsverhalten nehmen. Anhand des GEM-Modells kann gezeigt werden, wie vielschichtig die Rahmenbedingungen sind, die es zu berücksichtigen gilt. Das GEM-Modell beschreibt Einflussfaktoren auf das Gründungsgeschehen in einem Land sowie den Zusammenhang zwischen Gründungen und volkswirtschaftlichem Wachstum und dient als theoretischer Hintergrund des Global Entrepreneurship Monitors, der in Deutschland von Sternberg und seinen Mitarbeitern erstellt wird.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Sternberg, R., Lückgen, I., 2005, S. 53.

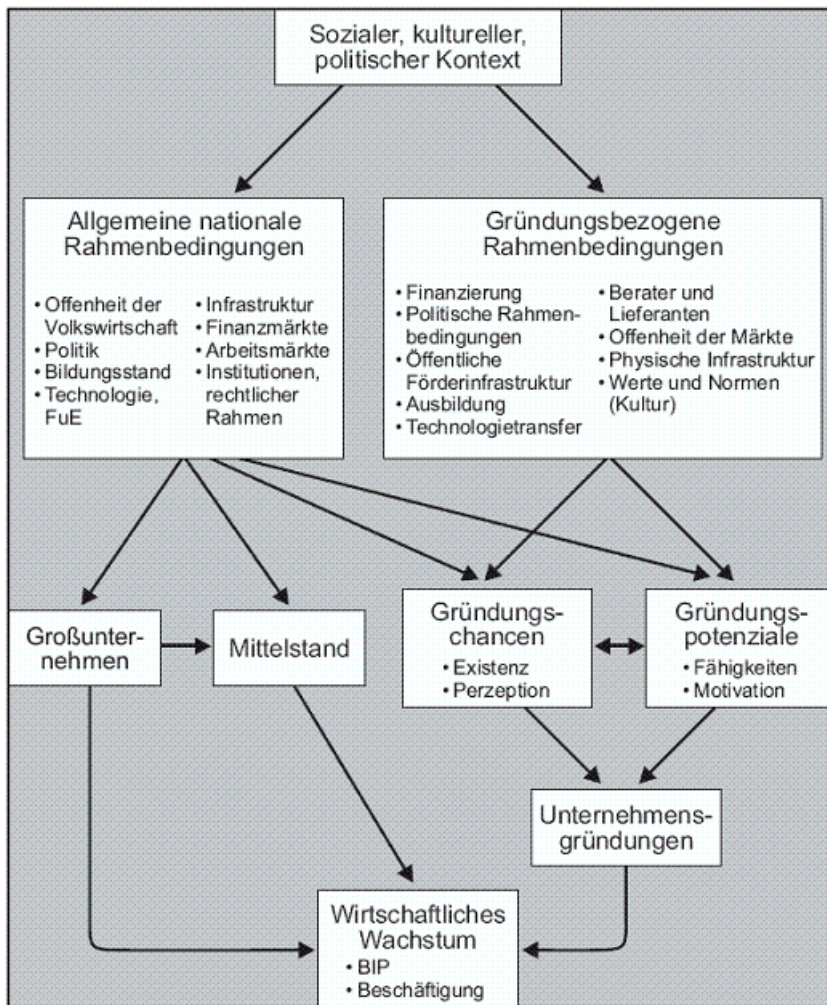


Abb. 8: GEM-Modell

Deutschland steht also vor einem ganzen Katalog von Stellgrößen, den es zu optimieren gilt.¹⁵⁹ Eine Stellgröße mit großem Verbesserungspotenzial ist die Aus- und Weiterbildung, wie nachfolgend gezeigt wird.

3.2.2 Pädagogische Rahmenbedingungen in Deutschland

Eine vom Institut der deutschen Wirtschaft für die Bund-Länder-Kommission durchgeführte Untersuchung stellt fest, dass das Bildungswesen u. a. durch die Vermittlung von Fachwissen und die Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften dazu beiträgt, das Interesse an einer selbstständigen Tätigkeit zu wecken und dadurch eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit schafft.¹⁶⁰ Auch ein Beschluss der Wirtschaftsminister der Länder stellt dazu

¹⁵⁹ Eine weitere Übersicht über Fördermaßnahmen findet sich in *GründerZeiten*, Nr. 1, August 2004, S. 4 ff.

¹⁶⁰ Vgl. BLK, 1997, S. 5. Außerdem verweist die Untersuchung darauf, dass die Unterstützung von Unternehmensgründungen primär Aufgabe der Wirtschaftsförderung ist.

fest, dass „Jugendliche bereits in der Schule gezielt an unternehmerische Fragestellungen herangeführt werden (müssen, B. H.). Im gesamten Bildungsbereich [...], bedarf das Thema `Unternehmerische Selbstständigkeit` stärkerer Berücksichtigung.“¹⁶¹

Neben allgemeinen nationalen Rahmenbedingungen untersucht der GEM-Bericht auch solche Rahmenbedingungen, die im Umfeld einer Unternehmensgründung als wichtig erachtet werden (siehe Abb. 8: GEM-Modell). Hier sollen die 2 Faktoren intensiver betrachtet werden, die im Rahmen einer Umsetzung von pädagogischen Maßnahmen, wie sie in dieser Arbeit erarbeitet werden, von Bedeutung sind. Innerhalb des Gesamt-Ranking der Rahmenbedingungen befinden sich die zwei angesprochenen Faktoren für Deutschland im untersten Bewertungsdrittel.¹⁶²

- Gesellschaftliche Werte und Normen (Rang 23)
- Gründungsbezogene Ausbildung: Schule (Rang 25)

3.2.2.1 Gesellschaftliche Werte und Normen

Die jährlich erscheinenden GEM-Berichte wählen immer wieder neue Schwerpunkte, thematisieren also nicht jedes Thema kontinuierlich gleich stark. Der GEM-Bericht 2002 verweist daher auf ältere Ausgaben,¹⁶³ wenn es um detailliertere Fragen zu den Werten und Normen geht. 2002 und 2003 erreichte Deutschland für diese Rahmenbedingung Rang 19 bzw. Rang 23. Der GEM-Bericht 2001 gibt hier einen umfassenderen Einblick.¹⁶⁴

Nach den Aussagen der befragten Experten¹⁶⁵ kann Deutschland „als ein Land charakterisiert werden, dass stärker als viele andere Länder durch eine Betonung der Gleichheit der Lebensverhältnisse, Konformität und Kollektivismus geprägt ist.“¹⁶⁶ Im Vergleich zu den übrigen Ländern werden Unterschiede in Lebensstandards in Deutschland wenig toleriert und auch Selbstständigkeit, Autonomie und

¹⁶¹ Weber, B., zitiert aus dem Beschluss der Wirtschaftsminister der Länder auf der Herbsttagung im November 2001 in Saarbrücken, in Weber, B., 2002, S. 100.

¹⁶² Im Gesamtranking des GEM-Berichtes 2003 wurden 31 Ränge vergeben. Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 52.

¹⁶³ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 31.

¹⁶⁴ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 26.

¹⁶⁵ Ob es sich bei den Experten auch um solche handelt, die sich intensiv mit der Ursachenforschung im Rahmen der Unternehmensgründung auseinandersetzen, wird aus den Angaben nicht ersichtlich. Zur Frage nach dem Verständnis von Expertentum vgl. auch Kap. 3.2.3.1. Wie weit die Diskussion um Werte, Normen und Einstellung gehen kann, wird aus FN 283 zu Max Weber ersichtlich.

¹⁶⁶ Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 26.

Eigeninitiative haben hier einen geringeren Stellenwert.¹⁶⁷ Die befragten Experten machen diese kulturellen Werte und Normen auch anhand bestehender institutioneller Strukturen fest. So bilanzieren sie Deutschland ein „recht gut“¹⁶⁸ ausgebautes soziales Sicherungssystem, dass wenig Anreiz für den Einzelnen liefert, Eigeninitiative zu ergreifen und sich für eine Selbstständigkeit zu entscheiden.¹⁶⁹ Die Ermittlung von Werten, Normen und Einstellungen erfolgte im GEM-Bericht 2001 auf Basis von sechs Fragen. In allen Fragen schneidet Deutschland bei der Expertenbefragung deutlich schlechter ab als die übrigen GEM-Länder.¹⁷⁰

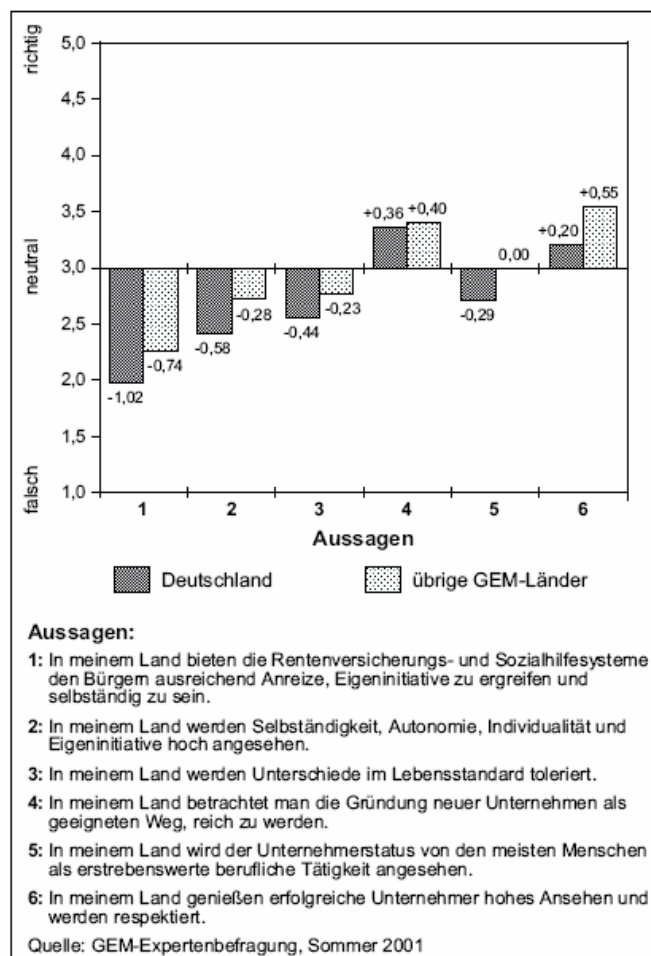


Abb. 9: Einschätzungen zu den Werten, Normen und Einstellungen 2001

¹⁶⁷ Vgl. hierzu auch Kap. 4.2.2.2.

¹⁶⁸ Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 26.

¹⁶⁹ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 26. Daraus eine mögliche Legitimation für einen etwaigen Abbau sozialer Leistungen abzuleiten, um den Anreiz für eine Gründung zu erhöhen, halte ich allerdings für verfehlt. So könnte auch die Argumentation angeführt werden, dass gerade die fehlende abgesicherte Altersvorsorge potentielle Gründer abhält, einen Betrieb zu gründen. Bedingt durch knappe finanzielle Mittel in der Anlaufphase seines Unternehmens (3-5 Jahre) und die daher nicht gezahlten Sozialabgaben, vermindern sich die Leistungsansprüche im Alter. Eine Begünstigung von Gründern innerhalb der Altersvorsorge würde einen Anreiz für den potentiellen Gründer darstellen, eine Selbstständigkeit zu beginnen.

¹⁷⁰ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 26.

Der GEM-Bericht 2000 zeichnet ein ähnliches Bild, greift jedoch auf insgesamt elf Fragen zurück.¹⁷¹

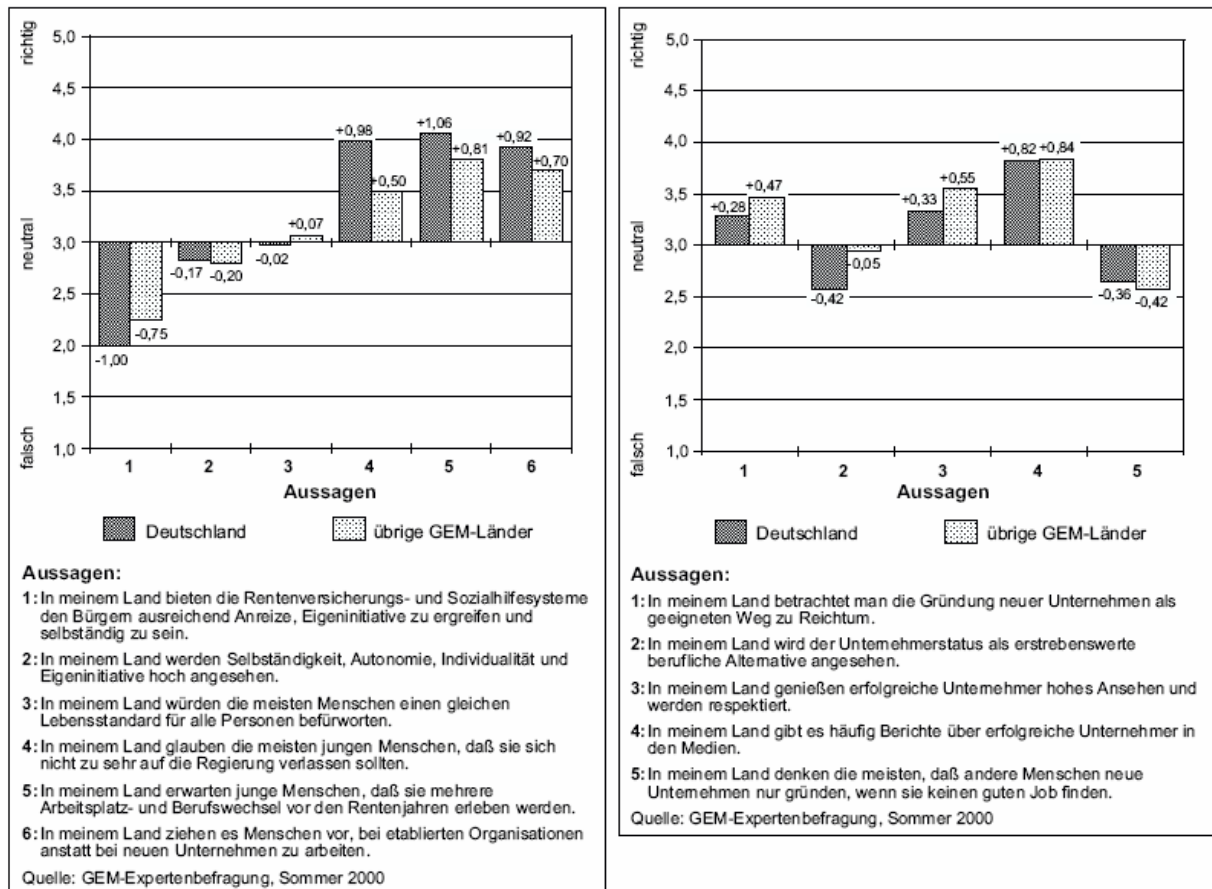


Abb. 10: Einschätzungen zu den Werten, Normen und Einstellungen 2000

Auf dieser Basis müssen auch die Ergebnisse bezüglich der Gründungseinstellung betrachtet werden. In keinem anderen der im Jahre 2002 untersuchten 29 GEM-Länder¹⁷² hält die Angst vor dem Scheitern Erwachsene häufiger davon ab, ein Unternehmen zu gründen als in Deutschland. Der damit verbundene Imageverlust des gescheiterten Unternehmers ist die Ursache für diese Angst. Ein solches Negativ-Image entsteht deshalb, weil die Ursache des Scheiterns in Deutschland vorwiegend in der Person des Gründers gesucht wird. Die Folge ist, dass ein gescheiterter Gründer nur selten eine zweite Chance bekommt, was wiederum die Angst zu versagen erhöht.¹⁷³

¹⁷¹ Sternberg, R., Otten, C., Tamásy, C., 2000, S. 30.

¹⁷² Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 17.

¹⁷³ Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 27. Vgl. hierzu auch Kap. 3.1.2.3.

3.2.2.2 Gründungsbezogene Ausbildung - Schule

Die GEM-Berichte 2002 und 2003 stellen fest, dass die Vermittlung gründungsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten in Deutschland nach wie vor ein Problembereich darstellt und nur „stiefmütterlich“¹⁷⁴ behandelt wird.¹⁷⁵ Unter allen Rahmenbedingungen, die sich günstig auf eine Unternehmensgründung auswirken, erhielt der Index für `schulische Vermittlung wirtschafts- und gründungsbezogener Themen´ die schlechteste Benotung und lag im untersten Drittel (2002: Platz 22, 2003: Platz 25) der 34 möglichen Rankingplätze.¹⁷⁶ Der Monitor 2002 erwähnt hierbei explizit auch die berufliche Bildung, die „wenig Wert auf die Vermittlung von gründungsbezogenen Kenntnissen“¹⁷⁷ legt. Dieses Ergebnis erhält noch mehr Gewicht, wenn man berücksichtigt, dass bezogen auf dieses Item, selbst die Rangplätze eins, zwei und drei (in 2003 von USA, Singapur und Kanada belegt) nur zufrieden stellende Ergebnisse erzielten.¹⁷⁸

Der Sachverhalt wird durch folgende Grafik anschaulich:

¹⁷⁴ Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 29; Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 30.

¹⁷⁵ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 29; Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 30.

¹⁷⁶ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 24 sowie S. 29 und S. 30., Abb. 4.6 und Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 30-31.

¹⁷⁷ Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 30. Der Monitor weist an dieser Stelle darauf hin, dass sich dieses Verhalten wohl dadurch begründet, dass die Betriebe die Auszubildenden oft selbst behalten wollen und daher die Förderung von Selbstständigkeit vermeiden. Siehe auch Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 31.

¹⁷⁸ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 29.

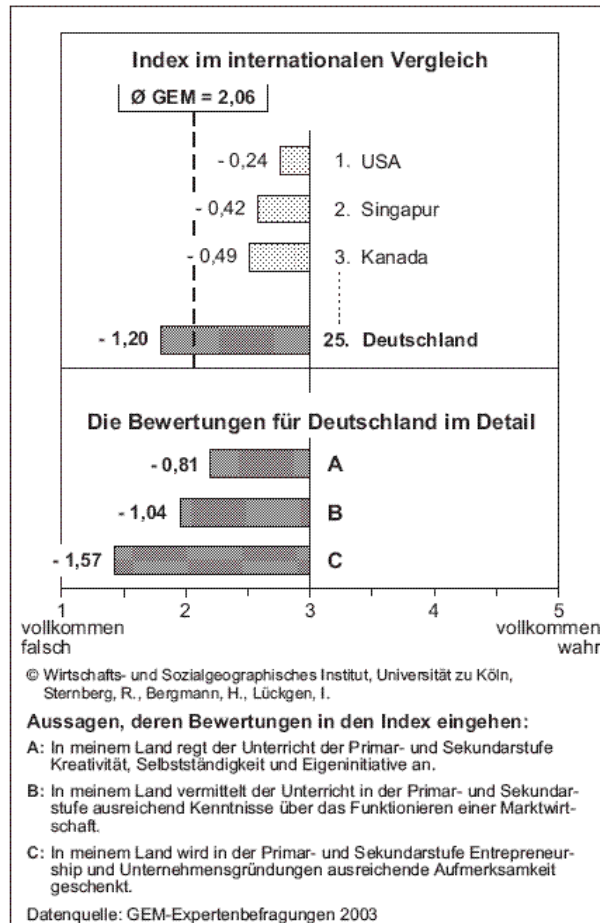


Abb. 11: Vermittlung gründungsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten

Schließlich nimmt Deutschland 2002 weltweit Platz 28 und innerhalb der 14 west-, süd- und nordeuropäischen Länder den vorletzten Platz ein, wenn es um die Eigenwahrnehmung über das Wissen, die Fähigkeit und die Erfahrung zum Thema Gründung geht.¹⁷⁹

Diese Feststellung ist umso bedeutender, als dass es einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung zur Gründungsfähigkeit und der Gründungsaktivität gibt.¹⁸⁰ Jedoch kann festgestellt werden, dass sich die Selbsteinschätzung in 2003 etwas verbessert hat,¹⁸¹ auch wenn Deutschland dennoch weiter im europäischen Mittelfeld bleibt, wie die nachstehende Grafik verdeutlicht.¹⁸²

¹⁷⁹ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 19.

¹⁸⁰ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., 2003, S. 19.

¹⁸¹ Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 15.

¹⁸² Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Lückgen, I., 2004, S. 21.

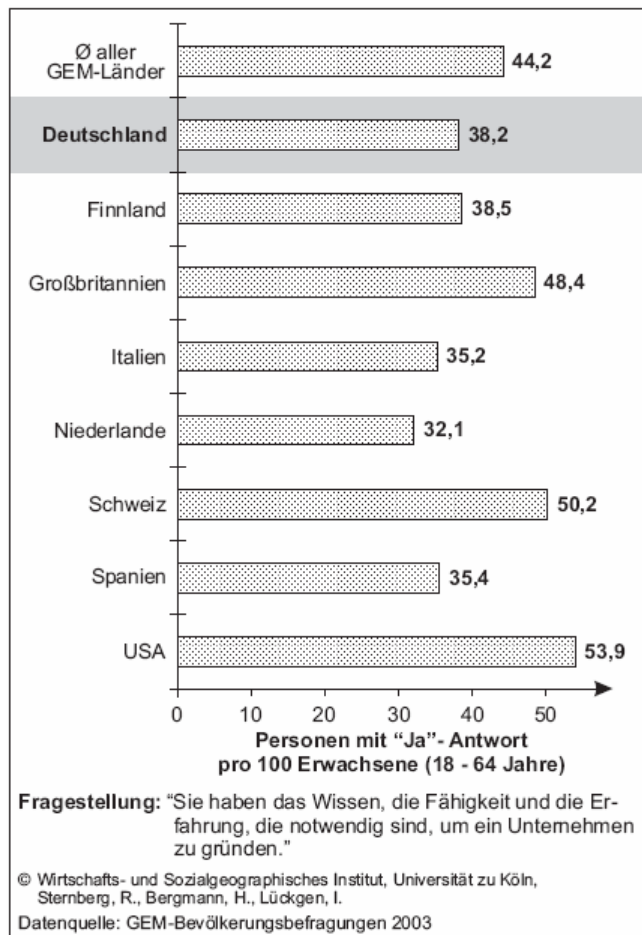


Abb. 12: Selbsteinschätzung zur Gründungsfähigkeit

Der GEM-Bericht für das Jahr 2004 schließlich widmet sich in seinem Sonderthema der gründungsbezogenen Ausbildung. Zum Bereich der beruflichen Bildung findet sich folgendes Resümee:

„Sträflich unterschätzt wurde bislang die Förderung unternehmerischer Selbstständigkeit und Unternehmenskultur im Bereich der beruflichen Bildung. Sinnvoll wären eine curriculare Verankerung in Lehrplänen sowie eine umfassende Qualifizierungsoffensive. Eine nachhaltige Wirkung erfordert dabei die Einführung mindestens eines Wahlpflichtfachs `Selbstständigkeit/Unternehmertum´ im Rahmen der beruflichen Ausbildung, also nicht nur eines Wahlfaches. Auch die abschließende Zertifizierung ist unerlässlich. Wie auch bei allgemein bildenden Schulen sollten die theoretischen Inhalte um das Lernen in Schüler- und Juniorenfirmen sowie das Arbeiten in Projekten ergänzt werden.“¹⁸³

¹⁸³ Sternberg, R., Lückgen, I., 2005, S. 47.

3.2.3 Zwischenfazit

Damit wurde der aktuelle Handlungsbedarf dargestellt, der sich im Rahmen der beruflichen Ausbildung nicht nur auf potentielle Gründer bezieht, denn die Förderung eines positiven Unternehmerbildes richtet sich prinzipiell an jeden.

An dieser Stelle möchte ich auf einzelne Aspekte näher eingehen, die mir im Rahmen einer Reflexion der vorgestellten Daten besonders wichtig erscheinen. Dies ist zum einen die Frage danach, wer als Experte zu betrachten ist. Zum anderen möchte ich allgemein auf die beiden Befunde, dass es in Deutschland eher keine Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit gibt und dass zudem das Bildungssystem dieses Thema vernachlässigt, weiter eingehen.

3.2.3.1 Methodisch-inhaltliche Reflexion des Expertenbegriffs

Die im Rahmen der GEM-Berichte erhobenen Daten setzen sich im Wesentlichen aus einer Bevölkerungsbefragung und einer Expertenbefragung zusammen. Daneben werden aber auch sekundärstatistische Daten verwendet. Für den GEM-Bericht 2001 wurden in Deutschland insgesamt 45 Gründungsexpertinnen und -experten befragt.¹⁸⁴ Darüber hinaus wurden im Rahmen einer stichprobenhaften Bevölkerungsbefragung mehr als 7000 Personen telefonisch kontaktiert. Mit knapp der Hälfte der Experten wurden zusätzlich einstündige Interviews durchgeführt.¹⁸⁵

Für den GEM-Bericht 2004 waren dies insgesamt 7500 Personen aus der Bevölkerung. Zudem wurden diesmal 155 Experten ebenfalls auf Basis eines standardisierten Fragebogens interviewt um eine hinreichend große Stichprobe zu haben. Dabei wurde die Anzahl der Gründungsexperten aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung bewusst überproportional gewählt.¹⁸⁶

Die Datenerhebung in den erwähnten GEM-Berichten basiert im überwiegenden Maße auf standardisierten Befragungen. Die in dieser Arbeit angeführten GEM-Quellen stammen überwiegend aus Expertenbefragungen und nur zu einem geringen Teil aus Bevölkerungsbefragungen. Dies wirft die Frage auf, was genau unter einem Experten zu verstehen ist.

¹⁸⁴ Hierzu erhielten die Experten einen standardisierten Fragebogen. Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Tamasy, C., 2001, S. 8.

¹⁸⁵ Aus den Ausführungen des GEM-Berichts wird nicht deutlich, ob auch die zusätzlichen Interviews standardisiert erfolgten. Die weiteren Ausführungen lassen eher vermuten, dass es sich um offen gehaltene Interviews handelt. Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Tamasy, C., 2001, S. 8.

¹⁸⁶ Vgl. Sternberg, R., Lückgen, I., 2005, S. 54.

Das Problem bei der Befragung von Experten liegt zunächst darin, dass „die Auswahl der Personen, die in der Forschungspraxis als ExpertInnen interviewt werden, oft keinen klaren und definierten Kriterien folgt.“¹⁸⁷ Dies hängt zuletzt auch damit zusammen, dass es kein einheitliches Verständnis über den Begriff `Experte´ gibt. Nach Meuser und Nagel können mindestens drei Zugriffsweisen auf den Expertenbegriff unterschieden werden, wobei die letztgenannte die hier relevante Fragestellung aufgreift und daher intensiver betrachtet werden soll:

1. Diskussion über die `Expertokratisierung´ der Gesellschaft

Sie diskutiert die Folgen der zunehmenden Experten Herrschaft für das demokratische Gemeinwesen. Typische Stichworte innerhalb dieses Diskurses sind Kolonisierung der Lebenswelten, Entmündigung durch Experten und Experten Herrschaft.

2. Diskussion über das Verhältnis zwischen Experten und Laien

Hier werden das Verhältnis zwischen Experten und Laien und das Verhältnis beider zum Spezialistentum und zum Professionellen thematisiert sowie über die jeweils unterschiedlichen Formen des Wissens (Sonderwissen, Geheimwissen, implizites Wissen).

3. Methodische Bestimmung von Experten

Hierbei wird der Expertenbegriff als ein vom Forscher verliehener Status betrachtet. Eine Person wird zum Experten erklärt, wenn von ihr angenommen wird, dass sie über ein bestimmtes Wissen verfügt, dass sie zwar nicht allein besitzt, das jedoch nicht jedem zur Verfügung steht oder zugänglich ist. Dabei wird der Expertenstatus nicht allein durch den befragenden Forscher, quasi von „soziologischen Gnaden“¹⁸⁸ bestimmt. Im Vordergrund der wissenssoziologischen Betrachtung steht die Frage, „ob mit dem Besitz oder Nicht-Besitz von speziellem Wissen strukturell bedeutsame soziale Beziehungen konstituiert werden oder nicht.“¹⁸⁹ Damit sind Beziehungen

¹⁸⁷ Meuser, M., Nagel, U. in Friebertshäuser, B., Prengel, A., 1997, S. 483.

¹⁸⁸ Meuser, M., Nagel, U. in Friebertshäuser, B., Prengel, A., 1997, S. 484.

¹⁸⁹ Meuser, M., Nagel, U. in Friebertshäuser, B., Prengel, A., 1997, S. 485.

gemeint, die Einfluss auf die Entwicklung einer Gesellschaft bzw. auf die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit haben.¹⁹⁰

Meuser und Nagel resümieren am Ende ihrer Diskussion, dass bei der Frage nach den passenden Experten zwei Aspekte beachtet werden müssen. Demnach bestimmt sich der Expertenstatus zunächst in Abhängigkeit zum jeweiligen Forschungsinteresse. Alsdann erfolgt eine Etikettierung zum Experten auf Basis einer im Forschungsfeld vorab erfolgten und zumeist institutionell-organisatorisch abgesicherten Zuordnung.¹⁹¹

Damit würde aber überwiegend die berufliche Tätigkeit einer Person maßgeblich dafür sein, ob sie als Experte in Frage kommt oder nicht. Prinzipiell ist m. E. aber nicht davon auszugehen, dass allein auf Basis einer institutionell-organisatorisch abgesicherten Zuordnung eine erfolgreiche Expertenbestimmung gelingt. Entscheidend dafür, ob jemand Experte ist oder nicht, ist dessen Möglichkeit Wissen, über den relevanten Untersuchungsgegenstand beizusteuern. Damit ist jedoch zunächst völlig offen, wer aus methodischer Sicht als Experte in Frage kommt und wer nicht.¹⁹² Daher muss die Antwort auf die Frage, wer Experte ist, je nach Forschungsfeld ganz unterschiedlich aussehen und sollte individuell durch den Forschenden beantwortet und ausgewiesen werden.

Der GEM-Bericht 2001 macht folgende Angaben über die befragten Experten. Demnach handelt es sich laut Selbstauskunft „um Personen aus Wissenschaft, Kammern, Verbänden, Banken und Beratungsunternehmen, die sich intensiv mit Gründungen beschäftigen und einen breiten Überblick über das Gründungsgeschehen im jeweiligen Land besitzen.“¹⁹³ Die Experten wurden dabei nach einem einheitlichen Schlüssel ausgesucht. Das im GEM-Bericht ausgewiesene Expertenverständnis erlaubt allenfalls die Vermutung, dass es sich um institutionell-organisatorisch abgeleitete Experten, wie im oben dargelegten Sinne von Meuser und Nagel handelt. Es fehlt eine genauere Beschreibung der Personengruppe. Damit bleibt das Expertenverständnis im GEM-Bericht im Dunkeln.

¹⁹⁰ Vgl. Meuser, M., Nagel, U. in Friebertshäuser, B., Prengel, A., 1997, S. 485.

¹⁹¹ Vgl. Meuser, M., Nagel, U. in Friebertshäuser, B., Prengel, A., 1997, S. 486.

¹⁹² Vgl. Deeke, A., 1995, S. 11.

¹⁹³ Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 8. Die Gründungsexperten für den GEM-Bericht 2004 setzen sich in gleicher Weise aus den Bereichen Kammern, Wissenschaft, Verbänden, Banken und Beratungsfirmen zusammen. Vgl. Sternberg, R., Lückgen, I., 2005, S. 54. Gleichwohl findet sich im selben Bericht der Hinweis, dass die befragten Experten aus den Bereichen Aus- und Weiterbildung, Politik, Industrie- und Handelskammern, Finanzierung, Arbeitsämter sowie Wissenschaft stammen. Vgl. Sternberg, R., Lückgen, I., 2005, S. 24.

Unter Berücksichtigung der zuvor ausgeführten Problematik, die mit der Bestimmung von Experten einhergeht, kann demnach den im GEM-Bericht gemachten und in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Statements eine gewisse Glaubwürdigkeit zugesprochen werden. So kann zusammenfassend konstatiert werden, dass das in Deutschland vorzufindende Werte- und Normensystem dem Gründungsverhalten nicht zuträglich ist. Ebenso kann festgestellt werden, dass Schule, Aus- und Weiterbildung nur unzureichend das Thema Entrepreneurship behandeln. Dies bezieht sich sowohl auf inhaltliche Fragen zum Thema als auch auf allgemeine Aspekte hinsichtlich der Akzeptanz des Themas.

3.2.3.2 Reflexion der Ursachen für das Fehlen einer Unternehmenskultur

Wie könnte ein solch diagnostiziertes kulturelles Defizit in Deutschland begründet werden? Sicherlich kann man nicht davon ausgehen, dass es die eine standardisierte, universelle Kultur gibt, die zum Entrepreneurship stimuliert.¹⁹⁴ Vielmehr finden sich Kulturen, die Werte im Rahmen des Entrepreneurship unterstützen und solche die dies nicht tun. Entrepreneurship förderliche Kulturen übernehmen dabei die Funktion eines Inkubators.¹⁹⁵ Kultur soll hier in Anlehnung an Kroeber und Kluckhohn als ein „historically derived system of designs of living, which is shared by the members of a common group“¹⁹⁶ verstanden werden.

Morrison unterscheidet verschiedene Faktoren, die Einfluss auf die Entwicklung einer bestimmten Kultur nehmen. Neben der Religion sind dies die Familie, das Bildungssystem, die Geschichte sowie existierende Rollenmodelle.¹⁹⁷ Gibb ordnet die verschiedenen Einflussfaktoren, die aus seiner Sicht zu einer Entwicklung von "entrepreneurial ideas and ambitions“¹⁹⁸ beitragen, in ein Altersstufenmodell ein. Die Tabelle veranschaulicht, wie das Bildungssystem bzw. die Wahl des Bildungswegs innerhalb der Lebensphasen neben anderen Elementen bei der Unterstützung hin auf dem Weg zu einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit auf das Individuum Einfluss nehmen.

¹⁹⁴ Vgl. Kirby, D. A., S. 51.

¹⁹⁵ Vgl. Kirby, D. A., S. 51.

¹⁹⁶ Kroeber, A, Kluckhohn, C. 1952, S. 1.

¹⁹⁷ Vgl. Kirby, D. A., S. 51. Sicherlich lassen sich noch weitere Bereiche identifizieren, die gewählte Einteilung soll jedoch an dieser Stelle genügen.

¹⁹⁸ Gibb, A. A., 1987, S. 13.

Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Gründerideen und Ambitionen				
Lebensabschnitte				
Kindheit	Adoleszenz	Erwachsenalter		
		früh	mittel	spät
Elterliche/familiäre Gesellschaftsschicht, Überwindung von Klassenbarrieren (class mobility)	elterliches und familiäres Umfeld, Wahl des Bildungswegs (educational choice)	Wahl der Weiterbildung	Berufliche Mobilität und class mobility	Erreichte Gesellschaftsschicht und erreichtes Einkommen/ Wohlstand
Arbeitssituation im elterlichen und familiären Umfeld	elterliches und familiäres Umfeld Einfluss auf berufliche Präferenzen	Eigener gesellschaftlicher Stand	Art der Arbeit	Familiäre Situation
elterliches und familiäres Umfeld Wahl des Bildungswegs (educational choice)	Zur Auswahl stehende berufliche Ausbildung	Einfluss der Familie	Eigene Familie und Freundschaften	Einbindung innerhalb der Kommune (communal attachments)
elterliches und familiäres Umfeld Werte und 'Lebensziele'	Bildungssystem als Vermittler von Werten und Zielen	Einfluss der möglichen eigenen Familie	Arbeitsbeziehungen	Alternativen zusätzlicher Arbeitsfelder
	Freundschaft und gesellschaftliche Anbindung	Art der Arbeit	Entlohnungssystem und Arbeitszufriedenheit	Arbeitszufriedenheit
			Austausch im sozialen Umfeld und bei der Arbeit	Pension und Rentenansprüche
			Unternehmertraining	

Tab. 2: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Gründerideen und Ambitionen¹⁹⁹

Braun reflektiert in seinem Aufsatz *Auf der Suche nach einer Kultur der Selbständigkeit* verschiedene Einflussfaktoren auf die deutsche Kultur und der sich daraus ableitenden Einstellung zum Entrepreneurship. Auch wenn die von Braun durchgeführte Bewertung nur schwer empirisch zu stützen ist, bietet sie doch eine Möglichkeit, eine Antwort auf das im GEM-Bericht diagnostizierte kulturelle Defizit zu finden.

¹⁹⁹ Gibb, A. A., 1987, S. 13.

Braun beschreibt in einem historischen Rückblick den Weg Deutschlands, und hier meint er vor allem Preußen, in die Moderne. Dieser Weg gilt seines Erachtens aus folgenden Gründen als Sonderweg im Vergleich zu andere Nationen.²⁰⁰

1. Die industrielle Revolution setzte sich im Vergleich mit anderen westeuropäischen Nachbarstaaten ca. zwei bis drei Generationen später durch. Damit kann Deutschland als Nachzügler bezeichnet werden.
2. Das etatistische Entwicklungsmodell Deutschlands, dass als Protagonisten einer industriellen Revolution eine aufgeklärte, milde Entwicklungsdiktatur betrachtet, stand im deutlichen Kontrast zum Laissez-faire-Kapitalismus übriger westeuropäischer Länder.
3. Das deutsch-preußische Industrialisierungsmodell modernisierte zwar die Produktionsverhältnisse, nicht aber das politische System. Der Übergang zu einer parlamentarischen Demokratie und mit ihr der Wechsel zur pluralistischen Zivilgesellschaft blieb aus.
4. Die Einführung eines einzigartigen Netzes sozialer Sicherheit zeichnet das Deutsche Reich als einen fürsorglichen Obrigkeitsstaat aus, der damit das Ziel verfolgt die preußische Klassenherrschaft gegen die aufkommende Arbeiterbewegung zu stabilisieren.²⁰¹

Braun stellt hierzu weiter fest, dass dieses „autoritäre Entwicklungsmodell“²⁰² außerordentlich erfolgreich war.²⁰³ „In einer atemberaubenden Aufholjagd gelang ein präzedenzloser Aufstieg in das Konzert der industriell führenden Mächte.“²⁰⁴ Zugleich wurde der Staat als Quelle des materiellen und geistigen Lebens angesehen, der die

²⁰⁰ Vgl. Braun, G., 1999, S. 9 f.

²⁰¹ Vgl. hierzu auch Haffner. Dieser führt in seiner Erläuterung zu Bismarcks Politik aus, dass dieser die Sozialdemokraten (und damit die Arbeiterklasse) „auch mit konstruktiven Mitteln zu bekämpfen versucht. In den achtziger Jahren, den Jahren der Sozialistenverfolgung, liegen die Anfänge der deutschen Sozialversicherungspolitik: 1883 die Krankenversicherung, 1884 die Unfallversicherung, 1889 die Invalidenversicherung.“ Haffner, S., 1989, S. 58.

²⁰² Braun, G., 1999, S. 10.

²⁰³ Vgl. Braun, G., 1999, S. 10.

²⁰⁴ Braun, G., 1999, S. 10.

wirtschaftliche Entwicklung organisierte und für ein sicheres Dasein seiner Bürger sorgte.²⁰⁵

Hierzu führen Claessens, Klönne und Tschoepe aus, dass „das deutsche Bürgertum, das den Nationalstaat nicht selbst hatte durchsetzen können, auch im Prozess der Industrialisierung nicht jenes politische Selbstbewusstsein gewann, das für das englische und französische Bürgertum bezeichnend war. Industrieller Aufstieg wurde vom deutschen Bürgertum nicht so sehr als eigene, gegen die Widerstände feudaler Schichten erkämpfte Leistung, sondern eher als Geschenk des Staates empfunden. Gerade in den Jahrzehnten zwischen 1871 und 1914, in denen die industrielle Entwicklung Deutschlands in rapidem Tempo vorangetrieben wurde, fügte sich das deutsche Bürgertum fast ohne Vorbehalte dem Muster des preußischen Obrigkeitsstaates ein.“²⁰⁶

Braun resümiert, dass „`Ruhe und Ordnung´ [...] zur vornehmsten Bürgerpflicht (wurden, B. H.), nicht `schöpferische Zerstörung´ [...] und Pioniergeist wie etwa in den USA, oder die Entdeckung neuer Welten wie in England und den Niederlanden.“²⁰⁷

Bis in die Gegenwart skizziert Braun die Entwicklung in Deutschland und deren Bedeutung für eine Kultur der Selbstständigkeit. Im besonderen Maße widmet er sich der Entwicklung im geteilten Deutschland. Im Westen ist es die soziale Marktwirtschaft, die „als Dritter Weg zwischen Kapitalismus und Sozialismus zu verstehen ist.“²⁰⁸ Dieser mündet seiner Meinung nach „in einem übergriffigen Sozial- und Subventionsstaat, der bürokratischen Interventions- und Regulierungswahn mit notwendiger staatlicher Fürsorge für `seine´ Bürger rechtfertigte.“²⁰⁹ Die Kräfte innerhalb der DDR richteten sich noch direkter gegen das Unternehmertum. Der DDR-Staat übernahm das „Monopol auf wirtschaftliche Entwicklung und auf obrigkeitliche Betreuung und Kontrolle der Bevölkerung.“²¹⁰ Die DDR etablierte ein umfassendes System sozialer Errungenschaften deren höchste Maxime die Sicherheit war. „Selbständiges Denken und Handeln, Eigeninitiative und Veränderungsbereitschaft

²⁰⁵ Vgl. Braun, G., 1999, S. 10.

²⁰⁶ Claessens, D, Klönne, A., Tschoepe, A., 1985, S. 15.

²⁰⁷ Braun, G., 1999, S. 11.

²⁰⁸ Braun, G., 1999, S. 13.

²⁰⁹ Braun, G., 1999, S. 14.

²¹⁰ Braun, G., 1999, S. 12.

waren nicht gefragt, [...] dynamische bürgerliche Unternehmer [...] wurden in der DDR-Ideologie als `Expropriateure´ denunziert.“²¹¹

Braun versteht dabei die soziale Marktwirtschaft als ein System, das lange Zeit als komparativer Vorteil des deutschen Modells, als positiver Standortfaktor galt. „Im Zeichen globaler Märkte und steigenden Wettbewerbsdrucks, der zu mehr Flexibilität, mehr Kreativität und Selbständigkeit zwingt“²¹² vertritt er jedoch die m. E. etwas vage formulierte Position, dass „sich manches in das Gegenteil (verkehrt, B. H.) zur Starrheit, Überregulierung und zum Innovationshemmnis (wird, B. H.)“²¹³ Zugleich distanziert sich Braun von Lassalles `Nachwächterstaat´ und vom Manchester-Kapitalismus.

Somit liefert Braun, hier nur kurz zusammengefasst, eine nachvollziehbare Erklärung, weshalb es in Deutschland eine „Kultur der Unselbständigkeit“²¹⁴ geben könnte. Das Problem bei einer solch hermeneutischen Vorgehensweise liegt jedoch in der fehlenden Validität derartiger Aussagen. Wie glaubwürdig sind die von Braun gemachten Feststellungen? Und wenn es denn stimmt, dass es in Deutschland an einer Kultur mangelt, die dem Entrepreneurship förderlich ist, bestätigt dies dann den von Braun aufgestellten Kausalzusammenhang, oder müssen ganz andere Ursache-Wirkungsketten beachtet werden? Braun vergleicht in seinen Ausführungen verschiedene Nationalitäten bzw. Regionen, darunter die USA, England, die Niederlande, Deutschland sowie Skandinavien und weist ihnen unterschiedliche Eigenschaften zu. Diese sollen mehr oder weniger als Indikatoren für oder gegen das Vorhandensein einer Unternehmerkultur gewertet werden. So spricht Braun den USA Pioniergeist,²¹⁵ England und den Niederlanden die Entdeckung neuer Welten²¹⁶ zu.

Er grenzt Deutschland von anderen westeuropäischen Ländern ab, in denen die wirtschaftliche Entwicklung durch eine dynamische Unternehmerklasse und dem vorherrschenden Laissez-faire-Kapitalismus vorangetrieben wurde.²¹⁷ Deutschland wird von ihm als ein vormundschaftlicher Staat, der nach skandinavischem Muster zum Wohlfahrtsstaat entwickelt werden sollte, beschrieben.²¹⁸

²¹¹ Braun, G., 1999, S. 12.

²¹² Braun, G., 1999, S. 16.

²¹³ Braun, G., 1999, S. 16.

²¹⁴ Braun, G., 1999, S. 7.

²¹⁵ Vgl. Braun, G., 1999, S. 11.

²¹⁶ Vgl. Braun, G., 1999, S. 11.

²¹⁷ Vgl. Braun, G., 1999, S. 10.

²¹⁸ Vgl. Braun, G., 1999, S. 14.

Demnach ist der Schluss erlaubt, dass aus der Perspektive Brauns die benannten Länder oder Regionen eine entsprechend höhere bzw. niedriger entwickelte Unternehmenskultur besitzen müssten.

Anhand der nachfolgenden Tabelle²¹⁹, welche die Ranking Positionen ausgewählter GEM-Länder der letzten Jahre im Bereich `Gesellschaftliche Werte und Normen` dokumentiert, kann m. E. für Deutschland keine besonders gute oder eben schlechte Situation hinsichtlich der Unternehmenskultur im Vergleich zu den erwähnten übrigen europäischen Ländern festgestellt werden.

Ranking ausgewählter GEM-Länder	Untersuchte Rahmenbedingung: Gesellschaftliche Werte und Normen in den jeweiligen GEM-Berichten					
	2001 ²²⁰			2002	2003	2004
Länder	A	B	C			
USA	1	1	1	1	1	2
Deutschland	11	17	19	19	23	16
Großbritannien	4	13	2	14	26	-
Niederlande	5	5	10	12	13	18
Frankreich	22	16	25	32	30	-
Schweden	6	25	26	33	31	-
Norwegen	3	26	18	25	22	14
Finnland	12	21	16	18	17	20
schlechtmöglichstes Ranking:	26			34	31	30

Tab. 3: Ranking Positionen ausgewählter GEM-Länder der letzten Jahre im Bereich `Gesellschaftliche Werte und Normen`

Sicherlich kann ein solcher Abgleich nicht als Widerlegung der Thesen von Braun dienen, schließlich könnten in den übrigen Ländern ganz andere Bedingungen zur jetzigen Situation geführt haben. Dennoch müssten sich m. E. die von ihm historisch hergeleiteten und zum größten Teil wirtschaftspolitisch begründeten nationalen Unterschiede bezüglich einer Kultur der Selbstständigkeit deutlicher abzeichnen.

Die Frage, weshalb in Deutschland und auch in anderen europäischen Ländern eine entsprechende Unternehmenskultur nicht besteht, bleibt daher m. E. schwierig zu beantworten. Folgt man den Ausführungen der GEM-Berichte, so kann letztlich nur festgestellt werden, dass es in Deutschland keine ausgeprägte Kultur der Selbstständigkeit gibt. Erklärungen hierfür, müssen mit sehr viel Vorsicht behandelt werden, so plausibel sie auch erscheinen mögen.

²¹⁹ Die Tabelle (eigene Darstellung) fasst Werte der jeweiligen GEM-Berichte zusammen.

²²⁰ Der GEM-Bericht 2001 unterscheidet, im Gegensatz zu den übrigen, drei Bereiche innerhalb der Rahmenbedingung `Werte und Normen`. Dies sind A) `Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt`, B) `Unternehmerische Motivation`, C) `Unabhängigkeit, Selbstständigkeit`. Vgl. Sternberg, R., Bergmann, H., Tamásy, C., 2001, S. 43.

Will man Kulturen verändern, können Schulen ein Ort hierfür sein. So kommt denn auch eine Studie, die im Auftrag das BMBF durchgeführt wurde, bezüglich der Veränderungen in deutschen Schulen zu dem Resümee, dass hier Ziel der Bemühungen sein muss, „das Bild des Unternehmers in Deutschland in ein positives Licht zu rücken, die Selbstständigkeit als durchaus erstrebenswerte Alternative zur beruflichen Festanstellung darzustellen und damit eine Kultur der Selbstständigkeit weiter zu etablieren.“²²¹

Die vom BMBF in Auftrag gegebene Studie kommt in Bezug auf die curriculare Verankerung jedoch gleichzeitig zu dem Ergebnis: „dass nahezu alle (Bundes-, B. H.) Länder das Thema Unternehmertum und Selbstständigkeit in den Rahmenvorgaben und z. T. auch in den Lehrplänen der Haupt- / Realschulen sowie Gymnasien verankert haben. Insbesondere in den höheren Klassen (ab Klasse 7/8) können die Themen Unternehmertum und Selbstständigkeit im Kontext der allgemeinen wirtschaftlichen Situation in Deutschland behandelt werden.“²²² Dabei „lässt sich festhalten, dass die thematische Fokussierung von Unternehmertum in der Schule im Rahmen der verankerten Angebote überwiegend auf die Vermittlung von wirtschaftlichen Zusammenhängen und des betrieblichen Handelns in Unternehmen bei den Gymnasien und Realschulen [...] sowie auf die Annäherung an die betriebliche Praxis bei den Hauptschülern [...] abzielen.“²²³ Zugleich stellt die Studie allerdings auch fest, dass viele Schulen „derzeit Probleme haben, das Lehrpersonal mit entsprechenden Schulungen und Weiterbildungen auf diese neuen Lehraufgaben vorzubereiten. An vielen Stellen wird es – entsprechend den Fähigkeiten und Neigungen – dem Lehrpersonal überlassen, in welchem Umfang und ob überhaupt das Thema Selbstständigkeit im Unterricht thematisiert wird.“²²⁴ Demnach kann von einer entsprechenden Umsetzung der curricularen Vorgaben m. E. nicht ausgegangen werden.

Für den Bereich der gründungsbezogenen Aus- und Weiterbildung an Hochschulen attestiert die Studie, eine „steile Themenkarriere.“²²⁵ An nahezu allen Hochschulen ist eine Verankerung des Themas Unternehmertum bzw. Entrepreneurship erfolgt.²²⁶

²²¹ BMBF, 2005, S. 71.

²²² BMBF, 2005, S. 29.

²²³ BMBF, 2005, S. 31.

²²⁴ BMBF, 2005, S. 29.

²²⁵ BMBF, 2005, S. 34.

²²⁶ Vgl. BMBF, 2005, S. 34.

Dennoch wird festgestellt, dass „eine `Kultur der Selbstständigkeit´ in dem Ausmaß, wie sie in den USA bereits seit langer Zeit Tradition besitzt, [...] in Deutschland nach wie vor nicht vorhanden“²²⁷ ist.

Auch wenn die Studie den Bereich der Aus- und Weiterbildung nicht näher betrachtet, kann doch gesagt werden, dass sie die Schlussfolgerungen der GEM-Berichte in ihrer Tendenz bestätigt.

3.3 Unternehmensgründung im deutschen Handwerk

Mit ca. 3,4 Millionen Unternehmen in Handwerk, industriellem Gewerbe, Handel, Tourismus, Dienstleistungen und Freien Berufen prägen kleine und mittlere Unternehmen deutlich die deutsche Wirtschaft. Welche wirtschaftliche Rolle mittelständische Unternehmen spielen, machen folgende Zahlen deutlich.²²⁸ Der Mittelstand

- stellt 99,7 Prozent aller Unternehmen in Deutschland dar,
- tätigt 43,2 Prozent aller steuerpflichtigen Umsätze,
- trägt mit 48,8 Prozent zur Bruttowertschöpfung aller Unternehmen bei,
- bietet 69,7 Prozent der Arbeitsplätze an und
- stellt 80 Prozent der Ausbildungsplätze bereit.

Das Handwerk, mit seinen überwiegend kleinen Handwerksbetrieben, trägt dabei mit ca. 8 Prozent zur deutschen Bruttowertschöpfung bei. Mit rund 4,247 Mio. Erwerbstätigen ist das Handwerk zudem ein bedeutender Arbeitgeber, der mit über 500.000 Auszubildenden einen überdurchschnittlichen Beitrag zur beruflichen Bildung leistet. Allerdings entwickelt sich das Handwerk, gemessen am BIP-Wachstum, bereits ab Ende der 60er Jahre unterdurchschnittlich. Seit 1995 hat sich die Strukturanpassung, die nahezu alle Handwerke umfasst, deutlich beschleunigt. Seither ist das Handwerk von Umsatz- und Beschäftigungseinbußen in Höhe von 11,5 Prozent bzw. 23,6 Prozent geprägt. Die Gründe für die rapide Strukturanpassung sind vielfältiger Art. Zu nennen sind bspw. die anhaltende Baukrise, die Marktanteilsverluste an die Industrie durch den fortschreitenden technischen Wandel und die Tatsache, dass das Handwerk seine

²²⁷ BMBF, 2005, S. 34.

²²⁸ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Mittelstandspolitik.
<http://www.bmwa.bund.de/Navigation/Wirtschaft/mittelstandspolitik.html>.

Tätigkeitsschwerpunkte in Märkten mit schrumpfender oder stagnierender Nachfrage hat.²²⁹

Die Entwicklung der Handwerkswirtschaft in den letzten Jahren wird von einem Negativtrend bestimmt, der Folge konjunktureller und struktureller Probleme ist. Gab es 2001 noch über 673.000 Handwerksbetriebe mit mehr als € 388 Mio. Umsatz, so sank bis zum Jahr 2003 die Anzahl der Betriebe, wie zuvor erwähnt, auf unter 663.000. Der Umsatz ging während dieses Zeitraums um mehr als 38 Mio. zurück und lag im Jahr 2003 bei € 350 Mio. Die immer noch nicht überwundene Krise der Bauwirtschaft, die allgemeine Stagnation der Gesamtwirtschaft und auch säkulare Schrumpfungstendenzen in Branchen wie Textil, Leder und Bekleidung konnten nicht ausgeglichen werden. Die lang ersehnte Stabilisierung des Handwerks lässt somit auf sich warten.

Dies bestätigen auch die Beschäftigungszahlen: Von 2001-2003 sank die Zahl der Beschäftigten in der Handwerkswirtschaft um 516.000 auf 4.247.000.

Die endgültigen Zahlen für 2004 liegen noch nicht vor, jedoch wird zumindest auf eine Verlangsamung des Abwärtstrends gehofft. Zunächst wurde noch ein BIP-Wachstum von 1,7 Prozent erwartet, das jedoch bereits wegen ungünstiger Entwicklung einiger Indikatoren nach unten korrigiert werden musste. Eine Stabilisierung des Handwerks ist noch nicht in Aussicht, denn dieses partizipiert nur unterproportional an der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung.²³⁰

Die Ausbildung von Handwerksmeistern stellt eine bedeutende Quelle zukünftiger Gründer dar. Im Jahr 2003 kamen über 25 Prozent der Unternehmensgründungen aus dem Handwerk.²³¹ Unternehmensgründungen in diesem Sektor weisen zudem eine überdurchschnittliche Bestandfestigkeit auf. Im Gesamtdurchschnitt aller Neugründungen überlebt nur jede zweite Unternehmensgründung die ersten fünf Jahre. Für das Handwerk weist das Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (RWI) einen Prozentsatz von 60,8 Prozent²³² bei der Bestandfestigkeit nach fünf Jahren aus. Das Seminar für Handwerkswesen an der

²²⁹ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Handwerk. Branchenskizze. <http://www.bmwa.bund.de/Navigation/Wirtschaft/Branchenfokus/Handwerk-und-freie-Berufe/handwerk.html>.

²³⁰ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Handwerk. Branchenskizze. <http://www.bmwa.bund.de/Navigation/Wirtschaft/Branchenfokus/Handwerk-und-freie-Berufe/handwerk.html>.

²³¹ Vgl. König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 1.

²³² Vgl. Lagemann, B., 2003, S. 5. Dieser Wert entstand auf der Basis einer elektronischen Auswertung von Daten der Handwerksrolle Düsseldorf für das Vollhandwerk. Die übrigen handwerksähnlichen Gewerke erreichen lediglich eine Überlebensrate von 31 % (fünf Jahre nach Gründung).

Universität Göttingen (sfh)²³³ dokumentiert eine Bestandfestigkeit von 70-80 Prozent nach fünf Jahren.²³⁴ Auch wenn deutliche Unterschiede zwischen den beiden Quellen vorliegen, kann doch gesagt werden, dass die `Überlebensrate` der im Handwerk gegründeten Unternehmen deutlich höher ist als der Gesamtdurchschnitt.²³⁵ Begründet wird dies u. a. durch die „recht solide berufliche und kaufmännische Ausbildung“²³⁶ und dem vorwettbewerblichen Selektionsprozess im Rahmen des Erwerbs des großen Befähigungsnachweises.²³⁷ Dies wird auch durch Untersuchungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft bestätigt. Diese kommen zu dem Schluss, dass „im Bereich der mittelbaren Vorbereitung der Weiterbildung auf eine Existenzgründung [...] vor allem die Vorbereitungslehrgänge der Handwerkskammern auf die Meisterprüfung zu nennen sind.“²³⁸ Das deutsche Handwerk pflegt in umfangreichem Maße eine „Selbständigenkultur“.²³⁹ Fast 40 Prozent der gründungsinteressierten Meisterschüler nennen als Motiv für die eigene Selbstständigkeit die Übernahme des elterlichen Betriebs. 33 Prozent hatten den Wunsch zur Selbstständigkeit schon immer in sich.²⁴⁰ Daneben dient es zudem als `Saatbeet` für den gewerblichen Mittelstand.²⁴¹ Dies verwundert m. E. nicht, berücksichtigt man, dass die Förderung von unternehmerischer Selbstständigkeit im Rahmen der Weiterbildung zunächst auf die Persönlichkeitsentwicklung abzielen soll.²⁴² Gerade die Persönlichkeitsentwicklung aber stellt einen zentralen Punkt innerhalb der handwerklichen Aus- und Weiterbildung dar. Ihr Ziel ist es nämlich, dem zukünftig selbstständigen Handwerker berufliche Handlungskompetenz²⁴³ zu vermitteln, die ihn, begründet durch das im Handwerk vorherrschende Prinzip der „Personalität“²⁴⁴, befähigen, „nicht nur definierte Fertigkeiten nach Vorschrift auf der Ausführungsebene von Arbeitshandlungen reproduzieren zu können, sondern das

²³³ Vgl. Kucera, G., 2003, S. 9.

²³⁴ Lagemann, B. et al. erklären die Abweichung damit, dass in ihrer Rechnung auch Gründungen berücksichtigt werden, die bereits nach kurzer Zeit scheiterten. Vgl. Lagemann, B., et al., 2004, S. 15.

²³⁵ Vgl. Lagemann, B., et al., 2004, S. 15.

²³⁶ Lagemann, B., 2003, S. 4.

²³⁷ Vgl. Lagemann, B., 2003, S. 8.

²³⁸ BLK, 1997, S. 4.

²³⁹ Lagemann, B., 2003, S. 4.

²⁴⁰ Vgl. König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 11.

²⁴¹ Vgl. Lagemann verweist hier darauf, dass ein großer Teil der namhaften deutschen Industrie-Unternehmen mitunter weit in die Vergangenheit reichende handwerkliche Ursprünge aufweist. Lagemann, B., 2003, S. 4. Vielleicht sind Unternehmen, wie bspw. die Firma „Backwerk GmbH & Co KG“, ein Beweis dafür, dass diese Aussage auch für die Gegenwart Geltung hat.

²⁴² Vgl. BLK, 1997, S. 7.

²⁴³ Zur beruflichen Handlungskompetenz siehe Kap. 4.3.1.

²⁴⁴ Stratenwerth, W., in Kucera, G., Stratenwerth, W., 1990, S. 6. Zum Begriff der Personalität siehe auch Kap. 2.5.2.

jeweilige Wissens- und Verhaltensrepertoire mit Hilfe entsprechender Handlungsstrategien [...] auf veränderte Situationen anzuwenden oder auch grundlegend zu erneuern.“²⁴⁵

3.3.1 Zur Gründungssituation im Handwerk

Das Handwerk sieht sich einem starken Rückgang von Unternehmensgründungen ausgesetzt.²⁴⁶ Als Hauptursache hierfür ist der demografische Verlauf zu nennen. Davon ausgehend, dass Existenzgründungen im Handwerk vorwiegend im Alter zwischen 30 und 35 Jahren durchgeführt werden, muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass seit 1997 diese Altersgruppe in der Bevölkerung von 6 Mio. auf 5 Mio. gesunken ist.²⁴⁷

Für die Dekade 1996–2007 wird im Handwerk²⁴⁸ mit insgesamt 239.950 Neugründungen und 79.950 Übernahmen²⁴⁹ gerechnet. Sollten sich diese Zahlen bestätigen, so bedeutet dies ein Rückgang bei den Existenzgründungen um 33 Prozent. Durch den demografischen Wandel begründet, sinkt die Zahl der Jungmeister demnach bis zum Jahr 2007 auf unter 24.000.

Dabei wird von folgenden Annahmen ausgegangen:²⁵⁰

- konstanter Anteil der Existenzgründer mit einer anderen Eintragungsvoraussetzung als der Meisterprüfung in Höhe von 30 Prozent
- konstante Meister-Gesellenquote in Höhe von 21,6 Prozent
- konstante Selbstständigkeitsquote von 50 Prozent.

Könnten diese als konstant angenommenen Quotienten durch eine Veränderung der Gründungsaktivität positiv beeinflusst werden, ließe sich auch die drohende Lücke verkleinern. Vor allem eine Steigerung der als konstant angenommenen

²⁴⁵ Stratenwerth, W., in Kucera, G., Stratenwerth, W., 1990, S. 7. Diese Feststellung soll jedoch nicht dazu verleiten, eine mögliche Verbesserung der Aus- und Weiterbildung nicht in Betracht zu ziehen. Die nachfolgenden Ausführungen decken das noch vorhandene Potenzial auf.

²⁴⁶ Vgl. Müller, K., in Twardy, M., 1997, S. 9 ff.

²⁴⁷ Vgl. Kucera, G., 2003, S. 4.

²⁴⁸ Alte Bundesländer.

²⁴⁹ Dem stehen jedoch 113.500 Übergaben gegenüber. Es fehlen 33.000 Nachfolger, was einen Verlust von ca. 350.000 Arbeitsplätzen ausmachen würde. Vgl. Müller, K., in Twardy, M., 1997, S. 28.

²⁵⁰ Andere Parameter blieben laut Aussage der Studie bei der Betrachtung unberücksichtigt:

- Entwicklung der Nachfrage nach handwerklichen Gütern und Diensten,
- Marktanteil des Handwerks gegenüber den Konkurrenten aus Industrie und Handel,
- Vergrößerung der Mitarbeiterzahl der verbleibenden Handwerksbetriebe,
- Verkauf von Handwerksbetrieben an bereits bestehende Unternehmen.

Selbstständigkeitsquote könnte Ziel einer verbesserten Aus- und Weiterbildung sein. Potentiale sehe ich hier bei den `unentschlossenen Meisterschülern` und den `nicht-gründungsinteressierten Meisterschülern`, die nachfolgend beschrieben werden.

3.3.1.1 Motive unentschlossener Meisterschüler

Eine Studie von König, Müller, Heyden ergab, dass 35,2 Prozent der befragten Meisterschüler noch unsicher bezüglich einer eigenen Selbstständigkeit sind und 23,8 Prozent sich als nicht-gründungsinteressiert betrachten. Neben dem fehlenden Eigenkapital und dem Fehlen einer günstigen Gelegenheit machen die Unentschlossenen eine Gründung vor allem davon abhängig, ob es ihnen gelingt, einen Erfolg versprechenden Geschäftsplan aufzustellen. Fehlendes Wissen bzw. mangelnde Erfahrungen sowie Unsicherheit bezüglich der Übernahme des elterlichen Betriebs werden als weitere Hauptmotive für das Zögern genannt.²⁵¹

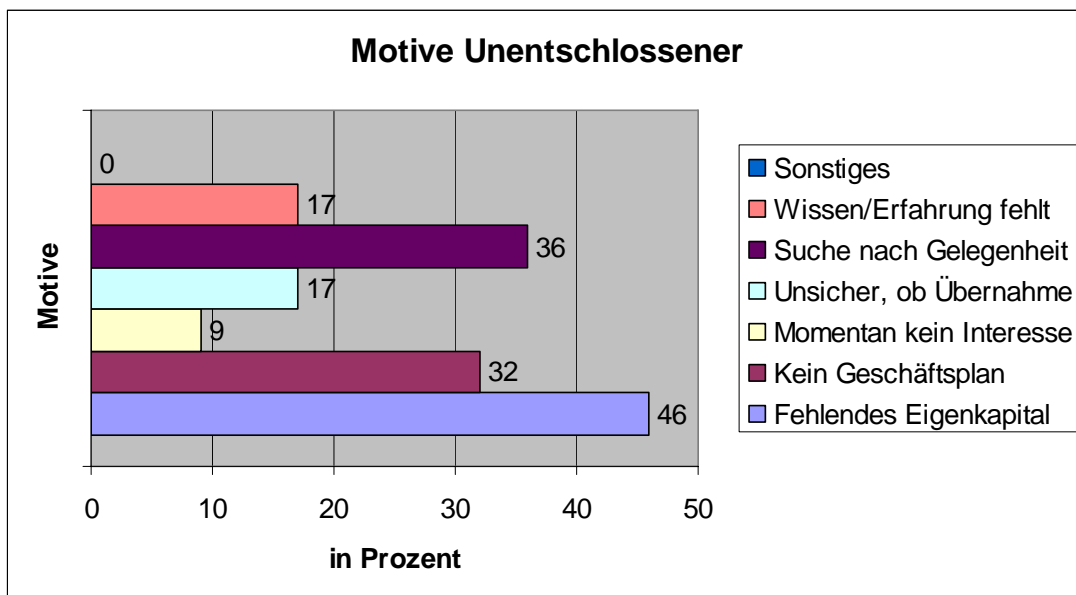


Abb. 13: Motive unentschlossener Meisterschüler (n = 242, Mehrfachnennung möglich)²⁵²

Das Fehlen einer günstigen Gelegenheit entwickelt sich fünf Jahre nach Erwerb des Meistertitels sogar zum Hauptmotiv einer Nichtgründung.²⁵³

Betrachtet man die drei am häufigsten genannten Gründe: Eigenkapital, Gelegenheit und Geschäftsplan, so kann zumindest für die beiden letztgenannten Gründe die

²⁵¹ Vgl. König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 13. Der von König, Müller und Heyden verwendete, jedoch nicht weiter erklärte, Motivbegriff lässt auf ein anderes als das in dieser Arbeit verwendete Verständnis schließen (siehe Kap. 5.2.1). Da der Begriff `Motiv` von König, Müller und Heyden nicht weiter erklärt wird, orientiere ich mich hier an der Dudenumschreibung: Grund, Antrieb, Ursache um etwaige Missverständnisse mit dem eigenen Verständnis zu vermeiden (zum unterschiedlichen Verständnis des Motivbegriffs siehe auch Klandt, H., 1984, S. 94).

²⁵² Grafik entnommen aus König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 13.

²⁵³ Vgl. König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 14.

Vermutung formuliert werden, diese durch didaktische Maßnahmen positiv beeinflussen zu können. So ist das Finden einer günstigen Gelegenheit zum einen abhängig von den tatsächlich vorhandenen Rahmenbedingungen, andererseits aber auch davon, ob man selber in der Lage ist, eine günstige Gelegenheit zu erkennen. Die Meisterschüler müssten m. E. demnach stärker auf das Erfassen von Marktchancen vorbereitet werden. Dies gilt auch für die Entwicklung von Erfolg versprechenden Geschäftsplänen.

3.3.1.2 Nicht-gründungsinteressierte Meisterschüler und ihre Hemmnisse

Betrachtet man die Auswertung der nicht-gründungsinteressierten Meisterschüler, so wird hier als zentrales Hemmnis für eine Selbstständigkeit das damit verbundene Risiko (51 Prozent) angeführt. Schon an zweiter Stelle wird mangelndes Interesse (38 Prozent) bekundet und als dritthäufigster Hinderungsgrund (36 Prozent) wird fehlendes Eigenkapital genannt.²⁵⁴

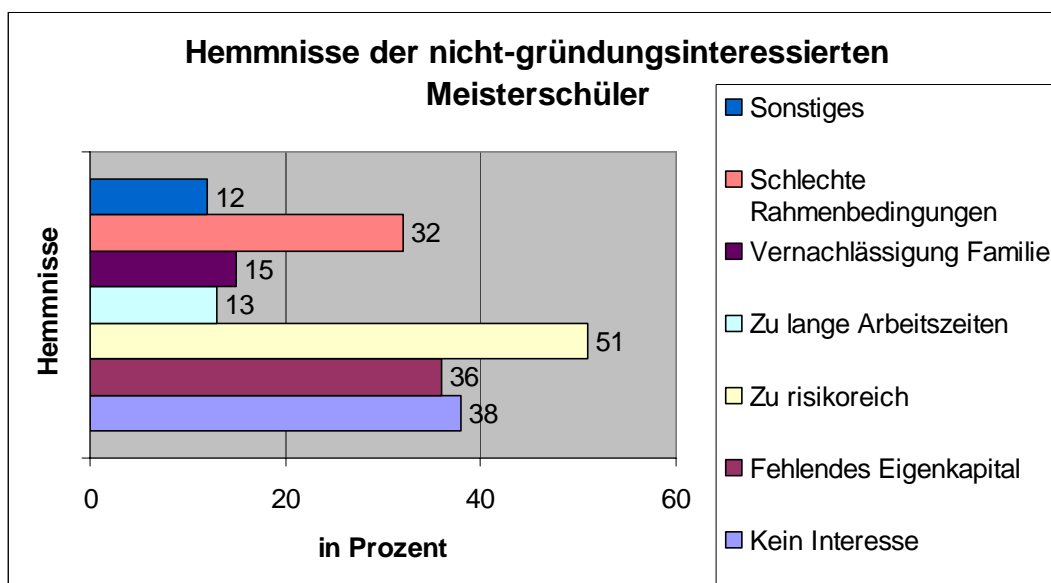


Abb. 14: Hemmnisse der nicht-gründungsinteressierten Meisterschüler (n = 168, Mehrfachnennung möglich)²⁵⁵

Auch wenn eine Unternehmensgründung von vielen Meisterschülern als zu risikoreich betrachtet wird, darf nicht umgekehrt daraus geschlossen werden, dass Unternehmensgründer an sich risikofreudig sind. Ob diese Eigenschaft tatsächlich ein Kennzeichen des Entrepreneurs ist, konnte bisher nicht eindeutig belegt

²⁵⁴ Vgl. König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 15.

²⁵⁵ Grafik entnommen König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 15.

werden.²⁵⁶ So beruft sich Delmar auf Untersuchungen von Brockhaus, Master/Meier sowie Peacock um zu belegen, dass es eine besondere Risikobereitschaft des Unternehmers nicht gibt.²⁵⁷ Kirby verweist jedoch auf eine Untersuchung von Koh (1996), die zu dem Schluss kommt, dass Personen mit unternehmerischen Absichten (entrepreneurially inclined) eine höhere Risikobereitschaft besitzen.²⁵⁸ Auch Ripsas stellt fest, dass es zu keiner einheitlichen Schlussfolgerung bezüglich der Risikobereitschaft des Entrepreneurs kommt.²⁵⁹ Die Komplexität des Problems wird deutlich, nimmt man den Faktor Zeit mit in die Betrachtung auf. Deakins und Whittam verweisen auf Untersuchungen von Das und Teng, die durch empirische Tests von Tsur, Sternberg und Hochmann gestützt werden.²⁶⁰ Die Forscher stellten fest, dass risikoaverse Personen kurzfristig ein erhöhtes Risiko eingehen, wenn sie dadurch eine Verminderung des langfristig erwarteten Risikos erzielen konnten. Übertragen auf den Entrepreneur heißt dies, dass die kurzfristig möglichen Risiken, die mit einer Unternehmensgründung einhergehen (z. B. hohe Verschuldung bei Misslingen), mit den langfristigen Risiken einer Nichtgründung (z. B. in Zukunft den Arbeitsplatz zu verlieren) abgewogen werden.

Daneben findet sich in der Literatur auch die Formulierung einer `moderaten` Neigung zum Risiko. Damit soll betont werden, dass, wenn überhaupt von einer Risikoneigung gesprochen werden kann, diese nicht extrem ausgeprägt ist, wie es sich bei Spielern nachweisen lässt, die dazu neigen, entweder extrem risikoavers oder risikofreudig zu handeln.

Aus diesen Überlegungen könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Gruppe der nicht-interessierten Meisterschüler vielleicht besonders risikoavers ist. Hierzu gibt die Studie von König, Müller und Heyden allerdings keine weiteren Auskünfte.²⁶¹

²⁵⁶ Weshalb es dennoch in der ökonomischen Theorie auftaucht, ist damit zu begründen, dass die Rolle des Kapitalgebers und die des Unternehmensgründers häufig durch eine einzige Person verkörpert werden. Vgl. auch FN 689.

²⁵⁷ Siehe hierzu Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 141.

²⁵⁸ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 111.

²⁵⁹ Vgl. Ripsas, 1997, S. 189. Ripsas verweist an dieser Stelle auf den `fundamentalen Attributionsfehler` und gibt zu bedenken, dass häufig eine vermeintlich bestehende höhere Risikobereitschaft auf Seiten des Unternehmensgründers durch den externen Betrachter zugeschrieben wird.

²⁶⁰ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 143.

²⁶¹ Grundsätzlich wäre zu überlegen, ob nicht der richtige Umgang mit Risiko als Lerninhalt Eingang in die Aus- und Weiterbildung finden sollte. Derartige Überlegungen zum Thema `Umgang mit Risiko` finden sich auch im Zusammenhang mit der Förderung der Leistungsmotivation. Siehe hierzu FN 587.

Als zweitwichtigstes Hemmnis wurde das fehlende Interesse genannt. Dies soll als erstes Indiz für die notwendige gezielte Interessenbildung hinsichtlich einer Unternehmensgründung gesehen werden, wie sie in Kapitel 5.2.2 thematisiert wird.

3.3.1.3 Hauptmotive für die Selbstständigkeit der Existenzgründer

Als Hauptmotiv für eine Selbstständigkeit im Handwerk wird mit Abstand die eigene Unabhängigkeit genannt (54 Prozent). An zweiter Stelle, allerdings mit großem Abstand (17 Prozent), wird die Möglichkeit einer Unternehmensübernahme als Hauptmotiv angegeben.

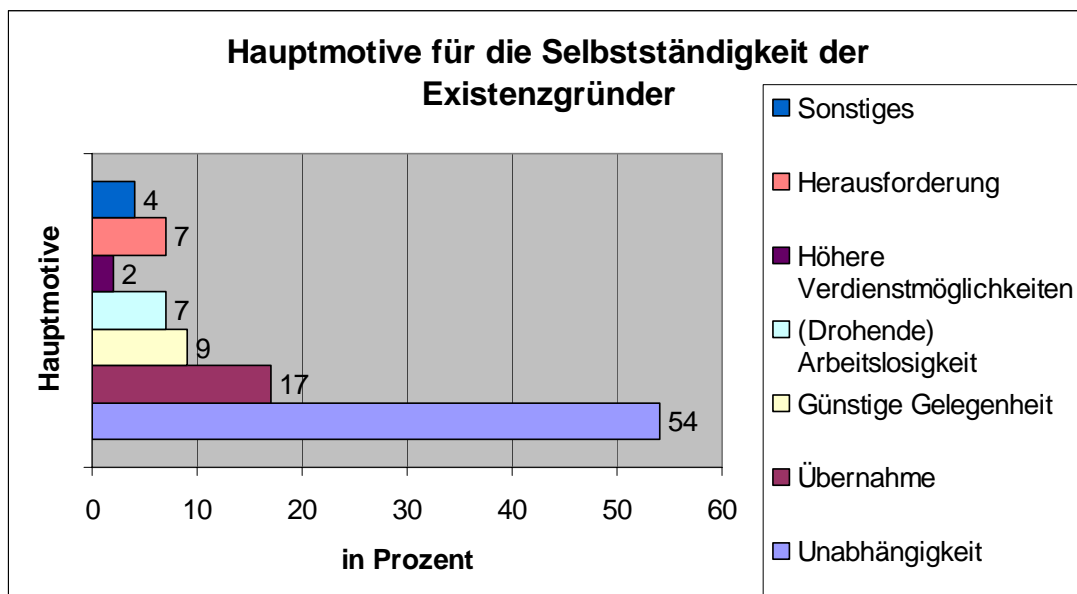


Abb. 15: Hauptmotive für die Selbstständigkeit der Existenzgründer (n = 54, Mehrfachnennung möglich)²⁶²

Eine Vielzahl von Studien stützt die These, dass ein Entrepreneur ein überdurchschnittliches Unabhängigkeitsstreben bzw. Verlangen nach Freiheit und Individualität besitzt.²⁶³ Deakins und Whittam verweisen hierzu auf die Untersuchungsergebnisse von Smith, von Fagenson sowie auf McGrath, MacMillan und Scheinberg.²⁶⁴ Kirby fundiert diese Aussage mit Ergebnissen von Caird sowie Cromie und O'Donoghue.²⁶⁵ Auch Ripsas stützt diese Aussage und verweist auf Untersuchungen von Klandt, der auf die Frage nach den Motiven für eine Unternehmensgründung auf den ersten fünf Plätzen Motive genannt bekam, die alle

²⁶² Grafik entnommen König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 12.

²⁶³ Auch in der angloamerikanischen Literatur mischen sich die Begrifflichkeiten. So wird von 'need of independence', und von 'desire for autonomy' gesprochen. Auch Klandt verweist auf die unpräzise Begriffsverwendung und charakterisiert Unabhängigkeitsstreben durch die beiden Aspekte 'Flucht vor Autorität' und 'Streben nach Selbstverwirklichung'. Siehe Klandt, H., 1983, S. 153.

²⁶⁴ Vgl. Deakins, D., Whittam, G., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 117.

²⁶⁵ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 112.

dem Unabhängigkeitsstreben zuzurechnen sind.²⁶⁶ Deakins und Whittam bemerken kritisch, dass der kausale Bezug nicht ganz klar ist. Sie stellen sich die Frage, ob jemand ein Unternehmen gründet (Mittel), weil er nach Autonomie strebt (Zweck), oder ob jemand nach Autonomie (Mittel), in Form eines eigenen Unternehmens strebt, weil er nicht will, dass ein anderer etwas kontrolliert, das er geschaffen hat (Zweck).²⁶⁷ Wird Autonomie also als Zweck oder als Mittel verstanden?²⁶⁸

Klandt stellt resümierend fest, dass das Streben nach Unabhängigkeit keinen Einfluss auf den Erfolg des Gründers nimmt.²⁶⁹

Als zweites Hauptmotiv für die Selbstständigkeit wird die Möglichkeit einer Unternehmensübernahme angeführt. Aus dem Item wird nicht ganz deutlich, ob damit die Übernahme des elterlichen Betriebs im Sinne eines besonderen Traditionsbewusstseins, wie im nachfolgenden Kapitel beschrieben, gemeint ist. Ein solches besonderes Traditionsbewusstsein wäre m. E. die einzige Form, dieses Item als Motiv bzw. Grund zu verstehen, da generell die Betriebsübernahme lediglich eine *Form* der Gründung darstellt.²⁷⁰

3.3.2 Typologie der Meisterschüler

Die Studie unterscheidet in ihrem Resümee sechs Gruppen, denen sich Meisterschüler letztlich zuordnen lassen:²⁷¹

- **Gründer aus Berufung:** Bei 20 bis 30 Prozent der Meisterschüler war der Wunsch nach Selbstständigkeit schon immer vorhanden. Sie möchten selbst etwas aufbauen, dabei kommen sowohl Neugründung als auch Übernahme in Frage.

²⁶⁶ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 185 sowie Klandt, H., 1983, S. 127. Klandt erarbeitet zwei Rankings: zum einen eines für potenzielle Gründer (pG) und eines für tatsächliche Gründer (tG). Nachfolgend die jeweils ersten fünf Plätze. Es wird deutlich, dass auch das erwähnte Leistungsmotiv von Bedeutung ist: 'Nicht für andere, sondern für sich selbst zu arbeiten' (pG: R 1, tG: R 2); 'Erreichen von Entscheidungs- und Handlungsfreiheit' (pG: R 2, tG: R 2); 'Durchsetzen eigener Ideen' (pG: R 2, tG: R 1); 'Streben nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit' (pG: R 4, tG: R 5); 'Erreichen eines leistungsgerechten Einkommens' (pG: R 4, tG: R 9); 'Selbst etwas wichtiges aufzubauen' (pG: R 4, tG: R 4); 'Eigene Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen' (pG: R 7, tG: R 5).

²⁶⁷ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 144.

²⁶⁸ Vgl. Deakins, D., Whittam, G., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 117.

²⁶⁹ Vgl. Klandt, H., 1999, S. 13.

²⁷⁰ Die in Kap. 2 vorgegebene Definition grenzt den Fall der Unternehmensübernahme aus. Dies führt in Kap. 2.2 zur Unterscheidung zwischen Unternehmens- und Existenzgründer. Der hohe Stellenwert, den die Unternehmensübernahme zukünftig einnehmen wird, und die offenkundige Nähe zur Unternehmensgründung verlangen prinzipiell eine curriculare Berücksichtigung. Da es im Kern dieser Arbeit aber um die Förderung von Unternehmensgründung, im Sinne einer neuen Wirtschaftseinheit, geht, wird dieser Bereich nicht weiter vertieft.

²⁷¹ Vgl. König, W., Müller, K., Heyden, M., 2003, S. 34.

- **Gründer aus Tradition:** 10 bis 20 Prozent der Meisterschüler fühlen sich verpflichtet und berufen, den elterlichen Betrieb weiter zu führen. Wird der Familienbetrieb an die aktuellen Marktbedingungen angepasst, ist der Fortbestand wahrscheinlich. Gelingt dies aus falschem Traditionsbewusstsein nicht, besteht die Gefahr des Unternehmensniedergangs.
- **Gründer aus Gelegenheit:** 5 bis 10 Prozent der Meisterschüler haben eine pragmatische Einstellung zur Selbstständigkeit und können sich vorstellen, sowohl als Selbstständige als auch als Unselbstständige zu arbeiten. Als Ursache für die Selbstständigkeit gilt häufig eine geeignete Übernahmemöglichkeit oder die Überredung durch Personen aus dem Bekanntenkreis.
- **Gründer wider Willen:** 5 bis 10 Prozent der Meisterschüler entscheiden sich für eine Gründung aus drohender Arbeitslosigkeit oder aus Unzufriedenheit mit dem bisherigen Arbeitsplatz heraus.
- **Verhinderte Gründer:** 10 bis 15 Prozent der Meisterschüler sind grundsätzlich an einer Gründung interessiert, jedoch fehlt ihnen bisher entweder eine günstige Gelegenheit oder die Finanzierung ist unklar. Auch die eigene Familiensituation (Ehepartner lehnt Gründung ab) und andere Rahmenbedingungen können Ursache für eine Nichtgründung sein.
- **Abhängige Beschäftigte aus Neigung:** 30 bis 40 Prozent der Meisterschüler empfinden Unternehmensgründung als zu risikoreich. Ihnen ist die soziale Sicherheit sehr wichtig. Auch die mit einer Gründung verbundenen längeren Arbeitszeiten und damit einhergehend die Vernachlässigung der eigenen Familie stellen ein Hemmnis für diese Gruppe dar. Einigen fehlt zudem die Zukunftsperspektive der eigenen Branche.

Gerade den beiden zuletzt genannten Gruppen sollte vermehrt Aufmerksamkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education geschenkt werden, da hierdurch die Gründungsquote positiv beeinflusst werden könnte.

3.3.3 *Zwischenfazit*

Ziel einer verbesserten Entrepreneurship Education im Handwerk muss demnach sein, identifizierte Hemmnisse abzubauen und die herausgearbeiteten förderlichen Aspekte zu verstärken. So kann die Gruppe der Gründer besser auf ihr Vorhaben vorbereitet und die Gruppe der verhinderten Gründer und abhängig Beschäftigten aus Neigung verkleinert werden. Im Mittelpunkt didaktischer Maßnahmen stehen dabei die Suche nach Gelegenheiten, die Entwicklung von Geschäftsplänen, der Umgang mit Risiko, aber auch die Förderung des Interesses im Vorfeld einer Gründung und die Thematisierung der Unabhängigkeit, die mit dieser einhergeht.

4 Historischer Abriss der Entrepreneurship Forschung

Um einer tiefer gehenden Betrachtung hinsichtlich einer Entrepreneurship Education den Boden zu bereiten, möchte ich nun das Feld der Entrepreneurship Forschung ausführlicher beschreiben. Obwohl die Entrepreneurship Forschung noch als junges Forschungsgebiet bezeichnet werden darf, gibt es doch schon eine Fülle von wissenschaftlichen Ergebnissen zu diesem Themengebiet, das sich mit dem Erkennen, Schaffen und Nutzen von Marktchancen durch die Gründung von Unternehmen befasst.²⁷² Dies ist sicherlich auch dadurch begründet, dass die Entrepreneurship Forschung von verschiedenen wissenschaftlichen Einflüssen geprägt wird und als interdisziplinäres Forschungsfeld verstanden werden muss.

Neben den Wirtschaftswissenschaften geben die Psychologie und die Soziologie die Hauptimpulse. Dabei kann festgestellt werden, dass die Wirtschaftswissenschaften (mit ihren Überlegungen zum Entrepreneur als zentrale Figur innerhalb der Entrepreneurship Forschung) die weitreichendste Retrospektive erlauben. Daher soll zunächst dieser wirtschaftswissenschaftliche Pfad aufgegriffen werden. Wichtigste Person innerhalb der Entrepreneurship Forschung ist, wie bereits erwähnt, der Entrepreneur, dem nachfolgend die Aufmerksamkeit gelten soll. „Unter einem Entrepreneur wird im Allgemeinen eine Person verstanden, die Wertschöpfungspotentiale erkannt hat und diese auf eigene Rechnung, d. h. durch die Gründung eines Unternehmens oder freiberuflich, realisiert.“²⁷³

4.1 Der Entrepreneur innerhalb der ökonomischen Lehre

Etymologisch lässt sich der Begriff des Entrepreneurs auf das französische Wort `entreprendre` (etwas unternehmen, dazwischen gehen) zurückführen. Der `Entrepreneur` tritt zum ersten Mal in der französischen Militärgeschichte des 17. Jh. auf.²⁷⁴ Hier hat der Begriff die Bedeutung des Leiters einer Militärexpedition. Im Frankreich des 18. Jh. wandelte sich, vermutlich durch Jean Baptiste Say als Vertreter der französischen Schule innerhalb der klassischen Ökonomie, die

²⁷² Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 71.

²⁷³ Ripsas, S., 1997, S. 63. Siehe hierzu auch FN: 35.

²⁷⁴ Einen historischen Überblick geben Kolshorn, R., Tomecko, J., in Faltn, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 171-172.

Bedeutung hin zum `Unternehmer´ und findet auch Einzug in die englische Sprache.²⁷⁵

Im weiteren historischen Verlauf wird das Begriffsverständnis maßgeblich geprägt durch die Ausgestaltung ökonomischer Theorien und die damit einhergehenden verschiedenen Funktionen des Unternehmers bzw. Entrepreneurs.

In den Wirtschaftswissenschaften kann innerhalb der Theoriebildung zwischen einer klassischen, neoklassischen und einer neuzeitlichen Phase differenziert werden. In allen Phasen gibt es unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutung des Entrepreneurs bzw. Unternehmers. Daneben sind noch ökonomische Schulen abzugrenzen, die ihrerseits wiederum eigene Schwerpunkte legen. Neben der französischen Schule wird in der Literatur in erster Linie noch zwischen der amerikanischen, österreichischen, britischen und deutschen Schule unterschieden, die jeweils eine eigene Position zum Verständnis der Rolle des Entrepreneurs beziehen.²⁷⁶

Jean Baptiste Say, als ein Vertreter der klassischen Theorie, stellt die Funktion der Koordination von Ressourcen in den Mittelpunkt der unternehmerischen Tätigkeit.²⁷⁷ Say unterscheidet zwischen den drei Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital und Land. Den Produktionsfaktor Arbeit gliedert er weiter auf in drei Personengruppen. Es wird zwischen dem Wissenschaftler, dem Unternehmer und dem Arbeiter unterschieden. Die Hauptfunktion des Unternehmers ist es dabei, die übrigen Produktionsfaktoren miteinander zu kombinieren.

Auch die ersten Modelle der neoklassischen Ökonomie ordnen dem Entrepreneur die Rolle des Koordinators zu.²⁷⁸ Es ist Knight, der wahrscheinlich als erster Neoklassiker für den Entrepreneur eine andere als die Koordinatorrolle identifiziert. Knight führt das Konzept des Risikos ein und beschreibt den Entrepreneur als Nehmer unabsicherbaren Risikos.²⁷⁹

Joseph Schumpeter, der den Entrepreneur mit seiner Innovationsfähigkeit als Zerstörer des generellen Gleichgewichts versteht weicht damit von einer

²⁷⁵ Obwohl Say auf die Arbeiten von Cantillon aufbaut greift er dessen Ansatz vom Entrepreneur als Risikonehmer nicht auf. Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 13.

²⁷⁶ Vgl. Kolshorn, R., Tomecko J., in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 172.

²⁷⁷ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 6.

²⁷⁸ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 14.

²⁷⁹ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 15.

wesentlichen Grundannahme der Neoklassik ab.²⁸⁰ Schumpeter sieht den Entrepreneur als jemanden, der *Innovationen am Markt durchsetzt*. Für ihn ist der Unternehmer eine Person, die die Gabe besitzt, Dinge so zu erfassen, wie sie sich im Nachhinein als richtig erweisen, eine Person, die die Dynamik und Willenskraft besitzt, herkömmliche Normen und gesellschaftlichen Widerstand zu überwinden. Ihr Motiv ist der Wille „to found a private kingdom [...] the will to conquer, the impulse to fight, to prove oneself superior to others, to succeed for the sake of it, and not for the fruits of success itself [...] finally there is the joy of creating, of getting things done or simply exercising one's energy and ingenuity.“²⁸¹ Die Verbindung zwischen Ökonomie und Soziologie war bei Schumpeter enger angelegt, als dies heute der Fall ist.²⁸² In der Literatur wird verschiedentlich die Ansicht vertreten, dass das Verständnis Schumpeters durch Max Weber beeinflusst war. Dieser sah im Entrepreneur eine Art Held, der bahnbrechende Prozesse des Wandels in Gang setzt.²⁸³

Anhand der folgenden Übersicht von Hébert und Link²⁸⁴ soll ein Überblick über die verschiedenen Funktionen des Entrepreneurs in der ökonomischen Theorie gegeben werden und gleichzeitig der Personenkreis derjenigen benannt werden, die diese Funktionen unterstreichen.

²⁸⁰ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 15.

²⁸¹ Kolshorn, R., Tomecko J., in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 172.

²⁸² Vgl. Kolshorn, R., Tomecko J., in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 171.

²⁸³ Weber ist auch derjenige, der eine Beziehung zwischen der religiösen Anschauung bzw. der Arbeitsethik des Protestantismus und dem Unternehmer herstellt. Seines Erachtens sind die im Protestantismus vertretenen Normen, wie der Verzicht auf `Maßlosigkeit`, `Geltungskonsum` und `Müßiggang`, auch die Hauptmotive des Unternehmers. Das Befolgen dieser Normen führt zu höherer Produktivität und Kapitalbildung. Für Weber war der Unternehmer unmittelbares Produkt einer protestantischen Gesellschaft. Im Gegensatz zu Weber sah jedoch Schumpeter den Protestantismus als Mittel und nicht als Zweck an. Vgl. Kolshorn, R., Tomecko J., in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 172, des Weiteren vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 18.

²⁸⁴ Hébert, R. F., Link, A. N., 1988, S. 152.

<p>1. The entrepreneur is the person who assumes the risk associated with uncertainty</p> <p>Der Unternehmer ist die Person, die das Risiko übernimmt, das in Verbindung steht mit Unsicherheit (u. a. Cantillon, Thünen, Mangoldt, Mill, Hawely, Knight, Mises Cole, Shackle).</p>	<p>2. The Entrepreneur is the person who supplies financial capital</p> <p>Der Unternehmer stellt das finanzielle Kapital bereit</p> <p>(u. a. Smith, Turgot, Böhm-Bawerk, Edgeworth, Pigou, Mises).</p>
<p>3. The entrepreneur is an innovator</p> <p>Der Unternehmer ist ein Innovator (u. a. Baudeau, Bentham, Thünen, Schmoller, Sombart, Weber, Schumpeter).</p>	<p>4. The entrepreneur is a decision maker</p> <p>Der Unternehmer ist eine Person, die Entscheidungen trifft (u. a. Cantillon, Menger, Marshall, Wieser, Amasa Walker, Francis Walker, Keynes, Mises, Shackle, Cole, Schulz).</p>
<p>5. The entrepreneur is an industrial leader</p> <p>Der Unternehmer ist ein industrieller Leiter (u. a. Say, Saint-Simon, Amasa Walker, Francis Walker, Marshall, Wieser, Sombart, Weber, Schumpeter).</p>	<p>6. The entrepreneur is a manager or superintendent</p> <p>Der Unternehmer ist ein Manager oder Superintendent/Leiter (u. a. Say, Mill, Marshall, Menger).</p>
<p>7. The entrepreneur is an organizer and coordinator of economic resources</p> <p>Der Unternehmer ist ein Organisator und Koordinator wirtschaftlicher Ressourcen (u. a. Say, Walras, Wieser, Schmoller, Sombart, Weber, Clark, Davenport, Schumpeter, Coase).</p>	<p>8. The entrepreneur is the owner of an enterprise</p> <p>Der Unternehmer ist der Eigentümer eines Unternehmens (u. a. Quesnay, Wieser, Pigou, Hawley).</p>
<p>9. The entrepreneur is an employer of factors of production</p> <p>Der Unternehmer ist ein Auftraggeber von Produktionsfaktoren (u. a. Amasa Walker, Francis Walker, Wieser, Keynes).</p>	<p>10. The entrepreneur is a contractor</p> <p>Der Unternehmer ist ein Anbieter/Auftragsgeber (u. a. Bentham).</p>
<p>11. The entrepreneur is an arbitrageur</p> <p>Der Unternehmer ist ein Arbitragehändler (u. a. Cantillon, Walras, Kirzner).</p>	<p>12. The entrepreneur is an allocator of resources among alternative uses</p> <p>Der Unternehmer verteilt Ressourcen auf alternative Verwendungen (u. a. Cantillon, Kirzner, Schulz).</p>

Tab. 4: Funktionen des Entrepreneurs nach Hébert und Link

Diese 12 Ansätze werden von Hébert und Link weiter in statische und dynamische Theoriekonzepte unterteilt. Lediglich die dynamischen Ansätze (1, 3, 4, 5, 7, 10, 12) sind ihrer Meinung nach in der Lage eine hinreichende Erklärung für das Phänomen

Unternehmer zu geben.²⁸⁵ Hébert und Link unterscheiden innerhalb der dynamischen Ansätze drei Schulen, die verschiedene Schwerpunkte des Unternehmers herausgearbeitet haben.²⁸⁶ Ripsas ordnet den verschiedenen Schulen in einem zweiten Schritt unterschiedliche Schwerpunkte zu. Der Deutschen Schule (Thünen: 1, 3; Schumpeter: 3, 5, 7) kann demnach als gemeinsames Merkmal die Innovationsfunktion des Unternehmers zugeordnet werden, der Chicagoer Schule (Knight: 1; Schultz; 4, 12) die Betonung der Übernahme von Risiko bzw. das Tragen von Ungewissheit und der Österreichischen Schule (Kirzner, Mises, Shackle; 11, 12) wird die Aufmerksamkeit des Unternehmers für neue unternehmerische Chancen zugerechnet.²⁸⁷

Ripsas greift darüber hinaus eine weitere, von Casson identifizierte Funktion des Unternehmers auf, die Koordinationsfunktion.²⁸⁸ Nach Ripsas lassen sich demnach vier entscheidende Unternehmerfunktionen unterscheiden:²⁸⁹

- Übernahme von Risiko bzw. Ungewissheit
- Durchsetzung von Innovationen am Markt
- Entdeckung von Arbitragen
- Koordination von Ressourcen.

Ein Manko der diesen Funktionen zugrunde liegenden theoretischen Ansätze ist, dass man ihnen allen gegenüber Einwände erheben kann und es daher nicht gelingt, eine allgemein anerkannte Theorie zu entwickeln, die die Funktion des Unternehmers gänzlich erfasst.²⁹⁰ Als Hauptproblem wird dabei die Unmöglichkeit der Trennung von ökonomisch und verhaltenstheoretisch erhobenen Eigenschaften des Unternehmers angesehen.

²⁸⁵ "In a static world the Entrepreneur is a passiv element because his actions merely constitute repetitions of past procedures and techniques already learned and implemented. Only in a dynamic world does the entrepreneur become a robust figure." Hébert, R. F., Link, A. N., 1988, S. 153.

²⁸⁶ Vgl. Hébert, R. F., Link, A. N., 1988, S. 153.

²⁸⁷ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 12.

²⁸⁸ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 12.

²⁸⁹ In Kap. 6.2.2.2 wird auf diese vier Funktionen näher eingegangen. Für ein umfassendes Verständnis der den Unternehmerfunktionen zugrunde liegenden Gesamtmodelle, sei auf die ausführliche Darstellung von Ripsas, S., 1997 (S. 13-51) bzw. Welzel, B., 1995 (passim) verwiesen.

²⁹⁰ Vgl. Ripsas, S., 1997, S. 49.

4.2 Der Entrepreneur in der Psychologie und Soziologie

Das zuvor beschriebene interdisziplinäre Moment ist Grund dafür, dass neben der Ökonomie auch andere Disziplinen einen wesentlichen Beitrag zur neuzeitlichen Entrepreneurship Forschung und somit zum Begriffsverständnis des Entrepreneurs beigetragen haben. Von zentraler Bedeutung sind hierbei, wie bereits erwähnt, die Psychologie und die Soziologie sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ihr Einfluss soll im Folgenden beschrieben werden.

In Anlehnung an Delmar²⁹¹ können vier Fragestellungen formuliert werden, anhand derer der Weg der Entrepreneurship Forschung veranschaulicht werden kann.

1. Wer ist ein Entrepreneur? (trait approach)
2. Welches Umfeld prägt den Entrepreneur (demographic approach)
3. Welche verschiedenen Entrepreneurtypen gibt es?
4. Weshalb wird jemand zum Entrepreneur? (behavioral approach)

Stand anfangs die Frage nach der Person der Entrepreneurs im Mittelpunkt (wer er ist und welche Charaktereigenschaften ihn prägen), so stellt sich gegenwärtig die Frage nach seinem Verhalten. Untersucht wird dabei die Interaktion zwischen Person und Situation, die zu unternehmerischem Verhalten führt.

4.2.1 Eigenschaftsansatz

Zu Beginn der Entrepreneurship Forschung ging man davon aus, dass man zum Unternehmer geboren wird. Man war daher in der Forschung darauf ausgerichtet, bestimmte Persönlichkeitsstrukturen zu definieren, die einen Unternehmensgründer auszeichnen. Im Mittelpunkt stand die Frage, was die Gruppe der Entrepreneurs von anderen Gruppen unterscheidet. Der Zweck dieser Unterscheidung liegt in der Annahme begründet, dass der zukünftige Unternehmenserfolg in erster Linie vom Entrepreneur und zukünftigen Unternehmensführer abhängt.²⁹² Mit Hilfe spezieller Tests könnten dann Unternehmensgründer von anderen Personengruppen unterschieden werden, um dadurch das Risiko einer Fehlinvestition seitens potenzieller Kapitalgeber zu senken.²⁹³

²⁹¹ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 133 ff.

²⁹² Vgl. Henry, Hill und Leitch nach Lee und Tsang, 2001, in Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 32.

²⁹³ Vgl. hierzu Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 134.

4.2.1.1 Merkmale eines Entrepreneurs

Der eigenschaftsorientierte Ansatz (im engl. trait approach) hat zu einer großen Vielfalt von Merkmalslisten geführt, die jedoch eher zur Verwirrung als zur Erhellung der Situation beitragen.²⁹⁴ Auch heute noch werden derartige Merkmalslisten erstellt und weiter verfeinert.²⁹⁵ Nachfolgend findet sich eine eklektizistische Auswahl von Merkmalen, verschiedenster Dimensionen,²⁹⁶ die dem Entrepreneur zugeschrieben werden und im Rahmen des eigenschaftsorientierten Ansatzes als feststehende, unveränderliche Charaktereigenschaft zu verstehen sind:

- Machtstreben (need for power)
- Zugehörigkeitsbedürfnis (need for affiliation)
- internale Kontrollüberzeugung (internal locus of control)
- Selbstsicherheit (confidence)
- Innovationsfähigkeit (innovativeness)
- Entscheidungsfähigkeit (decision making)
- Urteilsvermögen (judgement)
- Kommunikationsfähigkeit (communication abilities)
- Einsatz, Entschlossenheit (commitment, determination)
- Führungskompetenz (leadership)
- Eigeninitiative (initiative/drive/enthusiasm)
- Ambiguitätstoleranz (tolerance of ambiguity and uncertainty)
- Realitätssinn (a grip on reality)
- visionäres Denken (vision)
- Risikobereitschaft (need of risk, risk-taking ability, risk taking propensity)
- Leistungsmotivation (need for achievement)
- Unabhängigkeitsstreben (need of independence, desire for autonomy).

²⁹⁴ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 8.

²⁹⁵ Vgl. hierzu Kirby nach Timmons, nach Hornaday sowie nach Gibb in Kirby, D. A., 2003, S. 108.

²⁹⁶ Mit dem Terminus Dimension soll auf die Verschiedenartigkeit der hier aufgelisteten Begriffe verwiesen werden. So finden sich in der Auflistung Motive, Kompetenzen und Fähigkeiten unsystematisch hintereinander aufgezählt, deren Abgrenzung voneinander im Rahmen dieser Arbeit noch zu klären sein wird. Dies ist durchaus typisch für die Literatur der Entrepreneurship Forschung und deutet m. E. auf Probleme hin, die mit einer zunehmenden Interdisziplinarität einhergehen können. Klandt spricht hierbei auch von begrifflicher `Buntheit´ über deren Begriffsinhalt nur mühselig ein Überblick zu gewinnen ist. Er verweist hier auf Motive und Einstellungen als sinnvolle Ansatzstelle, deren Relevanz sich aus der vorhandenen Literatur bestätigt. Vgl. Klandt, H., 1984, S. 120-121.

Eine vollständige Aufzählung der Merkmale kann kaum gelingen, so kommt Klandt bereits 1984 auf über 200 personenbezogene Merkmalsdimensionen, die von verschiedenen Autoren in Beziehung zur Gründungsaktivität gestellt werden.²⁹⁷

Klandt gibt folgende Begründung für seinen sehr viel kleineren Katalog von Eigenschaften, die er in seiner Arbeit untersucht und der zur Ausblendung der übrigen führt. So findet sich in der Literatur eine Vielzahl weiterer Aspekte, die ebenfalls hier eingeordnet werden können. Da aber durchweg gilt, dass diese Variablen nur in einzelnen empirischen Studien in ihrer Beziehung zur Gründungsaktivität oder zum Gründungserfolg untersucht wurden bzw. noch häufiger gar keine empirischen Belege für einen entsprechenden Zusammenhang gegeben werden, soll hier darauf verzichtet werden, den vorgestellten Katalog zu erweitern. Er könnte mit Hilfe dieser Ansätze deutlich erweitert werden.²⁹⁸

Klandts Meinung nach können „als relativ klar abgegrenzte Konzepte vor allen Dingen das Leistungsmotiv, das Machtstreben, das Gesellungsstreben, die Risikobereitschaft und das Unabhängigkeitsstreben angesehen werden, wobei das Leistungsmotiv sowohl von der theoretischen Konzeptionierung als auch vom empirischen Belegmaterial für seine Beziehung zur Gründungsaktivität und zum Gründungserfolg eine besondere Stellung einnimmt.“²⁹⁹

Leistungsmotiv und Gründungsaktivität sind zudem klar positiv und linear korreliert.³⁰⁰ Hingegen ist die Beziehung zwischen Leistungsmotiv und Gründungserfolg zwar positiv korreliert, jedoch nicht eindeutig linearer Natur.³⁰¹

²⁹⁷ Vgl. Klandt, H., 1984, S. 119.

²⁹⁸ Vgl. Klandt, H., 1984, S. 119.

²⁹⁹ Klandt, H., 1984, S. 183. Weitere Ausführungen zum Leistungsmotiv finden sich in Kap. 6.1. Auf das Thema Risikobereitschaft wurde in Kap. 3.3.1.2 und auf das Thema Unabhängigkeitsstreben in Kap. 3.3.1.3 eingegangen. Auf Ausführungen zum Anschlussmotiv (auch Gesellungsstreben genannt) wurde weitestgehend verzichtet (siehe allein Kap. 5.2.1), da dieses bei Unternehmern nur „mäßig stark ausgeprägt“ ist (Klandt, H., 1984, S. 164). Überlegungen zur Förderung des Machtstrebens wurden ausgeblendet. Versteht man unter Macht (wie McClelland, D. C. 1966, S. 273) das Verlangen, die Handlung anderer zu kontrollieren, so stellt dies in meinen Augen kein didaktisch erstrebenswertes Ziel dar, da sich psychosoziale Implikationen und Wirkungen nur schwer ableiten und kontrollieren lassen.

³⁰⁰ „Die Berechnungen von Korrelationskoeffizienten der Beziehung zwischen Gründungsaktivität und Leistungsmotivation mit Pearsons Produktmoment-Korrelation bzw. der den ordinalen Messniveaus der beiden Variablen besser entsprechenden Rangkorrelation von Spearman zeigen mit $r = 0,26$ bzw. $\rho = 0,28$ einen deutlich positiven Zusammenhang.“ Klandt, H., 1984, S. 148 f. Klandt verweist zudem auf zahlreiche weitere Studien, die den Zusammenhang nachweisen. Vgl. Klandt, H., 1984, S. 145.

³⁰¹ Vgl. Klandt, H., 1984, S. 152.

4.2.1.2 Kritik am Eigenschaftsansatz

Der Eigenschaftsansatz kann keine zufrieden stellende Antwort darauf geben, welche Charaktereigenschaften ein erfolgreicher Unternehmer mitbringt und welche nicht. Zu verschiedenartig sind die untersuchten Persönlichkeitsprofile, als dass man von einem Unternehmerarchetypen sprechen könnte.³⁰² Der Trait-Approach baut auf einem zu einfachen Bild vom Entrepreneur auf. Hinzu kommt, dass oftmals nicht feststellbar ist, ob die identifizierte Charaktereigenschaft schon Bestandteil der Persönlichkeit war, bevor die Person als Unternehmer auftrat oder ob sich die Charaktereigenschaft erst im Laufe der Zeit mit der Tätigkeit als Entrepreneur entwickelte.

Die Kritik an den eigenschaftsorientierten Ansätzen kann in Anlehnung an Kirby³⁰³ wie folgt zusammengefasst werden. Was eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Studien zu diesem Thema deutlich erschwert, ist die Tatsache, dass bis heute keine einheitliche Definition des Begriffs `Entrepreneur` existiert. Darüber hinaus gibt es auch keine Einigkeit darüber, wie und mit welchen Instrumenten unternehmerische Eigenschaften gemessen werden sollen. Die Situation verschärft sich weiter unter der Prämisse, dass es verschiedene Unternehmertypen geben könnte, zu deren Identifikation es verschiedener Instrumente bedarf.³⁰⁴ Selbst wenn die dargestellten Hürden beiseite geräumt wären, das Profil eines Entrepreneurs sich definieren ließe, wäre dadurch noch nicht gewährleistet, dass sich eine solche Person zu einem späteren Zeitpunkt auch wie ein Entrepreneur verhalten wird.³⁰⁵

Dem Trait-Approach wurden also mehrere Nachteile nachgewiesen, die dazu führten dass dieser Ansatz ins Abseits geriet:

- **Fehlende Konsistenz**

Nachdem unzählige Merkmalslisten erstellt wurden, scheint es letztlich nicht möglich zu sein, ein genaues Charakterprofil des Entrepreneurs zu erstellen. Es gibt in der Forschung keinen Konsens über die Wichtigkeit und Bedeutung diverser Charaktereigenschaften für den Entrepreneur.

³⁰² Eine erste Untersuchung, die zwischen verschiedenen Unternehmertypen unterscheidet, stammt von Smith N. R., vgl. Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 136.

³⁰³ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 116 ff.

³⁰⁴ Zu den verschiedenen Unternehmertypen siehe Kap. 4.2.3.1.

³⁰⁵ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 117.

- **Statischer Ansatz**

Der Trait-Approach verfolgt eine statische Auffassung der Umwelt und der Person des Entrepreneurs. Es werden jedoch Modelle gebraucht, die das Verhalten in einer dynamischen Umwelt erklären.

- **Messtheoretisches Problem**

Es ist nicht klar, ob die bei einem Entrepreneur festgestellten Charaktereigenschaften schon vor der Unternehmensgründung vorhanden waren, oder ob sie als Folge der Gründung und Führung des Unternehmens selbst erst entstanden und damit keine Voraussetzung für eine erfolgreiche Unternehmensgründung darstellen.

- **Amerikanischer Einfluss auf die Forschungsergebnisse**

Die meisten Forschungsergebnisse basieren auf Untersuchungen in den USA. Es stellt sich die Frage, ob die kulturellen Unterschiede in verschiedenen Ländern nicht so groß sind, dass eine simple Übertragbarkeit der Erkenntnisse, über die relevanten Charaktereigenschaften eines Entrepreneurs, als bedenklich angesehen werden muss bzw. vielleicht nicht erlaubt ist.

4.2.2 Demografisch-soziologischer Ansatz

Der demografische Ansatz stellt das soziale Umfeld in den Mittelpunkt der Betrachtung. Es soll festgestellt werden, ob das Umfeld eines Individuums Einfluss auf dessen Entwicklung hin zum Entrepreneur besitzt.

4.2.2.1 Das Umfeld des Entrepreneurs

Henry, Hill und Leitch geben einen Überblick über die bedeutendsten Aspekte:³⁰⁶

- **Familie und Kindheitserfahrungen des Gründers**

Neben der klassischen Frage, ob die selbstständigen Eltern als Vorbild für die eigene Gründungsmotivation³⁰⁷ dienlich sind, sind es auch Aspekte wie beispielsweise das Fehlen des Vaters, die Existenz einer herrisch auftretenden

³⁰⁶ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 50 ff.

³⁰⁷ Zum Motivationsverständnis siehe zunächst FN 425.

Mutter oder Ereignisse wie Krankheiten, Tod oder die Trennung von Familienmitgliedern, die als Einflussfaktoren angeführt werden. Dayer und Handler unterscheiden hierbei vier Bereiche.³⁰⁸

- Frühe Kindheitserfahrungen in der Familie des Entrepreneurs,
- Engagement der Eltern während der Gründungsphase,
- Beschäftigung von Familienmitgliedern im gegründeten Unternehmen,
- Berücksichtigung von Familienmitgliedern hinsichtlich der Besitzverhältnisse und bei der Führungsnachfolge.

- **Ausbildung und Beruf der Eltern des Gründers**

Blair stellt 1997 in seiner Studie fest, dass 75 Prozent der von ihm befragten Unternehmer einen Vater mit einem eigenen Unternehmen hatten. O’Gorman und Cunnigham bestätigen in ihrer Studie 1997, dass 50 Prozent der untersuchten Gründer aus Familien stammten, in denen der Vater Selbstständiger war.³⁰⁹

- **Geschwisterfolge**

Der Zusammenhang zwischen Gründungsaktivität und Rangfolge der Geburt unter den Geschwistern bedarf weiterer Untersuchungen. Bisher gibt es nur einen schwachen Beleg für einen Zusammenhang zwischen der Tatsache, Erstgeborener zu sein und ein Unternehmen zu gründen.³¹⁰

- **Religion und Kulturkreis des Gründers**

Studien von Hagen, Kets de Vries oder Roberts und Wainer belegen, dass Entrepreneurs häufig aus Gesellschaftsgruppen kommen, die eine Minderheit darstellen.³¹¹ Begründet durch Diskriminierung bleibt den Betroffenen meist keine andere Alternative als die eigene Selbstständigkeit. De Vries³¹² gibt zu bedenken, dass eine soziale Verschlechterung oder religiöse Unterdrückung die eigene Kreativität, Innovationsfähigkeit und unternehmerische Aktivität zunehmen lassen könnte.

³⁰⁸ Vgl. hierzu ausführlich Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 50 f.

³⁰⁹ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 52.

³¹⁰ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 53.

³¹¹ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 53.

³¹² Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 53.

Eine Studie von Mueller und Thomas³¹³ stützt die These, dass es Kulturkreise gibt, die ein besseres Gründungsklima besitzen als andere. Individualistisch orientierte Kulturkreise unterstützen eher die Entwicklung der internen Kontrollüberzeugung. Demnach würde c. p. eine entsprechende Veränderung einer nationalen Kultur auch das Potenzial an Gründern in diesem Land erhöhen.³¹⁴

- **Alter des Gründers**

Eine eindeutige Aussage zum idealen Gründeralter gibt es nicht. Auf der einen Seite besteht die Tendenz, dass jüngere Gründer bei dem Versuch, ihr Unternehmen zu vergrößern, mehr Risiko eingehen, was im Erfolgsfall zu größeren Wachstumsraten führt. Auf der anderen Seite kann aber auch festgestellt werden, dass Gründer älteren Jahrgangs, begründet durch ihren größeren Erfahrungsschatz, mehr Erfolge erzielen.³¹⁵ In einer von A. Blair im Jahre 1997 durchgeführten Studie hatten die befragten Gründer³¹⁶ bereits im Alter von 30 Jahren ihr Unternehmen überwiegend erfolgreich am Markt positioniert. Andere Studien, wie die der Barclays Bank,³¹⁷ ergeben, dass Unternehmen, die von Personen geführt werden, die älter als 50 Jahre sind, nicht nur langlebiger sind als solche, die von Jüngeren geführt werden, sondern diese in ihrer Leistung auch überrunden.

- **Ausbildung und Berufserfahrung des Gründers**

Betrachtet man Studien aus den 60er und 70er Jahren, so kann man sagen, dass der durchschnittliche Unternehmensgründer eher wenig formale Bildung besaß.³¹⁸ Dieses Bild hat sich bis heute jedoch stark geändert. Neuere Studien weisen den Anteil an Unternehmensgründern mit akademischer Ausbildung mit Werten zwischen 25 und 68 Prozent aus.³¹⁹ Dies führt auch zu einer stärkeren

³¹³ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 53.

³¹⁴ Lee und Tsang verweisen darauf, dass die derzeit existierenden Schlussfolgerungen über kulturelle Aspekte auf Studien westlicher Länder beruhen. Eine pauschale Übertragung auf andere Kulturkreise sei ohne empirische Begleitforschung nicht aussagekräftig. Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 53.

³¹⁵ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 53.

³¹⁶ Hierbei handelt es sich um 49 Spitzenunternehmer von Kapitalgesellschaften in Großbritannien, so genannten 'top public company owner'. Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 52 f.

³¹⁷ Henry, Hill, Leitch verweisen hier auf eine Studie der Barclays Bank, 'Start-Ups Head Towards half a Million Landmark', Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 54.

³¹⁸ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 54.

³¹⁹ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 54.

Differenzierung bei den Schulungsangeboten für Gründer, die gegenwärtig vermehrt auch für Akademiker angeboten werden. In diesem Zusammenhang sei auf die Feststellung von Bolton und Thomson verwiesen, die einen negativen Zusammenhang zwischen Bildung und Risikofreude sehen. Aus ihrer Sicht geht der Unternehmergeist, der sich aus Gespür und Instinkt ableitet, durch den steigenden Bildungsgrad verloren. Sie sehen generell einen Zusammenhang zwischen besserer Ausbildung und dem Entstehen einer mehr und mehr risikoaversen Kultur.³²⁰

In der Entrepreneurship Forschung wird Berufserfahrung im Kontext einer Gründung als eine der wichtigsten Voraussetzungen für unternehmerischen Erfolg angesehen. Lee und Tsang, die 2001 eine Studie darüber durchführten, welche Faktoren Einfluss auf das Unternehmenswachstum nehmen, stellten sogar fest, dass Berufserfahrung einen größeren Einfluss hat als die Leistungsmotivation. Berufserfahrung dominierte darüber hinaus sämtliche weiteren Faktoren, wie beispielsweise internal locus of control, die Anzahl der Unternehmenspartner, Netzwerkaktivitäten und Bildung.³²¹

4.2.2.2 Schlussfolgerungen aus dem demografisch-soziologischen Ansatz

Aus den Aussagen zum demografisch-soziologischen Ansatz könnte man, unter Berücksichtigung der insgesamt vorliegenden Multikausalität, für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik m. E. zu folgenden Überlegungen übergehen:

1. Die Tatsache, dass ein sehr hoher Anteil der Gründer aus einem Elternhaus stammt, in dem bereits eine Person ein eigenes Unternehmen hat, könnte die Bedeutung des Beobachtungslernens³²² im Sinne Banduras weiter in den Vordergrund stellen. Innerhalb der Entrepreneurship Education würde der frühzeitige, intensivere Kontakt zu einem Gründer seine Berechtigung erfahren. Man muss jedoch weiter hinterfragen, ob wirklich das vorgelebte Rollenbild der Eltern, die eine Selbstständigkeit als berufsbiografisch erstrebenswerte Option vorleben, tatsächlich der Grund für diesen aufgezeigten Zusammenhang ist oder ob vielleicht durch die Familie etablierte Netzwerke, vorhandene Vermögenswerte oder Know-how leichter zugänglich

³²⁰ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 55.

³²¹ Vgl. Henry, C., Hill, F., Leitch, C., 2003, S. 55.

³²² Zu Bandura siehe Kap. 5.2.2.

für den potenziellen Gründer sind und er sich daher für eine Unternehmensgründung entscheidet.

2. Wie noch im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu zeigen sein wird, stellt die Entwicklung einer internen Kontrollüberzeugung einen wichtigen Bestandteil im Rahmen der Entrepreneurship Education dar. Die Aussage, dass individualistisch orientierte Kulturkreise die Entwicklung der internen Kontrollüberzeugung eher unterstützen als andere, bestätigt den in Kapitel 3.2.2.1 angeführten Standpunkt, dass die Betonung der Gleichheit der Lebensverhältnisse, Konformität und Kollektivismus in Deutschland zu einer unterdurchschnittlichen Gründungsaktivität beiträgt.
3. Die Aussagen bezüglich des idealen Alters und der notwendigen Berufserfahrung können im Rahmen einer Entrepreneurship Education im Handwerk für und gegen eine Verkürzung des Zeitraums bis zur Erlangung des Meistertitels interpretiert werden.

4.2.3 Typologischer Ansatz

Der typologische Ansatz soll hier als Bindeglied zwischen dem Eigenschaftsansatz und dem Verhaltenstheoretischen Ansatz der Vollständigkeit halber Berücksichtigung finden.

4.2.3.1 Verschiedene Entrepreneurtypen

Das Problem, keine konsistente Aussage darüber machen zu können, welche Gruppe von Charaktereigenschaften einem Entrepreneur zugeordnet werden kann, hat zu einem differenzierteren Verständnis des Entrepreneurs geführt. Zu den ersten Arbeiten, die auf eine Typologie³²³ des Entrepreneurs abzielt, zählt die Untersuchung von Smith, der 1967 zwischen dem craftsman-entrepreneur und dem opportunistic entrepreneur unterscheidet. Dem craftsman-entrepreneur wird eine niedrigere Ausbildung, die Präferenz für körperliche Arbeit und der Wunsch nach einem stabilen

³²³ Unter einer Typologie wird eine Auflistung von Typen verstanden. Typen stellen dabei abgegrenzte Kategorien dar, zu denen Menschen zugeordnet werden können, die ein bestimmtes Muster von Eigenschaften aufweisen. Vgl. hierzu Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 521.

Einkommen zugesprochen, während dem opportunistic entrepreneur eine höhere Ausbildung, das Streben nach Führung und Wachstum zugeordnet wird.³²⁴

Lessem erarbeitete 1986 folgende Typologie über Entrepreneure und ordnete ihnen unterschiedliche Charaktereigenschaften zu.³²⁵

Entrepreneurship type - Unternehmertum Typologie	Attributes - Merkmale
Innovator - Erfinder	Originality, inspiration, love, transformation - Originalität, Inspiration, Liebe, Umsetzung
New designer / enabler - Neu Gestalter/ Ermöglichender	Evolution, development, symbiosis, connection - Entwicklung, Abwicklung, Symbiose, Verbindung
Leader - Anführer	Direction, responsibility, structure, control - Leitung, Verantwortung, Struktur, Kontrolle
New entrepreneur - Neuer Entrepreneur	Achievement, opportunity, risk-taking, power - Leistung, Opportunität, Übernahme von Risiken, Macht
Animateur - Animateur	Informality, shared values, community, culture - Informalität, gemeinsame Werte, Gemeinschaft, Kultur
Adventurer - Abenteurer	Movement, work, health, activity - Bewegung, Arbeit, Gesundheit, Aktivität
Change agent - Verändernder	Adaptability, curiosity, intelligence - Anpassungsfähigkeit, Neugier, Intelligenz

Tab. 5: Typologie der verschiedenen Entrepreneurs nach Lessem

Dieser Unterscheidung nach verschiedenen Unternehmerprofilen folgte laut Delmar die Frage nach der Leistungsfähigkeit der verschiedenen Unternehmenstypen.³²⁶

Es wurde also der Versuch unternommen, die verschiedenen Unternehmen weiter zu klassifizieren, indem man Charaktereigenschaften des Unternehmers mit Eckwerten des Unternehmens, wie etwa die Branchenzugehörigkeit, das Alter und die Art der Organisationsstruktur, miteinander verknüpfte, um so zu einem Erwartungswert über die Leistung des Unternehmens zu gelangen.³²⁷ Zwei Aspekte erschweren die Umsetzung dieses Ansatzes: die fehlende Eindeutigkeit des Begriffs 'Leistung' und die fehlende Verbindung zwischen den Charaktereigenschaften des Unternehmers, seinem Verhalten und den Unternehmenseigenschaften.

Zunächst ist nicht klar, was unter Unternehmensleistung zu verstehen ist. Meistens steht sie für die Unternehmenslebenszeit, das Firmenwachstum, die Profitabilität des

³²⁴ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 136.

³²⁵ Vgl. Kirby, D. A., 2003, S. 109.

³²⁶ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 137.

³²⁷ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 137.

Unternehmens oder für eine Kombination aus diesen Kennziffern.³²⁸ Erschwerend kommt hinzu, dass diese Kennziffern auf verschiedene Arten ermittelt werden können.

Der zweite Aspekt trägt der Tatsache Rechnung, dass es sich bei den Charaktereigenschaften um `ferne´ Faktoren handelt, also Faktoren, auf dessen Basis sich ein bestimmtes Verhalten nur sehr vage bestimmen lässt. Man braucht jedoch `nahe´ Faktoren, um auf das unternehmerische Verhalten und schließlich auf die Leistungsfähigkeit des Unternehmens zu schließen.³²⁹

4.2.3.2 Kritik am typologischen Ansatz

Auch wenn im erstem Moment die Versuchung groß ist, die handwerkliche Entrepreneurship Education mit dem Typus des craftsman-entrepreneur in Verbindung zu setzen, scheint der Ansatz von Smith die Fragestellung, was letztlich einen Entrepreneur ausmacht, zu simplifiziert zu betrachten und wird daher im weiteren Verlauf nicht weiter berücksichtigt. Die Typologie nach Lessem stellt m. E. einen weiteren Beleg für die Heterogenität des Erscheinungsbildes des Entrepreneurs dar und führt direkt hin zu Überlegungen, wie sie im Rahmen des verhaltenstheoretischen Ansatzes im Mittelpunkt stehen.

4.2.4 *Verhaltenstheoretischer Ansatz*

Die Einsicht über den hohen Komplexitätsgrad, der mit den Überlegungen zu unternehmerischem Handeln einhergeht, und die Erkenntnis, dass eigenschaftsorientierte Ansätze dieser Komplexität nicht gewachsen sind, haben dazu geführt, dass unternehmerisches Verhalten als Konsequenz einer Interaktion zwischen Person und Situation zu verstehen ist,³³⁰ bei der es sowohl verschiedene Wege zur Zielerreichung als auch verschiedene Ziele gibt.³³¹ Kognitive Motivationstheorien stellen den Versuch dar, diese Komplexität theoretisch zu erfassen.

³²⁸ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 137.

³²⁹ Delmar verwendet hier die beiden engl. Begriffe `distal´ und `proximal´. Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 137.

³³⁰ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 140.

³³¹ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 138.

4.2.4.1 Weshalb jemand zum Entrepreneur wird

Da Untersuchungen zu den typischen Persönlichkeitsmerkmalen eines Unternehmers bisher keine befriedigenden Ergebnisse erzielten, ist man dazu übergegangen, verhaltenstheoretische Modelle heranzuziehen, um zu verstehen, was dazu führt, dass Menschen sich für eine Unternehmensgründung entscheiden.³³² Maßgeblichen Einfluss hatten hier die `Theorie des geplanten Verhaltens´ von Ajzen und das Modell des `Entrepreneurial Events´ von Shapero. Beide Modelle werden von Krueger, Reilly und Carsrud zu einem neuen Ganzen vereint.

4.2.4.2 Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens

Ajzen³³³ unterscheidet in seiner Theorie des geplanten Verhaltens zwischen der eigentlichen Handlung, einer Handlungsintention und Faktoren, die der Handlungsintention vorgelagert sind. Es werden drei Faktoren identifiziert, die Einfluss auf die Handlungsintention nehmen:

- die eigene Einstellung (attitudes) zu einer bestimmten Handlung. Diese basiert auf dem Wert, welcher der Handlung beigemessen wird.
- die subjektiv wahrgenommenen sozialen Normen (subjective norms) beschreiben den Einfluss des sozialen Umfeldes auf die eigene Handlung. Dies kann auch als sozialer Druck umschrieben werden.
- die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (perceived behaviour control). Auf der Basis vergangener Erfahrungen und antizipierter Schwierigkeiten stellt sie die subjektive Meinung darüber dar, ob eine Handlung erfolgreich durchzuführen ist oder nicht.

Die folgende Grafik stellt den beschriebenen Zusammenhang dar.³³⁴

³³² Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 145.

³³³ Vgl. Ajzen, I., 1991, S. 179-211.

³³⁴ Entnommen aus Krueger, N. F., Reilly, M. D. und Carsrud, A. L., 2000, S. 416.

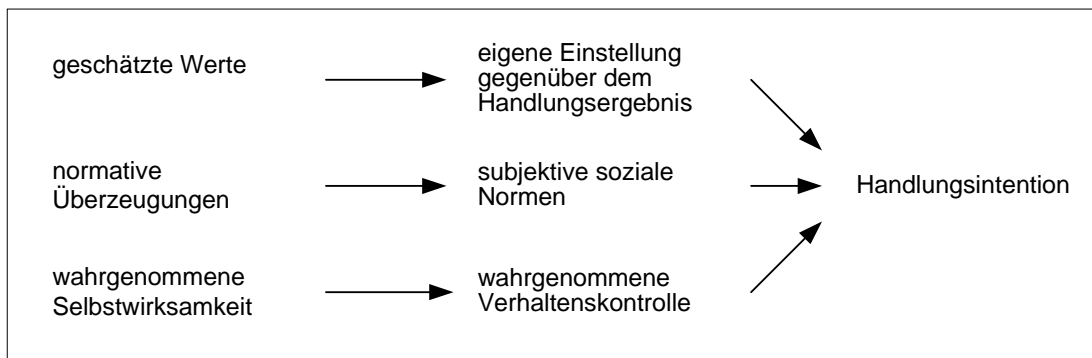


Abb. 16: Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen

Je nach Situation und Handlung haben die drei Faktoren verschiedene Gewichtung bei der Bildung der Handlungsintention. Im Mittelpunkt steht jedoch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, sie hat den größten Einfluss auf die Handlungsintention.³³⁵ Personen werden eher eine bestimmte Handlung durchführen (Unternehmen gründen), wenn sie der Meinung sind, ein bestimmtes Verhalten auch kontrollieren zu können, also wenn sie glauben, die Fähigkeit und das Wissen hierzu zu besitzen. Es wurde schon gesagt, dass die Handlungsintention der eigentlichen Handlung vorgelagert ist. Forschungsergebnisse, die den Einfluss der drei Faktoren untermauern, beziehen sich bisher leider nur auf diese Handlungsintention. Der Zusammenhang zwischen Intention und der Handlung selbst blieb bislang unbelegt. Deshalb kann gesagt werden, dass die Theorie des geplanten Verhaltens letztlich nur bedingt Informationen darüber gibt, weshalb eine Person sich für ein bestimmtes Verhalten entscheidet.

4.2.4.3 Shaperos Modell des entrepreneurial event

Das Modell von Shapero³³⁶ definiert drei Faktoren, die ausschlaggebend dafür sind, dass eine bestimmte Verhaltensintention entsteht. Zu unterscheiden sind:

- wahrgenommene Wünschbarkeit (perceived desirability)

Damit wird der persönliche Anreiz beschrieben, den eine Gründung auf die Person ausübt. Dieser kann sowohl intrapersonaler als auch extrapersonaler Natur sein.

³³⁵ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 147.

³³⁶ Vgl. Shapero, A., 1982, S. 74.

- wahrgenommenes Machbarkeitsempfinden (perceived feasibility)
Damit ist das Maß, indem man sich persönlich geeignet und imstande fühlt, ein Unternehmen zu gründen, gemeint.
- eigene Handlungsbereitschaft (propensity to act)
Mit diesem Faktor werden die volitionalen Aspekte einer Handlungsintention umschrieben. Damit kommt der Wille, ein Unternehmen zu gründen, zum Ausdruck sowie der Wunsch nach Kontrolle bei der Durchführung einer Handlung.³³⁷

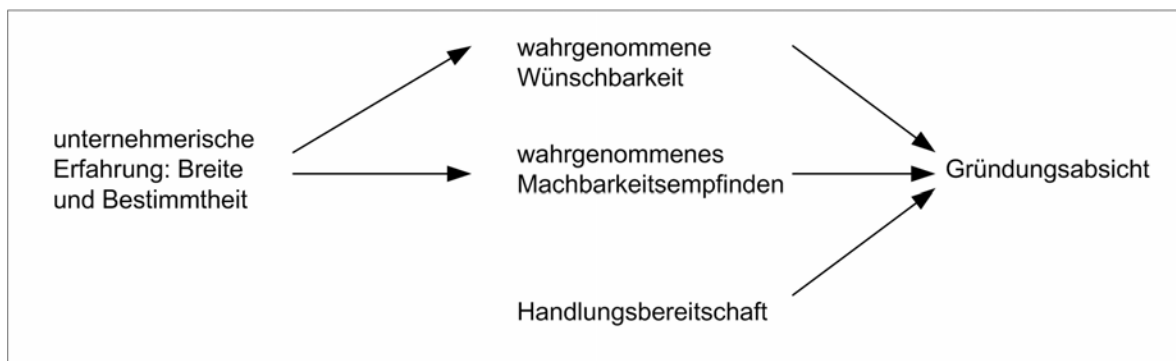


Abb. 17: Shaperos Modell der entrepreneurial events

Das nachfolgend dargestellte konvergierte verhaltenstheoretische Modell von Krueger, Reilly und Carsrud belegt die sich hier abzeichnende Ähnlichkeit zum Modell von Ajzen.

4.2.4.4 Konvergiertes verhaltenstheoretisches Modell nach Krueger, Reilly und Carsrud

Krueger, Reilly und Carsrud gelingt eine Zusammenführung der Modelle von Ajzen und Shapero. Die drei Autoren stellen hierzu fest, dass die beiden Modelle von Ajzen und Shapero in weiten Teilen Übereinstimmungen zeigen.³³⁸ Krueger, Reilly und Carsrud stellen folgenden Bezug zwischen den Modellen her.³³⁹ Der *wahrgenommenen Wünschbarkeit* in Shaperos Ansatz werden die beiden Faktoren

³³⁷ Shapero spricht hier auch vom bereits erwähnten internen locus of control. Dies kommt m. E. jedoch schon durch das wahrgenommene Machbarkeitsempfinden zum Ausdruck. Daher stellt sich mir die Frage, weshalb dieser Aspekt noch einmal extra Erwähnung findet. Hierauf ließ sich keine Antwort finden. Diese Redundanz wird auch bei den späteren Modellen, die eine Konvergenz anstreben, aufgehoben. Vgl. Krueger, N. F., Reilly, M. D. und Carsrud, A. L., 2000, S. 419.

³³⁸ In einer Regressionsanalyse stellen Krueger, Reilly und Carsrud fest, dass das Modell von Shapero marginal besser geeignet erscheint, um Aussagen über unternehmerische Intentionen zu machen als jenes von Ajzen. Vgl. Krueger, N. F., Reilly, M. D. und Carsrud, A. L., 2000, S. 424.

³³⁹ Bei dieser Betrachtung fällt allerdings auf, dass der Faktor „Handlungsbereitschaft“ ohne weitere Erklärung entfällt.

Einstellung bezüglich der Ergebnisse eines bestimmten Verhaltens und subjektive Normen zugeordnet.³⁴⁰ Der dritte und letzte Faktor in Ajzens Modell - *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* - wird mit dem Faktor *wahrgenommenes Machbarkeitsempfinden* gleichgesetzt. *Handlungsbereitschaft* als Einflussfaktor findet keine Entsprechung im Modell von Ajzen.

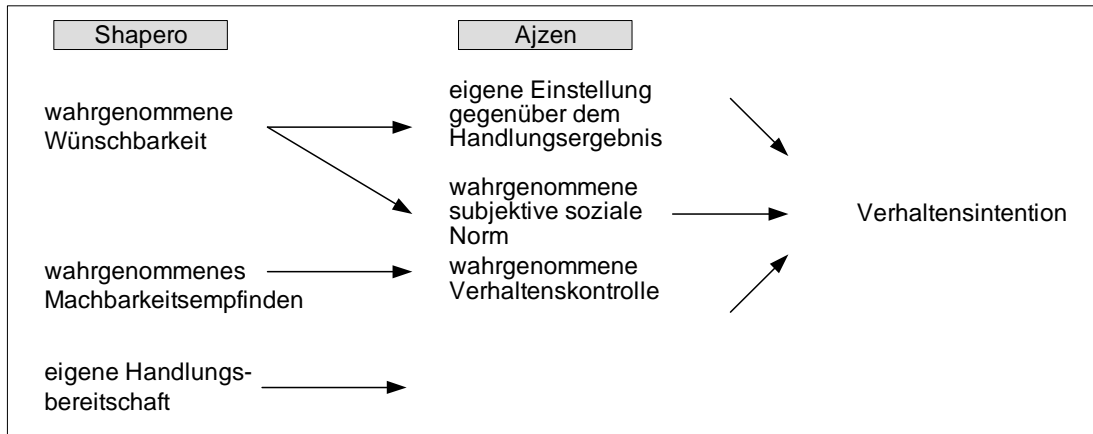


Abb. 18: Konvergiertes verhaltenstheoretisches Modell nach Krueger, Reilly und Carsrud (eigene Darstellung)

Die sich hier abzeichnende Konvergenz hinsichtlich der einzelnen Intentionsmodelle wird auch durch Untersuchungen von Linán,³⁴¹ wie nachfolgend dargestellt, unterstützt.

4.2.4.5 Lináns Forschungsergebnisse zum konvergierten Modell

Auch Linán stellt in seiner Untersuchung zu intentionsbasierten Modellen der Entrepreneurship Education³⁴² fest, dass die Modelle von Shapero und Ajzen signifikante Aussagen zu den Einflussfaktoren einer Handlungsintention machen.³⁴³ Er verbindet, ähnlich wie Krueger, Reilly und Carsrud, die Modelle von Shapero und Ajzen, zu einem konvergierten Gesamtmodell.³⁴⁴ Linán fügt außerdem einen weiteren Faktor ein, der seiner Meinung nach maßgeblich die Handlungsintention zur Gründung eines Unternehmens beeinflusst: das Wissen einer Person bezüglich des

³⁴⁰ Vgl. Krueger, N. F., Reilly, M. D. und Carsrud, A. L., 2000, S. 423.

³⁴¹ Vgl. Linán, F., 2004, S. 1-15.

³⁴² Unter Entrepreneurship Education versteht Linán: "the whole set of education and training activities – within the educational system or not – that try to develop in the participants the intention to perform entrepreneurial behaviours, or some of the elements that affect that intention, as entrepreneurial knowledge, desirability of the entrepreneurial activity, or its feasibility". Vgl. Linán, F., 2004, S. 6.

³⁴³ Vgl. Linán, F., 2004, S. 2.

³⁴⁴ Zudem greift er noch das Modell der Selbstwirksamkeit von Bandura auf, welches in Kap. 5.2.2 näher beschrieben wird.

unternehmerischen Umfelds („knowledge about the entrepreneurial environment“).³⁴⁵ Linán führt dazu weiter aus: „A greater knowledge will surely contribute to more realistic perceptions of the entrepreneurial activity. It will also directly provide a greater awareness about the existence of the professional option, and will make the intention to become an entrepreneur more realistic.“³⁴⁶ So kommt Linán zu folgender Darstellung.³⁴⁷

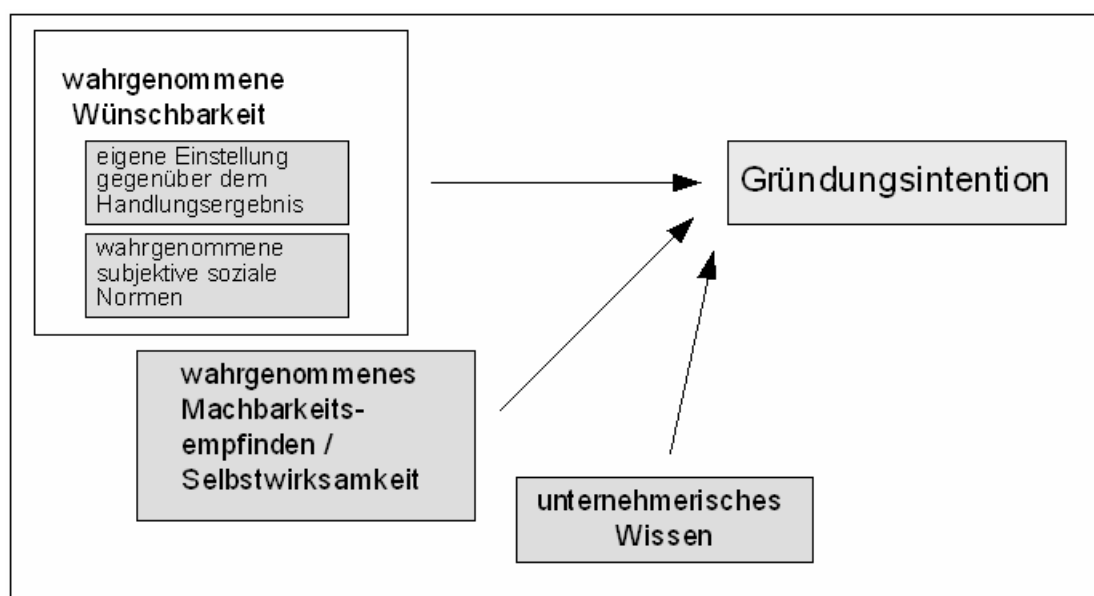


Abb. 19: Verhaltenstheoretisches Modell nach Linán

Linán untersucht diese Zusammenhänge intensiver in seiner Studie.³⁴⁸ Hier identifiziert er externe Variablen, die unternehmerisches Verhalten auf Basis traditioneller Faktoren erklären. Darunter zählen demografische Variablen, Persönlichkeitseigenschaften, sozioökonomische Variablen, Erfahrungen und Erziehung.³⁴⁹ Linán untersucht, welchen Einfluss diese Faktoren direkt oder indirekt auf die Gründungsintention haben und findet seine Hypothese bestätigt, dass externe Faktoren die Intention indirekt verändern, indem sie die persönlichen Einstellungen (attitudes) und Wahrnehmungen (perceptions) beeinflussen. Linán ging dabei wie folgt vor. Aufgrund des Charakters des Modells und der verwendeten Fragebögen schienen weder eine lineare Regression noch ein strukturiertes equation modelling sinnvoll. Zunächst wurden die einzelnen Faktoren als Konstrukte

³⁴⁵ Zum näheren Verständnis von 'knowledge about the entrepreneurial environment' verweist Linán auf Scherer, R. F., Brodzinsky, J. D. und Wiebe, F. A.. Vgl. Linán, F., 2004, S. 5.

³⁴⁶ Linán, F., 2004, S. 5.

³⁴⁷ Vgl. Linán, F., 2004, S. 5. Das englische 'entrepreneurial intention' wurde hier mit 'Gründungsintention' übersetzt.

³⁴⁸ Linán wählte für seine Befragung Studenten zweier Universitäten in Spanien aus. Zum Forschungsdesign vgl. Linán, F., 2004, S. 9-10.

³⁴⁹ Leider deckt Linán hier nicht auf, um welche Variablen und Eigenschaften es sich genau handelt.

verstanden, die aus verschiedenen Variablen bestehen (z. B. die Menge aller berücksichtigten demografischen Variablen). Daraufhin wurde überprüft, welche dieser Variablen einen Einfluss auf eines der anderen Konstrukte haben könnten. Es wurde die Anzahl der signifikanten Beziehungen ermittelt. Teilt man die Menge aller möglichen Beziehungen durch die Anzahl der signifikanten, erhält man einen Wert zwischen 0 und 1. Diesen Wert nennt Linán 'Intensität der Beziehung'.

Die verschiedenen 'Intensitäten'³⁵⁰ sind in nachfolgender Grafik dargestellt.

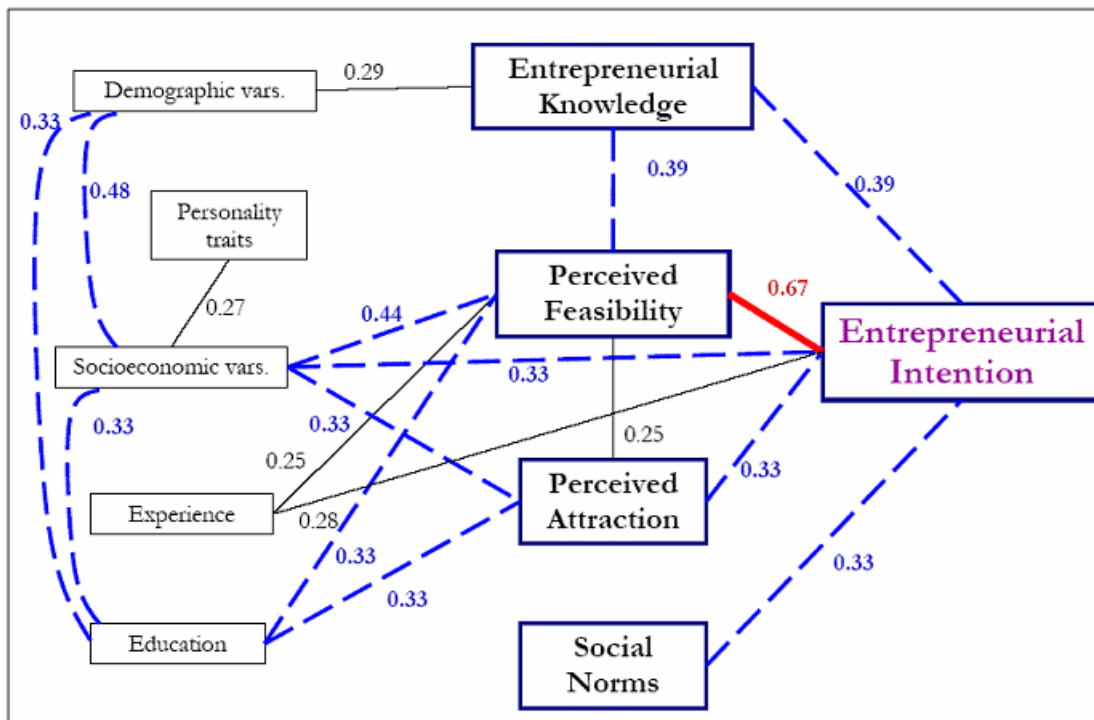


Abb. 20: Intensitäten zwischen den Variablen, die unternehmerisches Verhalten auf Basis traditioneller Faktoren erklären³⁵¹

Auf der linken Seite befinden sich die externalen Variablen, die über die Wahrnehmung und Einstellung vorwiegend indirekten Einfluss auf die Intentionsbildung nehmen. Nur wenige Variable haben direkten Einfluss auf die Intentionsbildung.

In einem nächsten Schritt stellt Linán einen Bezug zwischen Schulungsmodulen zur Entrepreneurship Education und den die Gründungsintention beeinflussenden Faktoren her. Er überprüfte in seiner Arbeit, welchen Einfluss bestimmte Kurstypen der Entrepreneurship Education auf die intentionsbestimmenden Faktoren haben.

³⁵⁰ Linán spricht hier ausdrücklich von signifikanten Beziehungen. Diese wurden im Rahmen von zwei Studien gemessen. Vgl. Linán, F., 2004, S. 11. **Legende:** Der Übersichtlichkeit halber wurden nur Intensitäten über 0.25 dargestellt. Unterschieden wurde zwischen drei Intensitätsstufen: dünne Linie 0.25 – 0.30; gestrichelte Linie 0.30 – 0.50; Intensitäten über 0.50 wurden mit dicker Linie dargestellt.

³⁵¹ Grafik entnommen aus Linán, F., 2004, S. 11.

Betrachtet wurden dabei zwei verschiedene Kurstypen. Typ 1 ist ein klassischer Gründungskurs, der sich mit den praktischen Fragen bei der Gründung eines Unternehmens beschäftigt. Im Mittelpunkt steht hier der Business Plan. Typ 2 ist ein Sensibilisierungskurs. Hier geht es um die Rolle des Unternehmers und seine Bedeutung für die Gesellschaft. Linán kann mit seiner Studie signifikante Veränderungen des Machbarkeitsempfinden und der wahrgenommenen Wünschbarkeit bestätigen. Die Beziehungen untereinander gestalten sich wie folgt:³⁵²

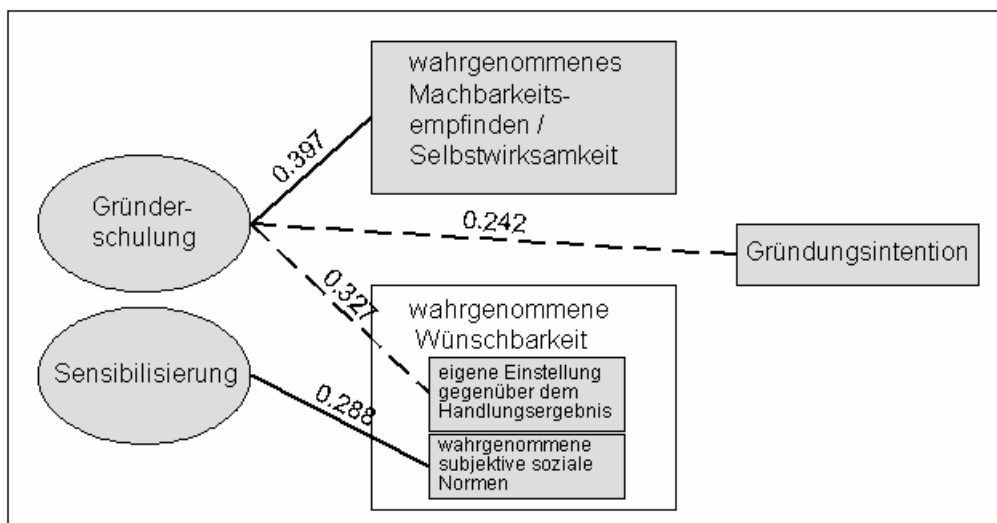


Abb. 21: Einfluss der Entrepreneurship Education auf die intentionsbestimmenden Faktoren nach Linán

Die von Linán untersuchten Gründungs- und Sensibilisierungskurse haben demnach Einfluss auf die beiden identifizierten Faktoren wahrgenommene Wünschbarkeit und wahrgenommenes Machbarkeitsempfinden.

4.2.4.6 Schlussfolgerungen aus dem verhaltenstheoretischen Ansatz

Kognitive Modelle zum unternehmerischen Verhalten beschreiben demnach ein aktuelles Verständnis darüber, wodurch eine bestimmte Gründungsintention bei Individuen beeinflusst wird. Auf Basis der vorgestellten Modelle und unter Berücksichtigung der von Klandt³⁵³ diskutierten Displatzierung komme ich zu folgender Synthese bezüglich einer möglichen Wirkungsweise von didaktischen Maßnahmen im Rahmen einer Entrepreneurship Education:

³⁵² Grafik in Anlehnung an Linán, F., 2004, S. 12. Die Werte der gestrichelten Linien werden mit dem Selbstselektions-Bias begründet. D. h., dass davon auszugehen ist, dass sich diejenigen Studenten für die Kurse anmelden, die bereits eine Gründungsintention besitzen.

³⁵³ Siehe FN 42.

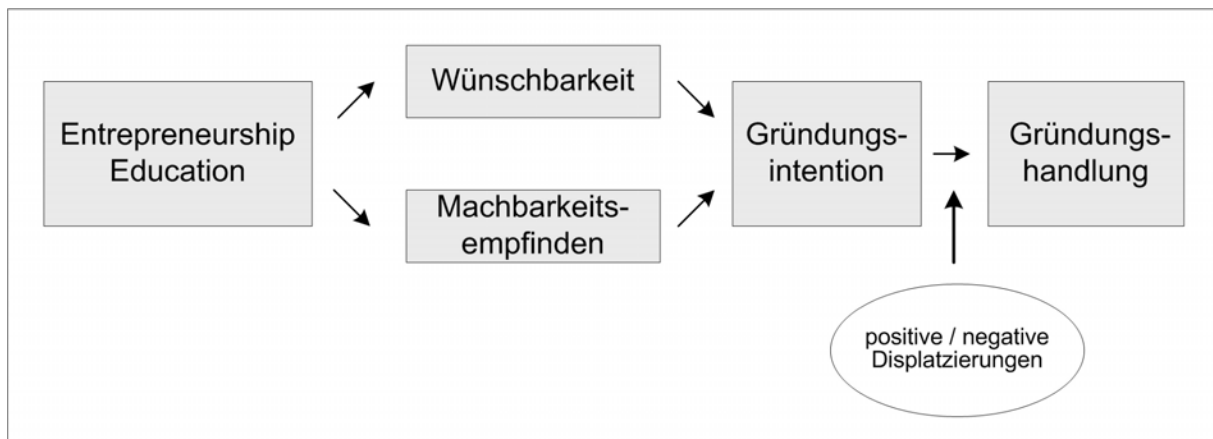


Abb. 22: Zusammenführende Darstellung verhaltenstheoretischer Ansätze mit Bezug auf die Gründungsintention bzw. -handlung

Aus didaktischer Perspektive stellt sich mir nun die Frage, wie mit Hilfe von Schulungsmaßnahmen optimal Einfluss auf die Bildung einer Gründungsintention genommen werden kann.

4.3 Entrepreneurship Education in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Mit den Ausführungen zum verhaltenstheoretischen Ansatz und der Abkehr vom Eigenschaftsansatz in der Entrepreneurship Forschung verändert sich also die Aufgabenstellung der Entrepreneurship Education, deren Ziel es ist, Personen, die ein Unternehmen gründen wollen, zu qualifizieren.³⁵⁴ Nachfolgend soll die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion skizziert werden, die mit ihren Überlegungen einen Anknüpfungspunkt für die vom verhaltenstheoretischen Ansatz postulierte Ausweitung der Lehr- und Lerninhalte gibt. Besonders Anderseck, Walterscheid, Braukmann und Braun positionieren die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in dieser Frage. Dabei gelingt es, mit Bezug auf Twardy und Esser, eine Verbindung zwischen Gründungskompetenz und beruflicher Handlungskompetenz herzuleiten, wobei die Argumentationsketten anhand der unterschiedlichen Quellen dazu dienen, Ansatzpunkte für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu bieten und den Objektbereich der Gründungskompetenz zu präzisieren. Mit Rückgriff auf Euler und Hahn wird abschließend der Kompetenzbegriff als Bindeglied zwischen Fähigkeit und Bereitschaft herausgearbeitet.

³⁵⁴ Vgl. Ripsas, S., in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 217.

Anderseck gibt in seinem Aufsatz „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Idee der unternehmerischen Selbständigkeit“³⁵⁵ einen Abriss über die wissenschaftliche Positionierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Unterscheidet man die Wissenschaften danach, auf welche Weise ihre Vertreter Gegenstände erfassen, so lassen sich mit Bezug auf Anderseck perspektiven- und theorieorientierte sowie bereichs- und situationsorientierte Ansätze unterscheiden. Bis auf wenige Ausnahmen kann die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Typus der bereichs- und situationsorientierten Wissenschaft gezählt werden.³⁵⁶ Will man ihren Forschungsgegenstand erfassen, ergibt sich daraus folgendes Problem. Durch die nachvollziehbare Unmöglichkeit für den Wissenschaftler, in allen einen realen Untersuchungsbereich fokussierenden Theorien gleichzeitig intensiv zu forschen, muss dieser sich auf wenige Aspekte beschränken. Dies führt laut Anderseck jedoch dazu, dass der Zugriff auf den Realitätsausschnitt eher von subjektiven Vorlieben als von theoretischen Erkenntnisinteressen geleitet wird.

„Die Festlegung des Erkenntnisgebietes, die Entscheidung für ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis, die praktizierte Forschung und Lehre stehen in einem wechselseitigen Verhältnis, das davon abhängt, welches kategoriale Korsett man sich anzieht und aufbaut. Wir sind aus erkenntnismäßiger Perspektive gewissermaßen Gefangene unserer Kategorien und Begriffe, deren Wahl nicht zuletzt von wertenden Erkenntnisinteressen gesteuert ist. Deshalb ist es immer schwierig, den einen Forschungsansatz gegenüber einem anderen als besser zu rechtfertigen. Unter den genannten Bedingungen ist ersichtlich, dass es seltsam wäre, wenn sich Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eine konsistente Disziplin darstellen würde.“³⁵⁷ „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat bislang nicht zu einem einheitlichen Wissenschaftsverständnis gefunden.“³⁵⁸ Auch Schmiel und Sommer stellen hierzu fest, dass man nicht davon ausgehen kann, „dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einem einheitlichen Konzept folgt und sich Forschung und Lehre uniform gestalten.“³⁵⁹ Bei der Vielfalt der vorliegenden Ansätze zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik³⁶⁰ fällt es schwer, eine übergreifende Aussage über den

³⁵⁵ Anderseck, K., in Anderseck, K., Walterscheid, K., 2001, S. 57.

³⁵⁶ Vgl. Anderseck, K., in Anderseck, K., Walterscheid, K., 2001, S. 60.

³⁵⁷ Anderseck zitiert Pleiß, 1986, S. 80 in Anderseck, K., 2001, S. 60.

³⁵⁸ Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft, 1990, S. 18.

³⁵⁹ Schmiel, M., Sommer, K.-H., 2001 in Schanz, H., S. 12.

³⁶⁰ Zur Herleitung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen `Berufspädagogik` und `Wirtschaftspädagogik` vgl. ausführlich Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen

Gegenstand dieser Wissenschaft zu finden. Anderseck konstatiert: „Wenn überhaupt eine Art gemeinsamer Nenner formulierbar ist, dann ist es eine durchgängige Orientierung an der Idee der Erziehung hin zum wirtschaftlich und sittlich richtig handelnden Menschen.“³⁶¹ Die Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft sieht das Spezifikum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „in der Konzentration auf jene anthropologisch bedeutsamen Wirklichkeitsbereiche, in denen Qualifikations- und Bildungsprozesse vorbereitet, angeregt und fortgeführt werden, die sich aus der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit ergeben.“³⁶² Allgemeiner formuliert Pätzold: Berufs- und Wirtschaftspädagogik „erforschen und reflektieren die pädagogischen Probleme im Überschneidungsbereich der Bedeutungszusammenhänge Beruf, Wirtschaft und Pädagogik und führen konstruktive Klärungen herbei.“³⁶³ Schmiel und Sommer geben eine Übersicht über die Problemfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.³⁶⁴ Sie unterteilen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik darüber hinaus in drei Teilgebiete. Dabei unterscheiden sie zwischen den theoretischen Grundlagen der Disziplin, den Sondergebieten und den Kerngebieten der Disziplin. Dabei wird als berufs- und wirtschaftspädagogisches Kerngebiet die Aufgabe angesehen „die Fähigkeiten heranwachsender wie erwachsener Personen so zu begünstigen, dass die betreffenden Personen den Anforderungen definierter berufsbezogener Handlungsräume nachkommen können.“³⁶⁵

Damit lässt sich die Entrepreneurship Education ein erstes Mal der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuordnen, da die Gründung eines Unternehmens als ‚berufsbezogener Handlungsraum‘ zu verstehen ist. Eine Berücksichtigung von Bildungszielen,³⁶⁶ die in diesem Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugesprochen werden (wie beispielsweise, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie oder persönliche Identität und Individualität³⁶⁷), führt dazu, der Berufs-

Forschungsgemeinschaft, 1990, S. 16 ff. und Pätzold in Kaiser, F.-J., Pätzold, G., 1999, S. 124 ff. sowie Kaiser, in Kaiser, F.-J., Pätzold, G., 1999, S. 394.

³⁶¹ Anderseck in Anderseck, K., Walterscheid, K., 2001, S. 60.

³⁶² Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft, 1990, S. 18. Zum hier verwendeten Qualifikationsbegriff siehe auch FN: 400.

³⁶³ Pätzold, G., in Kaiser, F.-J. und Pätzold, G., 1998, S. 124 ff.

³⁶⁴ Vgl. hierzu Schmiel, M., Sommer, K.-H. in Schanz, H., 2001, S. 14.

³⁶⁵ Schmiel, M., Sommer, K.-H. in Schanz, H., 2001, S. 15.

³⁶⁶ Die Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft spricht genauer von „Bildung als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung“ (DFG, 1990, S. 62).

³⁶⁷ Vgl. Anderseck, K., Walterscheid, K., 2001, S. 62. Anderseck bezieht sich hier auf die Aussagen der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

und Wirtschaftspädagogik ein ‚Handlungsrecht‘ im wissenschaftlichen Feld der Entrepreneurship Education einzuräumen. Mit Bezug auf Braukmann (wie in Kap. 2.1 bereits erwähnt) werden hier unter einer ‚Entrepreneurship Education‘ Elemente der Aus- und Weiterbildung verstanden, in denen es um die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit geht.³⁶⁸ Dabei steht weniger die Vermittlung klassischer betriebswirtschaftlicher Funktionsbereiche, wie bspw. Marketing, Finanzierung oder aber die Standortwahl, im Mittelpunkt, als vielmehr eine „innovations- und gestaltungsorientierte Grundhaltung sowie eine Grundbefähigung für ein dynamisches und agierendes Verhalten in ökonomisch relevanten Situationen.“³⁶⁹ Hierdurch kommen die Nähe und „Affinität zur Wirtschaftspädagogik“³⁷⁰ mit ihrer traditionellen Zielkategorie der beruflichen Handlungskompetenz zum Ausdruck.

4.3.1 Gründungskompetenz als Element beruflicher Handlungskompetenz

Esser und Twardy stellen fest, dass mit dem Begriff der ‚Existenzgründungskompetenz‘ eine pädagogische Zielkategorie bestimmt werden kann, die als Synonym für die in berufs- und wirtschaftspädagogischen Ansätzen legitimierte doppelte Zielsetzung von Berufserziehung, der Erziehung hin zur Tüchtigkeit und Mündigkeit, gelten kann.³⁷¹ Berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit werden dabei als Maßstäbe für das Handeln in beruflichen Lebenssituationen verstanden und „sind Ausdruck einer individuellen beruflichen Handlungskompetenz.“³⁷² Diese drückt sich nach Sloane, Twardy und Buschfeld (und dieser Auffassung schließe ich mich hier an) dadurch aus, dass Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen erworben werden, die notwendig sind, um berufliche Arbeitsaufgaben in Betrieben sachlich richtig wahrzunehmen bzw. zu bewältigen und um den eigenen Willen zu artikulieren. Ggf. kann man somit innerbetrieblich und weiterführend gesellschaftlich aktiv werden und eigene Interessen vertreten.³⁷³ Gerade der Hinweis darauf, dass berufliche

³⁶⁸ Vgl. Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 53. Die durchaus auch denkbare Zielgruppe derer, die sich aus rein intellektuellen Gründen für das Thema Entrepreneurship interessiert, bleibt bei dieser Betrachtung bewusst ausgespart. Siehe hierzu auch Koch, L.T., in Braukmann, U., Koch, L.T. und Matthes, W., 2002, S. 7.

³⁶⁹ Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 55.

³⁷⁰ Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 55.

³⁷¹ Vgl. Esser, F.-H., Twardy, M., in Walterscheid, K., 2003, S. 228.

³⁷² Sloane, P. F. E., Twardy, M., Buschfeld, D., 1998, S. 206. Hierzu erläuternd Euler: Dieser bezeichnet allgemein Handlungskompetenzen als „die Gesamtheit der im Laufe der Ontogenese sedimentierten Erfahrungen eines Individuums.“ Euler, D., 1994, S. 125.

³⁷³ Vgl. Sloane, P. F. E., Twardy, M., Buschfeld, D., 1998, S. 206.

Handlungskompetenz auch bedeutet, eine Person dazu zu befähigen, weiterführend gesellschaftlich aktiv zu werden, kann als Basis für eine Erziehung hin zur unternehmerischen Selbstständigkeit interpretiert werden. Die unternehmerische Selbstständigkeit wäre dabei als „integraler Aspekt von Handlungskompetenz“³⁷⁴ zu verstehen. Betrachtet man, so wie ich, die unternehmerische Selbstständigkeit zudem als eine in der Zukunft liegende, mögliche berufliche Situation, so kann auch Baders Verständnis hinsichtlich beruflicher Handlungskompetenz herangezogen werden. Dieser sieht darin „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h., anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“³⁷⁵

Förderung von Gründungskompetenz wird daher von mir als bedeutsame Teilaufgabe innerhalb der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz verstanden. Daher wird hier die Entrepreneurship Education nicht nur als legitimes Aufgabenfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet, sondern als verpflichtendes Aufgabenfeld.

Darüber hinaus stellt die unternehmerische Selbstständigkeit eine Form der Erwerbstätigkeit dar, die im hohen Maße die Anforderungen eines Umfelds erfüllt, das zur Arbeitszufriedenheit beiträgt. Berücksichtigt man, dass zur Arbeitszufriedenheit u. a. die Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung, zur Mitbestimmung, Führungsstil und Aufstiegsmöglichkeiten zählen, sind hiermit Faktoren³⁷⁶ beschrieben, die durch den Unternehmensgründer bestimmt werden. In diesem Sinne hat der Unternehmensgründer maßgeblichen Einfluss auf seine eigene Arbeitszufriedenheit.

4.3.2 Neue und alte Schule der Entrepreneurship Education

Walterscheid greift die von Ronstadt geprägte Unterscheidung zwischen *neuer* und *alter* Schule auf und trägt die aktuelle Diskussion innerhalb der Entrepreneurship

³⁷⁴ Bader, R., Unger, T., in Bader, R., 2003, S. 11. Hiermit sind unternehmerische Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die nicht mehr ausschließlich Attribute einer ökonomischen Selbstständigkeit sind, auch wenn diese ökonomische Selbstständigkeit im Mittelpunkt der Betrachtung dieser Arbeit stehen wird und als eine spezielle Ausdifferenzierung einer beruflichen Lebenssituation zu verstehen ist.

³⁷⁵ Bader in Bader, R., Sloane, P. F. E., 2000, S. 39.

³⁷⁶ Vgl. Fischer, L., 1989, S. 193.

Education in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die Anknüpfung der `neuen´ und `alten Schule´ an ausgewiesene Bezugsmodelle leitet Walterscheid über Johannissons Arbeit `Contrasting Images of Entrepreneurship Implication for Academic Education´ her. Johannisson unterscheidet hier zwischen einem subjektivistischen und einem objektivistischen Forschungsparadigma und greift damit einen aktuellen Diskurs in der Pädagogik auf. Innerhalb des objektivistischen Paradigmas, so Walterscheid, geht man davon aus, dass ein bestimmter Vorrat an objektivem Wissen zur Verfügung steht, der wahre Beschreibungen der Welt enthält. Diesen gilt es, in Bildungsprozessen zu vermitteln, wobei der Lehrende als Repräsentant des Wissens und der Lernende als zukünftiger Träger des vorgegebenen Wissens fungiert. Hierbei liegt ein materielles Bildungs- bzw. Erziehungsverständnis zugrunde. Dem subjektivistischen Paradigma hingegen unterliegt ein formales Bildungs- bzw. Erziehungsverständnis. Im Mittelpunkt steht der Lernende als Subjekt, dessen individuelle Kräfte entwickelt werden sollen. Dies gelingt im Lehr- / Lernprozess durch die Auseinandersetzung mit Inhalten, die komplexe, realitätsnahe und ganzheitliche Problemfelder beinhalten.³⁷⁷

Dubs gibt eine Übersicht über die pädagogischen Paradigmen, die in diesem Kontext diskutiert werden und innerhalb eines Kontinuums vom Objektivismus bis zum Subjektivismus unterschieden werden.³⁷⁸

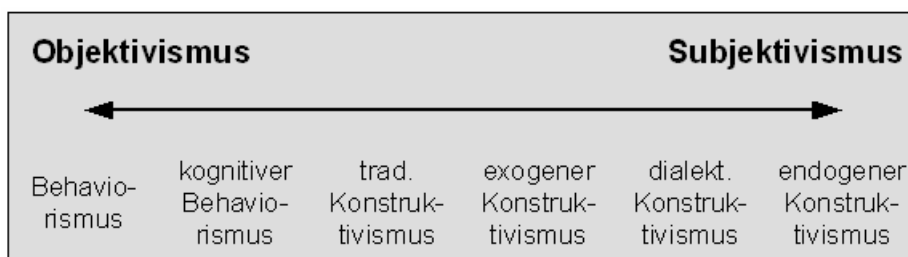


Abb. 23: Paradigmen des Lehrens und Lernens

Dabei gehen Objektivist und Subjektivist nach Dubs von folgenden Annahmen aus:

³⁷⁷ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 7.

³⁷⁸ Vgl. Dubs, R., 1995, S. 22.

Objektivismus	Subjektivismus
<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt zu einer bestimmten Zeit ein allgemein gültiges (objektives) Wissen, mit dem sich die Welt und das Geschehen in der Welt weitgehend erklären lassen. • Dieses Wissen weist in den meisten Bereichen eine relativ hohe Stabilität aus und lässt sich so strukturieren, dass es an die Lernenden weitergegeben werden kann. • Die Lernenden übernehmen dieses Wissen von den Lehrenden sowie aus Lehrmaterial und verstehen es im gleichen Sinne, wie es ein Abbild der Realität ist. • Im Lernprozess wird das Wissen über Denkprozesse, die für die Lernenden gestaltet werden, assimiliert. Deshalb beinhalten Lernprozesse die Übernahme und die Verinnerlichung der realen Welt. • Aufgabe von Erziehung und Bildung ist es, den Lernenden zu helfen, die Inhalte der objektiven Welt in die Struktur ihres Denkens zu übernehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein objektives Wissen gibt es nicht, sondern jeder Mensch konstruiert oder interpretiert die Wirklichkeit aufgrund seiner eigenen Erfahrungen. Deshalb gibt er dem Wissen die von ihm erfasste Bedeutung. • Jeder Mensch versteht die Realität etwas anders, nämlich so, wie er sie aus seiner Erfahrung und aus dem Dialog mit anderen Menschen aufbaut (konstruiert). • Aufgabe von Erziehung und Bildung ist es, den Lernenden Erlebnisse zu verschaffen und Probleme vorzulegen, damit sie ihr Wissen und Können selbst aktiv aufbauen können, denn nur dann verstehen sie es. Wissen kann deshalb nicht passiv übernommen werden, weil es einerseits nicht beschreibbar ist, und andererseits bei einer passiven Übernahme träges (angelerntes) Wissen ist.

Tab. 6: Gegenüberstellung von Objektivismus und Subjektivismus³⁷⁹

Hierbei wird die alte Schule dem objektivistischen Paradigma zugeordnet und die neue Schule dem subjektivistischen Paradigma. Die alte Schule hält an dem eigenschaftsorientierten Ansatz fest und konzentriert sich innerhalb der Entrepreneurship Education auf die Vermittlung klassischer Inhalte der Betriebswirtschafts- bzw. Managementlehre, das als Know-how-orientiertes Wissen

³⁷⁹ Dubs, R., 1995, S. 22.

bezeichnet werden kann.³⁸⁰ Hiermit sind vornehmlich die sich deutlich am Gründungsprozess orientierenden Inhalte (wie beispielsweise die Erstellung des Geschäftsplans oder eine Analyse der Marktsituation) gemeint.³⁸¹ Darüber hinaus benötigte Kompetenzen sind im Rahmen der Berufserfahrung zu erwerben oder werden als genetische Voraussetzung angesehen.³⁸² Die neue Schule sieht ihre Aufgabe nicht mehr nur darin, das nötige Know-how zu schulen, sondern viel mehr eine unternehmerische Persönlichkeit zu entwickeln.³⁸³ Die Vermittlung von Know-how allein reicht dazu nicht aus. Johannisson ergänzt daher den Bereich des Know-hows um weitere `Wissensarten´ und bringt dabei diesen ganzheitlichen und subjektivistischen Ansatz zum Ausdruck. Er unterscheidet zusätzlich das Know-what, das Know-who, das Know-when und das Know-why³⁸⁴ und fordert, dass diese ebenfalls zu vermitteln seien. Dieser Ansatz weist Parallelen zu der Forderung von Esser und Twardy nach einer vollständigen Wissensbasis auf,³⁸⁵ die eine Entrepreneur-Ausbildung schaffen sollte und die sich aus Fakten-, Prozess- und Bedingungswissen zusammensetzt. In Anlehnung an Walterscheid und seiner Überlegung zu einer `guten Lehre´ soll hier einer `pragmatischen Perspektive´ gefolgt werden, die sowohl subjektivistische als auch objektivistische Aspekte vereint. Walterscheid schließt seinen Aufsatz mit folgenden Überlegungen zu einer guten Lehre und unterscheidet dabei zwischen einer `fundamentalistischen´ und einer `pragmatischen Perspektive´.³⁸⁶ Die fundamentalistische Perspektive geht von einer Unvereinbarkeit von Subjektivismus und Objektivismus auf erkenntnistheoretischer Ebene aus. Hier gibt es allein ein Entweder-oder. Die pragmatische Perspektive bezieht sich allein auf die unterrichtspraktische Ebene und akzeptiert durchaus die Verknüpfung von objektivistisch und subjektivistisch geprägten Phasen.³⁸⁷ Je nach Zweck der Lehre, nämlich a) das Potenzial an Gründern zu wecken oder b) Gründern

³⁸⁰ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 8. Auch wenn mit dieser Unterscheidung eine gewisse Weiterentwicklung in der Entrepreneurship Education einhergeht, stellt Walterscheid fest, dass diese Unterscheidung leicht in die Irre führen kann, da aktuell nicht davon auszugehen ist, dass die `alte Schule´ der Entrepreneurship Education durch die `neue Schule´ abgelöst wird. Vielmehr bestehen beide Schulen nebeneinander. Walterscheid, K., 1998, S. 8.

³⁸¹ Vgl. Schubert, R., 1997, S. 34-35. Siehe auch Walterscheid, K., 1998, S. 8.

³⁸² Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 8.

³⁸³ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 10.

³⁸⁴ Dabei umschreibt das `Know-what´ das Kennen von Informationen. Das `Know-who´ stellt das Vermögen dar, soziale Kontakte aufbauen und halten zu können. Das `Know-when´ umschreibt das Fingerspitzengefühl für angemessenes Handeln. Schließlich bezieht sich das `Know-why´ auf Einstellungen, Werte und Motive der unternehmenden Person. Walterscheid, K., 1998, S. 10.

³⁸⁵ Vgl. Esser, F.-H., Twardy, M., in Walterscheid, K., 2003, S. 228.

³⁸⁶ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 14.

³⁸⁷ Vgl. hierzu auch Dubs, R., 1993, S. 454.

betriebswirtschaftliches Rüstzeug mitzugeben, kann der subjektivistischen bzw. objektivistischen Richtung der Vorzug gegeben werden.³⁸⁸ Das im Rahmen dieser Arbeit angestrebte Konzept verfolgt beide Ziele, da sich eine Gründeraus- bildung nicht nur auf den eigentlichen Akt der Gründung beschränken soll, sondern auch die Förderung solcher Kompetenzen berücksichtigen muss, die personal anzulegen sind.³⁸⁹ Daher werden sowohl subjektivistische als auch objektivistische Aspekte innerhalb des Konzeptes Eingang finden.

Braukmann³⁹⁰ bringt diese Perspektive mit folgender Grafik auf den Punkt und stellt zugleich einen direkten Bezug zwischen der Wirtschaftspädagogik³⁹¹ und der Entrepreneurship Education her.

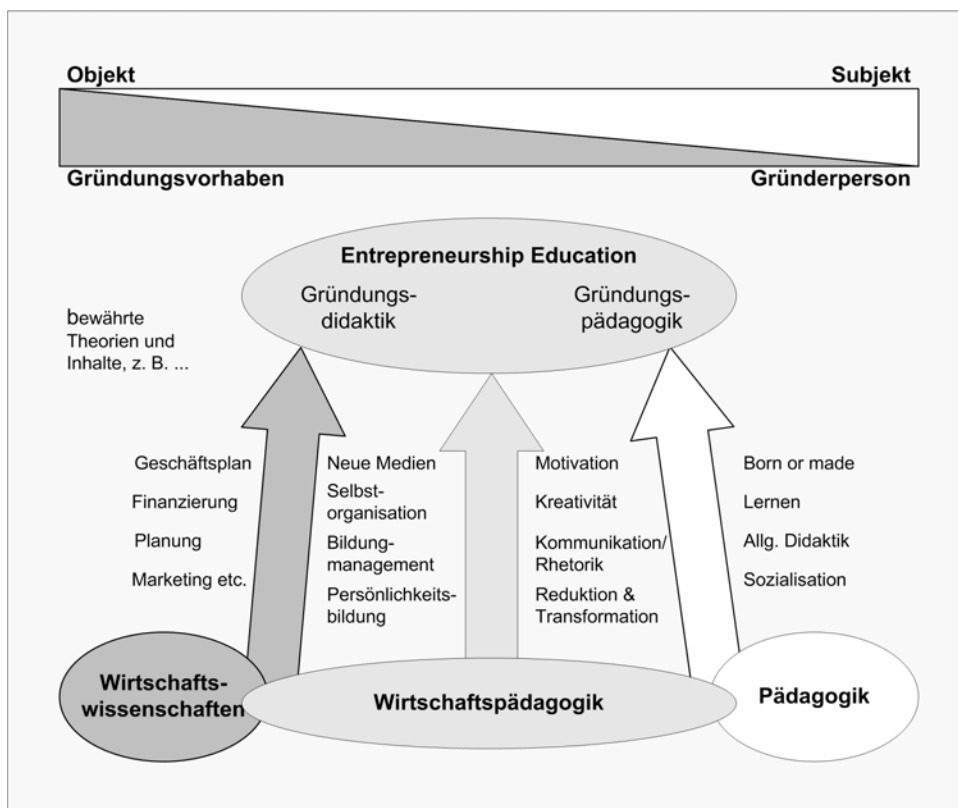


Abb. 24: Bezug zwischen Wirtschaftspädagogik und Entrepreneurship Education nach Braukmann³⁹²

³⁸⁸ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 15.

³⁸⁹ Vgl. Esser, F.-H., Twardy, M., in Walterscheid, K., 2003, S. 228.

³⁹⁰ Vgl. Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 57.

³⁹¹ Weshalb Braukmann hier nicht von Berufs- und Wirtschaftspädagogik spricht kann m. E. anhand der Ausführungen von Schmiel und Sommer zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik hergeleitet werden. Diese gehen näher auf die historische Unterscheidung zwischen Handels- und Gewerbelehrerausbildung ein. Vgl. Schmiel, M., Sommer, K.-H. in Schanz, H., 2001, S. 10. Braukmanns Abgrenzung soll hier keine weitere Berücksichtigung finden, spielt sie doch keine entscheidende Rolle für das weitere Vorgehen.

³⁹² Auch wenn Braukmann nicht explizit die Graustufen seiner Grafik erklärt, wird doch deutlich, dass er die Wirtschaftspädagogik als ein Grenz-/Mischbereich zwischen objekt-orientierter Wirtschaftswissenschaft und subjekt-orientierter Pädagogik versteht.

Braukmann veranschaulicht hier, dass neben dem Gründungsobjekt auch das Gründungssubjekt im Mittelpunkt der Entrepreneurship Education steht, und dass daher eine alleinige Zuordnung der Entrepreneurship Education zur Betriebswirtschaftslehre die dynamische unternehmerische Persönlichkeit außer Acht lassen würde. Gerade dies wird aber durch den Bezug zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik vermieden.³⁹³

4.3.3 Strukturierung beruflicher Handlungskompetenz

In der beruflichen Bildung und in der Arbeitsanalyse fasste man Kompetenzen herkömmlicherweise als eine mit einem bestimmten Arbeitsplatz oder Beruf verbundene spezialisierte Fähigkeit auf. Aufgrund von technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die u. a. Arbeitslosigkeit und berufliche Mobilität hervorrufen, verändern sich die Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung grundlegend. Es geht nicht mehr darum, den Einzelnen auf einen klar definierten Arbeitsplatz vorzubereiten, sondern ihm die allgemeine Kompetenz zu vermitteln, die in unterschiedlichen (variablen), zur Zeit der Aus- und Weiterbildung noch nicht vorhersehbaren beruflichen Situationen, mobilisiert werden kann. Dabei gehe ich davon aus, dass die innerhalb einer Reihe von Situationen erworbenen Kompetenzen nur begrenzt übertragbar sind. So können Kompetenzen zwar auf angrenzende Bereiche übertragen werden, ein Transfer auf gänzlich andere ist jedoch nur bedingt möglich.³⁹⁴

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis über berufliche Handlungskompetenz wurde bereits in Kapitel 4.3.1 dargestellt. Im Sinne einer weiteren Annäherung und Erschließung soll nachfolgend eine weitergehende Strukturierung beruflicher Handlungskompetenzen herangezogen werden. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass eine entsprechende Struktur allein theoretischen Charakter besitzt und es bei den einzelnen Kompetenzbereichen bzw. -dimensionen stets Grenz- und Mischbereiche zu berücksichtigen bzw. zu bedenken gilt.³⁹⁵ Dies ist vor allem unter der Prämisse zu beachten, dass Handlungskompetenzen letztlich als „hypothetisches Konstrukt im didaktischen Zusammenhang der Beschreibung von Voraussetzungen und Ergebnissen eines

³⁹³ Vgl. Braukmann, U., in Weber, B., 2002, S. 56.

³⁹⁴ Vgl. Descy, P., Tessaring, M., 2002, S. 140, mit Bezug auf Rope und Tanguy.

³⁹⁵ Was unter Kompetenzbereich bzw. -dimension zu verstehen ist, wird nachfolgend erörtert.

Lernprozesses³⁹⁶ dienen, also in Kompetenzformulierungen münden und dabei die verschiedenen Kompetenzbereiche bzw. -dimensionen wieder vermischt werden. Generell soll dabei eine Kompetenzformulierung über folgende drei Komponenten verfügen:³⁹⁷

1. Verhaltenskomponente: Diese beschreibt die Art der Aktivität, die durch die Kompetenz ermöglicht wird.
2. Inhaltskomponente: Diese bezeichnet den Gegenstand, auf den sich die innerhalb der Verhaltenskomponente beschriebene Aktivität bezieht.
3. Situationskomponente: Diese bezeichnet die Randbedingungen, den Typus an Situationen innerhalb dessen die Kompetenzen entfaltet werden können.

Zudem soll die Strukturierung von Euler und Hahn berücksichtigt werden. Diese unterscheiden drei Handlungskompetenzbereiche, welche die Bezugspunkte des menschlichen Handelns erfassen: Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz.

Diese Aufteilung sollte jedoch m. E. nicht mit der seit den 80er Jahren zu beobachtenden, kontinuierlichen Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffes verwechselt werden, die dazu führt, dass nahezu alle Facetten eines neuzeitlichen Bildungsideals zu einer eigenständigen Kompetenz hochstilisiert werden.³⁹⁸ Arnold stellt zusammenfassend fest, dass allen Kompetenzbegriffen gemeinsam ist, dass sie die Entwicklung eines subjektiven Potentials zum selbstständigen Handeln³⁹⁹ in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen beschreiben. Dabei ist dieses subjektive Handlungsvermögen nicht allein an den Wissenserwerb zu binden. Vielmehr geht es auch um die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Der Kompetenzbegriff ist, seiner Meinung nach, ganzheitlich ausgerichtet und umfasst nicht nur fachliches Wissen und Können.⁴⁰⁰ Die genannten

³⁹⁶ Euler, D., 1994, S. 126.

³⁹⁷ Vgl. Euler, D., 1994, S. 126.

³⁹⁸ So können hier für diese Entwicklung beispielhaft die Medienkompetenz, Demokratiekompetenz oder ökologische Kompetenz genannt werden. Vgl. Arnold in Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E., 2001, S. 176. Aber auch die Ausdifferenzierung einer Gründungskompetenz muss m. E., in diesem Licht betrachtet werden. Erpenbeck spricht sogar von einer geradezu inflationären Verwendung des Kompetenzbegriffes. Vgl. Erpenbeck in Arnold, R., Schüssler, I., 1998, S. 54.

³⁹⁹ Handeln ist als Teil der Gesamtheit von Verhalten zu verstehen. „Handlungen sind zielorientierte, der Wahlfreiheit unterliegende Verhaltensweisen.“ Birkhan, G., in Sarges, W., Fricke, R., 1986, S. 247.

⁴⁰⁰ Eine umfassende Beschreibung der verschiedenen Bedeutungsebenen bzw. Lesearten des Kompetenzbegriffes geben Arnold und Schüssler. Sie unterscheiden diesbezüglich vier verschiedene Theorietraditionen: Subjektorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbstorganisation und Entgrenzung. Vgl. Arnold, R., Schüssler, I., 1998, S. 54-56.

Kompetenzbereiche helfen nun m. E. dabei, diese holistische Sichtweise zu strukturieren und dadurch operationalisierbar zu machen.

Der Grund, weshalb die Einteilung von Euler und Hahn herangezogen wurde, liegt jedoch nicht nur in der Eingängigkeit ihrer Umschreibung der Kompetenzbereiche, sondern vor allem auch darin, dass die beiden Autoren eine zusätzliche Einteilung liefern. Innerhalb dieser zweiten Einteilung werden drei Handlungsdimensionen unterschieden, so dass ein zweidimensionales Bild entsteht, das eine differenzierte Strukturierung von Kompetenzbereichen zumindest theoretisch ermöglicht.

Das zweidimensionale Strukturgitter veranschaulichen sie beispielhaft anhand von Taxonomien.⁴⁰¹ Mit den Taxonomien greifen Euler und Hahn auf ein Einteilungsschema zurück, das sich in ähnlicher Form schon bei Bloom, Engelhart, Furst, et al. im Rahmen der kognitiven Lernzielformulierung bzw. bei Krathwohl, Bloom und Masia im Rahmen der affektiven Lernzielformulierung wieder findet.⁴⁰² Auch wenn eine Kompetenzformulierung dadurch in die alte Kontroverse gerät, dass „Lernziele entweder in operationalisierter oder in orientierender Form zu formulieren“⁴⁰³ sind, kann das Strukturgitter von Euler und Hahn hier als Hilfe bei der Kompetenzformulierung betrachtet werden.

⁴⁰¹ Vgl. Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 131.

⁴⁰² Vgl. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., et al., 1974, S. 31 sowie Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Engelhart, Masia, B. B., 1975, S. 89.

⁴⁰³ Euler, D, 1994, S. 131 ff. Diese Kontroverse soll hier jedoch nicht weiter beleuchtet werden. Auch bin ich mir über die Problematik einer fehlenden Eindeutigkeit der Abgrenzung der jeweiligen Taxonomiestufen voneinander bewusst. Auch hier kann keine abschließende Lösung meinerseits angeboten werden.

Handlungsdimensionen Handlungskompetenzbereiche	Erkennen (Wissen)	Werten (Einstellungen)	Können (Fertigkeiten)
Sachkompetenzen Umgang mit Sachen <ul style="list-style-type: none"> • materielle • symbolische 	z. B.: reproduzieren verstehen anwenden analysieren entwerfen evaluieren	z. B.: sich interessieren, zuwenden, begeistern	z. B.: (an)fertigen, produzieren, erzeugen, verrichten, (be)arbeiten, machen, (um)formen, konstruieren
Sozialkompetenzen Umgang mit anderen Menschen <ul style="list-style-type: none"> • Dyade • Gruppe / Team • Gemeinschaft 		z. B.: tolerieren, respektieren, akzeptieren, billigen, vertrauen, sich verständigen, durchsetzen, anpassen	z. B.: klären, interpretieren, artikulieren, Feedback geben, (aus)prägen, steuern, kultivieren
Selbstkompetenz Umgang mit sich selbst, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen • Lernen 		z. B.: zulassen, beachten, sich einlassen	z. B.: Strategien einsetzen, routinisieren

Tab. 7: Zweidimensionales Strukturgitter zur Bestimmung von Handlungskompetenzbereichen und -dimensionen nach Euler und Hahn

Unter Sachkompetenz⁴⁰⁴ fällt der „Umgang mit materiellen oder symbolischen Objekten, das heißt Gegenstände der Natur oder Kultur.“⁴⁰⁵ Die Sozialkompetenz umschreibt den „Umgang mit Menschen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen.“⁴⁰⁶ Schließlich wird unter der Selbstkompetenz der „Umgang mit Facetten der eigenen Person“⁴⁰⁷ verstanden. Darüber hinaus werden die drei Handlungsdimensionen `Erkennen`, `Werten` und `Können` unterschieden. Den Dimensionen werden zudem die Begriffe `Wissen`, `Einstellungen` und `Fertigkeiten` zugeordnet.⁴⁰⁸

Das `Erkennen` umschreibt kognitive Handlungsschwerpunkte. Mit der Dimension des `Könnens` wird das „handhabend-gestaltende Wirken“⁴⁰⁹ einer Person umschrieben. Euler und Hahn weisen bei der Erläuterung ihrer Matrix darauf hin,

⁴⁰⁴ Die Umschreibung Sachkompetenz im Gegensatz zur Fachkompetenz (wie bspw. bei der KMK, vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 9) macht m. E. noch einmal die hiermit eingenommene multidisziplinäre Perspektive deutlich, die auch mit dem Ausdruck `Domäne` deutlich wird und sich im Lernfeldansatz widerspiegelt bzw. widerspiegeln kann.

⁴⁰⁵ Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 130.

⁴⁰⁶ Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 130.

⁴⁰⁷ Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 130.

⁴⁰⁸ Für Euler und Hahn gilt, dass derartige Einteilungen allein analytischen Charakter besitzen, da sich immer wieder Überschneidungen zwischen den jeweiligen Dimensionen ergeben. Vgl. Euler, D., Hahn, A., 2004.

⁴⁰⁹ Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 130.

dass die Unterscheidungen zwischen den Handlungsdimensionen Erkennen/Wissen und Können/Fertigkeiten in Grenzfällen schwer zu erkennen sind. Eindeutig erscheint die Abgrenzung, wenn man bei Können/Fertigkeiten den Schwerpunkt auf den psychomotorischen Einsatz von Techniken legt. Können kann sich aber auch auf den Vollzug intellektueller Operationen beziehen, dann ginge es um die *Anwendung* bestehenden Wissens.⁴¹⁰ Dieses Wissen wird auch als prozedurales Wissen bezeichnet. Im Gegensatz zu deklarativem Wissen, welches sich durch allgemeine Kenntnisse über Sachverhalte und Personen sowie über Maßnahmen, Mittel und Methoden, um auf Sachverhalte und Personen einzuwirken, auszeichnet, beschreibt prozedurales Wissen, wie man bestimmte Aufgaben ausführt.⁴¹¹

‘Werten’ beschreibt die affektive Haltung bzw. Einstellung gegenüber Objekten und Subjekten.⁴¹² Dabei wird hier von mir unter einer Einstellung „ein mentaler und neutraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden und/oder dynamischen Einfluß auf die Reaktion eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat“⁴¹³, verstanden. Mit ‘Werten’ kommt nach Euler und Hahn zum Ausdruck, „was der einzelne als wichtig und lohnend einzuschätzen lernt.“⁴¹⁴ Nach Schiefele sind „Werte [...] individuell und sozial mehr oder weniger bewusste Vorstellungen von etwas Wünschbarem (von etwas, das sein soll). Die Einschätzung der Objekte erfolgt abgestuft. So bilden sich personale und kollektive Werthierarchien.“⁴¹⁵ So lassen sich Kulturen durch eine überschaubare Zahl von Werten beschreiben, „die relativ abstrakte Leitlinien des wünschbaren Verhaltens darstellen und von einem großen Teil der Menschen einer Kultur anerkannt werden.“⁴¹⁶ Werte können zudem als gesellschaftlich vorherrschende Motivkonstellationen verstanden werden.⁴¹⁷

⁴¹⁰ Vgl. Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 130.

⁴¹¹ Vgl. Kluwe, R., H., in Sarges, W., Fricke, R., 1986, S. 605. Hier findet sich eine Parallele zu den Begriffen ‘Know-what’ und ‘Know-how’ siehe Kap. 4.3.2.

⁴¹² Vgl. Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 130. Das Subjekt in seiner Unterscheidung in ‘Ich’ und ‘Andere’.

⁴¹³ Allport zitiert in Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 208.

⁴¹⁴ Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 521. Hier findet sich eine Parallele zu den Begriffen ‘Know-why’ siehe Kap. 4.3.2.

⁴¹⁵ Schiefele, H., 1978, S. 93.

⁴¹⁶ Fischer und Wiswede beziehen sich hier auf Triantis, H. C. et al., auf Rokeach, M., auf Hofstede, G. und auf Schwartz, S. H., vgl. Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 212.

⁴¹⁷ Vgl. Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 722.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sowohl aus den Vorgaben der KMK⁴¹⁸ als auch aus den zuvor beschriebenen Auffassungen zum Begriff der Handlungskompetenz⁴¹⁹ deutlich wird, dass es zum Entstehen der Handlungskompetenz in einer Person neben der Handlungsfähigkeit auch der Handlungsbereitschaft bedarf. Erst durch die Verbindung von Fähigkeit und Bereitschaft kommt es letztlich zur beruflichen Handlungskompetenz.

In Anlehnung an Weinert und ergänzend zu seiner Definition⁴²⁰ werden Kompetenzen nun von mir wie folgt definiert:

Kompetenzen sind die bei einem Individuum verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Bereitschaften, die sich aus den Handlungsdimensionen Fertigkeit, Wissen und Einstellung bilden, um Probleme in variablen Situationen lösen zu können. Kompetenzen können zudem auf der obersten Abstraktionsebene in die Kompetenzbereiche Sach-, Sozial-, und Selbstkompetenzen eingeteilt werden.⁴²¹

Die Handlungsbereitschaft, die der Handlungskompetenz innewohnt, korrespondiert dabei m. E. mit dem Grad an Motivation, die eine Person bezüglich dieser Handlung entwickelt. D. h. Handlungskompetenz wird deutlich von der Motivation einer Person bestimmt, daher muss ein Ziel bei der Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz die Vermittlung von Handlungsbereitschaft sein. Hier sehe ich eine Verbindung zum Machbarkeitsempfinden und zur Wünschbarkeit, wie sie in Kapitel 4.2.4 erarbeitet wurden. Das nachfolgende Kapitel wird diese Verbindung weiter vertiefen.

⁴¹⁸ Vgl. KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 9.

⁴¹⁹ Vgl. die Definition Bader in Kap. 4.3.1.

⁴²⁰ Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Weinert zitiert in Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W. et al., 2003, S. 21.

⁴²¹ Zur Definitionserweiterung wurde auf Euler und Hahn zurückgegriffen. Vgl. Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 207.

5 Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education

Das vorherige Kapitel befasste sich mit dem Verständnis über den hier verwendeten Kompetenzbegriff. Davor wurde auf Basis verhaltenstheoretischer Überlegungen aufgezeigt, welche grundsätzlichen Aspekte die Generierung einer Gründungsintention positiv beeinflussen. Dies waren die Förderung des Machbarkeitsempfindens sowie die Förderung der Wünschbarkeit.

Damit auf die Frage eingegangen werden kann, wie genau diese beiden Aspekte innerhalb einer Entrepreneurship Education entwickelt werden können, möchte ich an dieser Stelle ein Phasenmodell herleiten. Damit soll eine detaillierte Betrachtung der relevanten Prozesse ermöglicht und die mit einer langfristigen Entrepreneurship Education einhergehende Komplexität reduziert werden. Im Allgemeinen wird den Phasenmodellen die Nähe zu Lebenszyklus-Modellen aus der Biologie vorgeworfen. Die Problematik innerhalb der Entrepreneurship Education ist, „dass solche Modelle bisher eher intuitiv gewonnen werden und lediglich terminologischen Charakter haben, der überzeugende Nachweis der Sinnträchtigkeit dieser Differenzierungen bzw. Aussagen darüber, welche unterschiedlichen Anforderungen sich [...] in den jeweiligen Phasen stellen, aber fehlt.“⁴²² Ihr Nutzen liegt jedoch auf der Hand. Die Beschreibung und Erklärung von schrittweise dargestellten Entwicklungsprozessen bieten die Möglichkeit zur Herleitung phasenspezifischer Handlungsempfehlungen.⁴²³ Daher wird auch im Rahmen dieser Arbeit ein Phasenmodell erarbeitet, das als Systematisierungsgrundlage dienen soll. Ein aussagekräftiges Phasenmodell einer langfristig ausgerichteten Entrepreneurship Education, die auch die berufliche Erstausbildung berücksichtigt, konnte bisher nicht gefunden werden. Zwar gibt es hierzu einige Ansätze (wie zum Beispiel Ashmores), jedoch bleiben sie die Ausnahme. Weitaus häufiger finden sich Phasenmodelle einer kurzfristig orientierten und sich auf tertiäre Bildungsstufen konzentrierenden Entrepreneurship Education.⁴²⁴ Nichtsdestotrotz können sie als Anhaltspunkt einer eigenen Konzeption dienen. Nachstehend soll das hier zugrunde liegende Phasenmodell der Entrepreneurship Education vorgestellt werden. Hierzu werden Ergebnisse von Ashmore, Esser und Twardy aufgegriffen. Im Rahmen der Entrepreneurship Education geht es nicht nur

⁴²² Klandt, H., 1999, S. 58. Gründungsmanagement: der integrierte Unternehmensplan.

⁴²³ Vgl. Kroes, K., in Anderseck, K., Walterscheid, K., 2001, S. 52.

⁴²⁴ Vgl. dazu bspw. Klandt, H., 1999, S. 60, Ripsas, S., 1997, S. 263 oder Westerfeld, K., 2004, S. 201.

um die Frage, wie welche Fähigkeiten vermittelt werden sollen, sondern auch darum, wie die entsprechende Bereitschaft bei einem Individuum zu fördern ist. Damit werden motivationale⁴²⁵ Aspekte einer Entrepreneurship Education angesprochen. Deshalb sollen bei der Entwicklung des Phasenmodells auch Elemente der Motivationsforschung berücksichtigt werden. Zur Herleitung des Phasenmodells greife ich daher zusätzlich auf Forschungsergebnisse Heckhausens zurück. Dabei gehe ich davon aus, dass sich die Art und Weise, wie und in welchem Maße `Wünschbarkeit` und `Machbarkeitsempfinden` beeinflusst werden, für jede Phase neu zu beantworten ist.

5.1 Vorüberlegungen zum Phasenmodell

Das im Rahmen dieser Arbeit zu entwickelnde Konzept einer Entrepreneurship Education im Handwerk zielt darauf ab, Aus- und Weiterbildung im Handwerk zu unterstützen. Ziel der Ausbildung, die mit der Gesellenprüfung endet, ist die Vermittlung einer „breit angelegte(n) berufliche(n) Grundbildung sowie das Erlernen von domänenspezifischem Fachwissen.“⁴²⁶ Neben einer Verwertungsorientierung findet sich innerhalb der Erstausbildung aber auch das Erziehungsziel der Mündigkeit.⁴²⁷ Lipsmeier versteht unter beruflicher Mündigkeit i. w. S. die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse mit dem Ziel, verinnerlichte Zwänge auflösbar zu machen, den Verhaltensspielraum des Einzelnen zu erweitern und Gegebenheiten, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen, als veränderbar begreifbar zu machen sowie den Menschen dazu zu befähigen, rational zu denken und zu handeln.⁴²⁸ In ähnlicher Form definiert Schiefele: Mündigkeit „bezeichnet die erlernbare Fähigkeit des Menschen, soziokulturelle Beziehungszusammenhänge und die darin mitgegebenen Handlungsnormen zu erfassen. Überlieferte Wertvorstellungen werden nach Herkunft, Geltung und Folgen befragt. Gestützt auf Einsicht und eigenständiges Urteil kann der Mündige sich selbst und sein Handeln definieren und mit anderen so zusammenwirken, dass deren personales Selbstverständnis respektiert wird.“⁴²⁹

⁴²⁵ Heckhausen versteht Motivation als „eine Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, daß ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert.“ Heckhausen, H., 1988, S. 10.

⁴²⁶ Esser, F.-H., 1997, S. 229. Ich würde hier lieber von Sachwissen sprechen wollen. Vgl. FN 404.

⁴²⁷ Vgl. Esser, F.-H., 1997, S. 229.

⁴²⁸ Vgl. Lipsmeier zitiert in Ott, B., 1997, S. 11.

⁴²⁹ Schiefele, H., 1978, S. 106.

Bezüglich der Aufgabe der Weiterbildung im Handwerk verweise ich nochmals auf die Ausführungen von Esser. Dieser formuliert: „Weiterbildung im Handwerk erfolgt vor dem Hintergrund der Zielvorstellung, den im Handwerk als Gesellen, Meister oder sonstige(n) Angestellte(n) Tätigen [...] die Erhaltung, Erweiterung oder Anpassung ihres Expertenwissens zu ermöglichen.“⁴³⁰ Für den selbstständigen Handwerker bedeutet dies den Erhalt seiner betrieblichen Wettbewerbsfähigkeit, für den nicht selbstständigen, also den angestellten Handwerker, dient die Weiterbildung der Verbesserung seiner Arbeitssituation im Betrieb bzw. am Arbeitsmarkt. Als dritte Gruppe sei hier der Personenkreis der erwerbslosen Handwerker genannt, die durch eine Weiterbildung die Chance auf einen neuen Arbeitsplatz erhöhen wollen. Allgemein dient sie darüber hinaus auch dem Erreichen einer höheren persönlichen Zufriedenheit.⁴³¹

Mit der hier beschriebenen Unterscheidung zwischen Ausbildung und Weiterbildung wird ein erster Hinweis geliefert, dass Phasenmodelle zur Entrepreneurship Education aus einer langfristigen und einer kurzfristigen Perspektive betrachtet werden können. Bei der Suche nach einem passenden Phasenmodell stößt man häufig auf Varianten, die einer kurzfristigen Entrepreneurship Education zuzuordnen sind. Mit der Kurz- und Langfristigkeit ist nicht zwingend ein bestimmtes Zeitintervall gemeint. Es geht hier um verschiedene Entwicklungsstufen, die eine Person auf dem Weg hin zum Entrepreneur durchläuft, wobei die erste Stufe m. E. von dem Ziel geprägt sein sollte, bei einer Person zunächst die Aufmerksamkeit auf das Thema Entrepreneurship zu lenken. Wie bereits erwähnt, wird hier das Erlangen von Gründungskompetenz als Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz betrachtet. Daher muss sich dieses Ziel mindestens an Jugendliche, die eine berufliche Erstausbildung verfolgen, richten.⁴³²

5.1.1 Teilelement 1: Einfaches Phasenmodell einer langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk

In Anlehnung an Esser und Twardy, die eine Strukturierung des Gründungsprozesses im Rahmen des WIS-EX vorstellen, unterscheide ich zunächst

⁴³⁰ Esser, F.-H., 1997, S. 242.

⁴³¹ Vgl. Esser, F.-H., 1997, S. 242. Diese Zufriedenheit lässt sich ableiten aus der Verknüpfung der Wertschätzung der Folgen bzw. Ziele, die mit der Teilnahme angestrebt werden, mit der Instrumentalität des Teilnahmeergebnisses, um diese angestrebten Folgen bzw. Ziele zu erreichen. Vgl. Haeblerlin, F., in Sarges, W., Fricke, R., 1986, S. 179.

⁴³² Vgl. Anderseck, K., 2000, S. 15.

vier⁴³³ Phasen einer Entrepreneurship Education: die mittelbare Vorgründungsphase, die unmittelbare Vorgründungsphase, die Gründungsphase und die Nachgründungsphase. Die `unmittelbare Vorgründungsphase`, die `Gründungsphase` und die `Nachgründungsphase` zähle ich dabei zum Bereich der kurzfristigen Entrepreneurship Education. Hier geht es um die Gründungsrealisierung. Aus der Perspektive der handwerklichen Berufsqualifikation werden diese Phasen den Meistern zugeordnet. Die unmittelbare Vorgründungsphase bezieht sich auf den Zeitraum zwischen Erwerb des Meistertitels und dem Zeitpunkt der Unternehmensgründung. In dieser Phase wird die Gründung konkret geplant. Die Gründungsphase umfasst den Zeitraum der eigentlichen Gründungshandlung. Die Nachgründungsphase beginnt unmittelbar nach der Unternehmensgründung, also in dem Moment, in dem das Unternehmen marktaktiv geworden ist.

Die Auszubildenden und Meisterschüler sind der `mittelbaren Vorgründungsphase` zuzuordnen. Die mittelbare Vorgründungsphase umfasst demnach den Zeitraum der Ausbildungs- und Gesellenzeit und verknüpft damit aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive zwei verschiedene Erziehungsziele: erstens berufliche Mündigkeit und zweitens Erhaltung, Erweiterung oder Anpassung des Expertenwissens. Mit der Unterteilung in eine mittel- und unmittelbare Vorgründungsphase wird der Auffassung gefolgt, dass ein langfristig ausgerichtetes Modell berücksichtigen muss, dass die Entscheidung für eine eigene Gründung nicht nur erst noch getroffen werden muss, sondern zudem bei dem potentiellen Gründer erst noch ein Bewusstsein für das Thema geschaffen werden muss.⁴³⁴ In dem hier anvisierten Phasenmodell sind damit Jugendliche gemeint, die am Anfang ihrer beruflichen Ausbildung stehen und noch nicht über das Thema Unternehmensgründung nachgedacht haben.⁴³⁵ Das Phasenmodell der langfristigen

⁴³³ Esser und Twardy unterscheiden zunächst drei Phasen und teilen die Vorgründungsphase noch einmal ein in eine mittelbare und eine unmittelbare. Vgl. Esser, F.-H., Twardy, M., in Walterscheid, K., 2003, S. 227.

⁴³⁴ Diese intuitiv plausible These wird durch eine Untersuchung von Dolles bestätigt, der eine entsprechende Befragung bei Auszubildenden (n = 30) durchführte. Vgl. Dolles, H., in Klandt, H., Weihe, H., 2002, S. 295.

⁴³⁵ Das damit aber auch Zielgruppen gemeint sein können, die sich bildungsbiographisch weit vor der eigenen Berufsausbildung befinden, ist mitzudenken. D. h. eine langfristige Entrepreneurship Erziehung kann durchaus schon in Kindergärten oder allgemein bildenden Schulen integriert werden. Auch der hier entwickelte Ansatz ist, wenn dies auch nicht weiter ausgeführt wird, entsprechend modifizierbar. Eine Vielzahl von Maßnahmen zur Förderung des unternehmerischen Denkens, wie bspw. Junior, GO, Move oder die im Anhang 2 dargestellten Programme von Junior Achievement – Young Enterprise, stützt diese These.

Entrepreneurship Education mit Bezug zur handwerklichen Aus- und Weiterbildung gestaltet sich demnach in einem ersten Schritt wie folgt:⁴³⁶

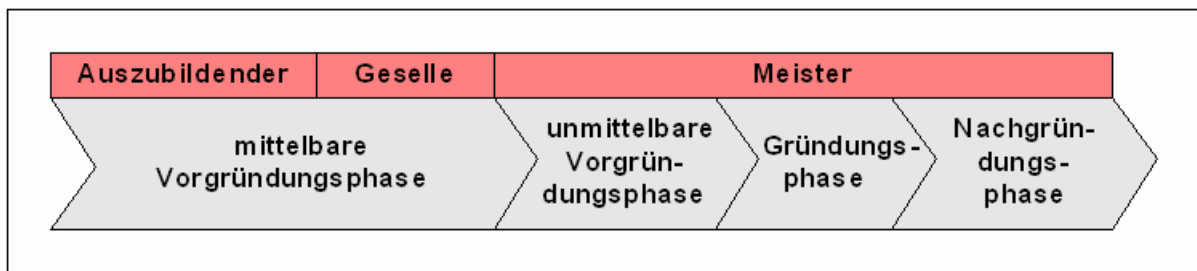


Abb. 25: Einfaches Phasenmodell einer langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk

Ashmore liefert einen Ansatz der, wenn auch ohne erkennbare theoretische Fundierung, in die gleiche Richtung weist. Das Modell umfasst fünf Stufen und beginnt bei primary grades, junior high schools und high schools.⁴³⁷

Grundlagen Stufe 1	Kompetenz- bewusstsein Stufe 2	Kreative Anwendungen Stufe 3	Berufserfahrung, Berufsbildung und Ausbildung	Unternehmens- gründung Stufe 4	Unternehmens- wachstum Stufe 5
Fachliche Voraussetzungen für Grundfertigkeiten erwerben Karrieremöglichkeiten erkennen Die freie Marktwirtschaft erkennen	Kompetenzen des Unternehmertums entdecken Probleme von Arbeitgebern verstehen	Kompetenzen des Unternehmertums erlernen Spezifische Berufsbildung anwenden Lernen, wie ein neues Unternehmen zu gründen ist		Selbstständig werden Methoden und Verfahren für ein neues oder bereits existierendes Unternehmen entwickeln	Geschäftsprobleme lösen Ein existierendes Geschäft effektiv ausweiten

Tab. 8: Lifelong Entrepreneurship Education Model von M. Ashmore

- **Stufe 1: Grundlagen (Basics)**

Hier erlangen die Schüler Basisqualifikationen. Sie sollen ein Verständnis darüber bekommen, dass Unternehmertum eine reale ökonomische Chance für sie sein kann. Den Schülern müssen die Vorteile des „freien Unternehmertums“⁴³⁸ und das Wirtschaftssystem vermittelt werden. Motivation zum Lernen und der Sinn für die eigenen individuellen Möglichkeiten stehen im Mittelpunkt der ersten Stufe. Ziel ist es, den Schülern zu vermitteln, dass jeder ein Unternehmer sein kann.

⁴³⁶ Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifikation zum Betriebswirt (HWK) sollen bei dieser Betrachtung ausgeblendet und nicht weiter berücksichtigt werden.

⁴³⁷ Ashmore, M., 1990, S. 211 ff. (eigene Übersetzung, B. H.).

⁴³⁸ Ashmore spricht hier von 'free enterprise system', das auch mit System der freien Marktwirtschaft übersetzt werden kann. Ashmore, M., 1990, S. 213.

- **Stufe 2: Kompetenzbewusstsein (Competency awareness)**

Diese Stufe hat keinen bestimmten Starttermin. Sie greift überall dort, wo ein Bewusstsein für die notwendigen Kompetenzen für erfolgreiches Unternehmertum geschaffen werden kann. Im Mathematikunterricht kann beispielsweise eine Cash-Flow-Berechnung durchgeführt, im Deutsch- bzw. Englischunterricht kann ein Verkaufsgespräch als Kommunikationsübung eingesetzt werden. Im Sozialkundeunterricht sollte der wirtschaftliche Austausch mit anderen Ländern thematisiert werden. Schließlich kann im Berufsschulunterricht konkret für den speziellen Beruf ein Gründungsszenario durchgespielt werden. In dieser Stufe soll ein Bewusstsein für die vielschichtigen Probleme bei der Unternehmensgründung geschaffen werden. Der Schüler soll lernen, aus der Perspektive des Unternehmers zu blicken.

- **Stufe 3: Kreative Anwendungen (Creative Applications)**

Diese Stufe setzt auf dem Niveau von fortgeschrittenen High-School Schülern in High-School Berufsbildungsprogrammen und 2-Jahres-Colleges an, die spezielle Kurse für 'Small business and Entrepreneurship' anbieten. Ziel dieser Stufe ist, die Kreativität zu erhöhen und das Suchen nach Chancen zu üben. Es sollen realitätsnahe Erfahrungen vermittelt werden, lange bevor die Schüler wirkliche Entrepreneurs sind. Die Schüler sollen, ähnlich wie angehende Ärzte, Lehrer oder Piloten, einen konzeptionellen Gesamtüberblick bekommen, in dem ihnen alles vermittelt wird, was sie brauchen, um typische Aufgaben eines Unternehmers wahrzunehmen. Sie sollen beispielsweise lernen, wie ihr Geschäftsumfeld und ihre Zielgruppe analysiert oder wie Marketingkonzepte geplant werden.

Bevor die vierte Stufe, die eigentliche Unternehmensgründung, erreicht wird, fügt das „Lifelong Entrepreneurship Educational Model“⁴³⁹ eine Unterbrechung des Ablaufs ein. Diese Unterbrechung dient dem Sammeln von zusätzlichen Erfahrungen. Das Modell trägt damit der Tatsache Rechnung, dass nur die wenigsten Studenten in der Lage sind, ohne Berufserfahrung direkt nach der High School oder nach dem College ein Unternehmen zu gründen. Berufserfahrung in einer bestimmten Branche rundet das Wissen des potentiellen Unternehmensgründers ab und vermittelt Expertise.

⁴³⁹ Ashmore, M., 1990, S. 214.

- **Stufe 4: Unternehmensgründung (Business start-up)**

Ziel dieser Stufe ist es, eine ausführliche Planung der Unternehmensgründung zu ermöglichen. Je nach Zielgruppe werden dazu entsprechende Programme verschiedenster Anbieter genutzt. Diese werden beispielsweise durch Berufsschulen mit Kursangeboten für Erwachsene, von Zwei- und Vier-Jahres-Colleges aber auch von anderen Institutionen angeboten.⁴⁴⁰ Die Teilnehmer sollen einen konkreten Eindruck davon bekommen, wo die Stärken und Schwächen ihrer Idee liegen. Das bewusste Nicht-Gründen eines Unternehmens ist in diesem Kontext auch ein zu akzeptierendes Ergebnis. Die Programme der vierten Stufe umfassen sämtliche Inhalte der vorherigen Stufen und verknüpfen diese mit der Realität.

- **Stufe 5: Unternehmenswachstum (Business growth)**

Auch die Inhalte der fünften Stufe werden von den Anbietern der vierten Stufe abgedeckt mit dem Ziel, den Gründern nach der eigentlichen Unternehmensgründung weiterhin Hilfestellung zu leisten. Als problematisch erweist sich dabei die Tatsache, dass die Unternehmensinhaber ihre persönliche Arbeitszeit oft als zu kostbar empfinden, so dass sie sich nur schwer für solche Hilfestellungen entscheiden können. Oft kommt es erst dann wieder zu einer möglichen Einflussnahme und Hilfestellung, wenn sich die Unternehmenssituation dramatisch zugespitzt hat. Das Hilfsangebot erstreckt sich dabei auf antizipierbare Probleme, wie beispielsweise Finanzierungs- und Inventurfragen oder Cash-Flow-Management. Das Schulungsangebot muss aber auch in der Lage sein, sich neuen Problemstellungen zu öffnen und muss auf die konkreten Bedürfnisse der Gründer eingehen.

Auch wenn den Ansätzen inhaltlich intuitiv gefolgt werden kann, so fehlt ihnen doch eine theoretisch fundierte Systematisierung. Dolles gelingt es m. E. hierfür eine Lösung zu skizzieren.⁴⁴¹ Er betrachtet die verschiedenen Phasen der Gründung als Teilschritte im Rahmen eines Handlungsprozesses und verbindet sie daher mit dem

⁴⁴⁰ Vgl. Ashmore in Kent, C., 1990, S. 216, Ashmore verweist hier auf staatlich geförderte Institutionen sowie auf private Anbieter.

⁴⁴¹ Vgl. Dolles, H., in Klandt, H., Weihe, H., 2002, S. 289 ff.

Rubikon-Modell⁴⁴² der Handlungsphasen. In einer qualitativen Studie prüft er, in welcher Phase sich die Befragten befinden. Bei den Befragten handelt es sich um Junghandwerksmeister, Meisterschüler und Auszubildende des Handwerks. Der Vorschlag von Dolles soll in dieser Arbeit aufgegriffen und weiter ausgeweitet werden. Hierzu wird zunächst das Rubikon-Modell eingehender betrachtet.

5.1.2 Teilelement 2: Rubikon-Modell der Handlungsphasen

Heckhausen bezeichnet Wünsche (und Befürchtungen) als „Anfangsglieder in der Kette motivationspsychologischer Prozesse.“⁴⁴³ Da die eigenen Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich Zeit und Ressourcen begrenzt sind, sollten „Tunlichkeit und Wünschbarkeit so realistisch wie möglich geprüft werden.“⁴⁴⁴ Heckhausen und Kuhl erarbeiteten schon 1985 eine Entwicklungsabfolge, die sämtliche Schritte „von der ersten Wunschregung bis zur Bildung einer Handlungsabsicht“⁴⁴⁵ darstellt. Da nach Heckhausen jedoch deren reibungslose Identifikation kaum möglich erschien, entwickelte er das Rubikon-Modell. Dieses markiert klare Trennlinien zwischen seinen einzelnen Phasen, so dass jeder Phase eigene Funktionscharakteristika zuzuordnen sind. Durch das Rubikon-Modell kommt neben der Unterscheidung zwischen kognitiven und energetischen Motivationstheorien ein weiteres Unterscheidungskriterium innerhalb der Motivationstheorien zum Ausdruck: die Einteilung in präintentionale und postintentionale Konzepte. Hierbei werden die Selektionsphase und die Realisierungsphase als zwei Phasen der Handlungsformung umschrieben. Die erstgenannte Phase bereitet den Motivationsprozess so weit vor, dass es zu einer Handlungsintention kommt. Die Realisierungsphase beschreibt diejenige Phase der Handlungsformung, in der es darum geht, die Handlungsabsicht in eine tatsächliche Handlungsumsetzung zu transformieren.⁴⁴⁶ Diese Unterscheidung kommt auch mit der Einteilung in eine Motivations- und Volitionsphase zum Ausdruck. Das `Rubikon-

⁴⁴² „Das Modell zieht zur Beschreibung des Fassens einer Zielintention (ein Prozess innerhalb der zweiten Phase, B. H.) die Metapher vom `Überschreiten des Rubikon´ heran. Dabei wird jedoch weniger darauf angespielt, dass es jetzt keine Umkehr mehr gibt (point-of-no-return), sondern darauf, dass das Abwägen einen rapiden Abbruch erfährt.“ Gollwitzer, P. M., 1991, S. 53.

⁴⁴³ Heckhausen, H., 1989, S. 203.

⁴⁴⁴ Heckhausen, H., 1989, S. 203.

⁴⁴⁵ Heckhausen, H., 1989, S. 203.

⁴⁴⁶ Vgl. Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 102-103.

Modell' erfährt deshalb besondere Beachtung, da es beide Phasen miteinander verbindet.⁴⁴⁷

Es differenziert insgesamt vier Phasen. Die Phasenbildung soll den unterschiedlichen Phänomenen Rechnung tragen, die dem Bereich Motivation zugeordnet werden, wie etwa Wünschen, Entscheidungsbildung und Handlung.⁴⁴⁸ Damit wird versucht, „den Geschehensablauf des `Motiviertseins` in `natürliche`, d. h. eigenständig erscheinende Phasen aufzuteilen.“⁴⁴⁹ Es wird zwischen einer prädezisionalen, präaktionalen, aktionalen und einer postaktionalen Phase unterschieden.⁴⁵⁰ Dabei lassen sich zwei Phasen der Motivation zuordnen und zwei Phasen der Volition.⁴⁵¹

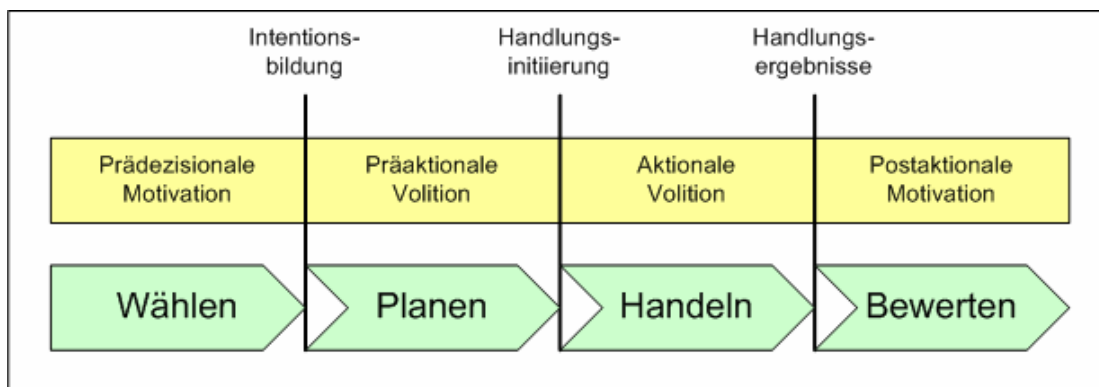


Abb. 26: Rubikon-Modell der Handlungsphasen⁴⁵²

5.1.2.1 Prädezisionale Motivationsphase

In der prädezisionalen Motivationsphase, also der Motivationsphase vor der Entscheidung,⁴⁵³ geht es um die Wünschbarkeit und Realisierbarkeit möglicher Handlungsziele. Die Motive,⁴⁵⁴ die eine Person in sich trägt, werden dabei als „mehr

⁴⁴⁷ Auch Wittemöller-Förster greift auf das Rubikon-Modell zurück. Dies begründet sie damit, dass das Modell nicht in sich geschlossen sei, sondern geeignet und auch dahingehend angelegt sei, dass es laufend neue Befunde integrieren kann. Daher erscheint es als Suchmodell für die Erklärung von Motivation in Handlungszusammenhängen besonders brauchbar. Vgl. Wittemöller-Förster, R., 1993, S. 164.

⁴⁴⁸ Vgl. Heckhausen, H., 1989, S. 203.

⁴⁴⁹ Heckhausen, H., 1989, S. 203.

⁴⁵⁰ Wobei die ersten beiden Phasen als die analytisch wichtigeren zu verstehen sind.

⁴⁵¹ „Der Terminus Volition soll darauf hindeuten, dass das motivationale Abwägen möglicher Handlungsziele durch Überschreiten des Rubikon beendet wurde und jetzt die Realisierung des in der Zielintention spezifizierten Zielzustandes *gewollt* wird.“ Gollwitzer, P. M., 1991, S. 43. Siehe hierzu auch FN 425.

⁴⁵² Eigene Grafik in Anlehnung an Heckhausen, H., 1989, S. 212.

⁴⁵³ Vgl. Edelmann, W., 1996, S. 295.

⁴⁵⁴ Nach Heckhausen wird mit Motiv „eine Gerichtetheit auf gewisse, wenn auch im einzelnen recht unterschiedliche, aber stets wertgeladene Zielzustände angedeutet.“ Heckhausen, H., 1980, S. 24. Ergänzend hierzu die Definition von Puca und Langens: „Motive sind Bewertungsdispositionen, durch die bestimmt wird, ob und in welchem Maße ein Reiz bzw. ein Ereignis oder ein Zielzustand Anreizcharakter erhält.“ Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 226. Damit wird das in FN 251 ausgewiesene Motivverständnis nicht verwendet. Weitere Ausführungen zum Motivverständnis siehe auch Kap. 5.2.1, 5.2.2 und 6.1.1.1.

oder weniger stark sprudelnde Quelle der Wunschproduktion verstanden.“⁴⁵⁵ Da jedoch nicht alle Wünsche realisiert werden können, muss eine Auswahl getroffen werden. Deshalb findet in dieser Phase „eine offene, unvoreingenommene Informationsaufnahme hinsichtlich der realistischen Erwartung und ihrer Bewertung statt. Sie findet ihren Abschluss durch den sich bei dem Subjekt verdichtenden Eindruck, alle Vor- und Nachteile eines bestimmten Handelns in ausreichendem Maße erwogen und eine definitive Intention entwickelt zu haben (Fazit-Tendenz).“⁴⁵⁶ Dabei nähert man sich dem Akt des Entschlusses in dem Maße, in dem man das `Für und Wider´ einer Handlung abgewogen hat und zu der Meinung gekommen ist, alles hinreichend überdacht zu haben. Am Ende steht ein Wunsch mit einer „hohen resultierenden Motivationstendenz (großer erwarteter Nutzen).“⁴⁵⁷ Diese Motivationstendenz muss nun in der nächsten Phase in eine Intention⁴⁵⁸ umgewandelt werden, was metaphorisch als so genannte Rubikonüberschreitung umschrieben wird. Die prädeziionale Phase ist charakterisiert durch ihre Offenheit für verfügbare Informationen.⁴⁵⁹ Positive und negative Anreize werden hier, soweit möglich, unparteiisch gegeneinander abgewogen.⁴⁶⁰ Die damit einhergehende Informationsgenerierung ist umso umfangreicher, je unsicherer die Person bezüglich zweier Handlungsmöglichkeiten ist. Größere Entschlussfreudigkeit wird dadurch erreicht, dass sich die Person eine der Handlungen so detailliert wie möglich vorstellt oder eine zeitliche Frist gesetzt wird.⁴⁶¹

5.1.2.2 Präaktionale Volitionsphase

In der präaktionalen Volitionsphase, der Phase des Wollens vor der eigentlichen Handlung,⁴⁶² findet das Überschreiten des Rubikons statt. Das im Wunsch spezifizierte Ziel erwirbt bei diesem Prozess Verbindlichkeitscharakter, d. h. man fühlt

⁴⁵⁵ Gollwitzer, P. M., 1991, S. 40.

⁴⁵⁶ Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 119. Vgl. auch Gollwitzer, P. M., 1991, S. 41.

⁴⁵⁷ Gollwitzer, P. M., 1991, S. 43.

⁴⁵⁸ Heckhausen versteht unter einer Intention eine resultierende Handlungstendenz. In diesem Kontext unterscheidet er zwischen Dingen, die man tun möchte oder will und Dingen, die man wirklich macht, also realisiert. Letzteres wird als Volition umschrieben, die Realisierung von Intentionen. Vgl. Heckhausen, H., 1989, S. 189. Edelman übersetzt Intention mit Absicht, Vorhaben, Zielgerichtetheit. Edelman, W., 1996, S. 296.

⁴⁵⁹ Diese werden durch einen Rekurs auf eigene Erfahrungen oder durch Dritte zur Verfügung gestellt. Vgl. Gollwitzer, P. M., 1991, S. 65.

⁴⁶⁰ Vgl. Gollwitzer, P. M., 1991, S. 65.

⁴⁶¹ Vgl. Gollwitzer, P. M., 1991, S. 69.

⁴⁶² Vgl. Edelman, W., 1996, S. 295.

sich nun verpflichtet das Ziel anzustreben.⁴⁶³ Man spricht daher auch vom „Bilden einer Zielintention.“⁴⁶⁴

Es wird davon ausgegangen, dass eine Person in dieser Phase konkurrierende Zielintentionen bildet. Damit es zu einer Handlung kommt, muss letztlich eine Zielintention dominieren. Welche der gebildeten Intentionen wird den Handlungsfluss fortsetzen? Viele Zielintentionen können nicht auf Anhieb erledigt werden, so dass Warteperioden entstehen.

Die Stärke der so genannten `Fiat-Tendenz`⁴⁶⁵ entscheidet letztendlich darüber, welche Handlung im Rahmen der aktionalen Volitionsphase ausgeführt wird. Ihre Stärke ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Volitionsstärke⁴⁶⁶ und Grad der Günstigkeit der vorliegenden Gelegenheit. Die Fiat-Tendenz wird demnach beeinflusst durch das Gewicht der Zielintention und durch Determinanten wie z. B. `Günstigkeit der Gelegenheit`, `Dringlichkeit`, `Anzahl verpasster Gelegenheiten und missglückter Realisierungsversuche`.⁴⁶⁷ Die Zielintention mit der höchsten Fiat-Tendenz wird sich am Ende durchsetzen.

Stand in der prädezisionalen Phase das `Wählen` unter Berücksichtigung möglichst vieler Informationen im Vordergrund, geht es nun um das `Planen`. Im Mittelpunkt stehen die Fragen nach dem `Wo`, `Wann` und `Wie`. Informationen, die das Problem der Handlungsinitiierung betreffen, werden dabei realistisch und präzise analysiert. Hingegen werden Informationen, welche die Bemühungen um die Handlungsinitiierung stören könnten, voreingenommen bewertet. So werden z. B. Informationen über langfristig negative Konsequenzen der Handlungsinitiierung weniger negativ bewertet, als es eigentlich der Fall sein müsste bzw. die kurzfristig und langfristig positiven Folgen werden schlicht aufgewertet. Es entsteht eine Parteinahme für die Zielintention, um deren Realisierung man sich gerade bemüht.⁴⁶⁸

⁴⁶³ Vgl. Gollwitzer, P. M., 1991, S. 42.

⁴⁶⁴ Gollwitzer, P. M., 1991, S. 42.

⁴⁶⁵ Fiat = Lat. für: Es möge geschehen. Vgl. Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 119. Heckhausen beschreibt Fiat also als jenen Punkt, an dem ein Entschluss erfolgt und das Abwägen sein Ende hat. Heckhausen, H., 1989, S. 24. Wittemöller-Förster spricht hier auch von einem ungeduldigen Bestreben, den Prozess zum Abschluss zu bringen. Vgl. Wittemöller-Förster, R., 1993, S. 163. Bei Fischer ist es „eine variable Größe, die darüber entscheidet, welche Intention zum Vollzug kommt.“ Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 120.

⁴⁶⁶ Diese wird nach Gollwitzer als linear positive Funktion der Stärke der zugehörigen Motivationstendenz, also der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit des intendierten Ziels, verstanden. Vgl. Gollwitzer, P. M., 1991, S. 45.

⁴⁶⁷ Vgl. Heckhausen, H., 1989, S. 214.

⁴⁶⁸ Vgl. Gollwitzer, P. M., 1991, S. 73.

5.1.2.3 Aktionale Volitionsphase

In dieser Phase des Handelns zur Realisierung der Zielintention⁴⁶⁹ kommt es zur Handlungsausführung. Hier wird die eigentliche Willensleistung wirksam. Die Intensität der Handlung ist dabei abhängig von der Volitionsstärke (Anstrengungsbereitschaft) der Zielintention. Dabei geht Heckhausen davon aus, dass die Höhe der aktuellen Volitionsstärke, also die Anstrengungsbereitschaft von der zu überwindenden Schwierigkeit abhängt.⁴⁷⁰ Bis zu einem gewissen Grad wächst die Anstrengungsbereitschaft mit dem Ziel. Dabei gilt es, die aktuelle Intention von ungenügend deaktivierten, unerledigten Intentionen, mit ihrer perseverierenden Nachwirkung, abzuschirmen. Neben diesem Störeffekt so zur Erreichung der Zielintentionen zudem Überanstrengung, auch Übermotivation genannt, vermieden werden, da dies zu Effizienzverminderung führt.⁴⁷¹

5.1.2.4 Postaktionale Phase

Die postaktionale Phase beschreibt die Motivationsphase nach Abschluss der Handlung.⁴⁷² Die Handlungsergebnisse werden hier rückblickend bewertet und Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln werden gezogen. Es wird die Entscheidung getroffen, ob bzw. in welcher Abwandlung das Ziel weiter verfolgt werden soll, sollte es zunächst nicht erreicht worden sein. Welche Lehren kann man aus der vorherigen Handlung ziehen? Auch hierbei existiert die Gefahr der Perseveration, also dem Vergangenen verhaftet zu bleiben und den Blick nicht mehr auf neue Ziele wenden zu können. Zudem besteht die Möglichkeit, in einen Teufelskreislauf aus Ergebniskonstatierung (z. B.: Da habe ich aber schlecht abgeschnitten) und Selbstbewertung (z. B.: Ich bin wohl ziemlich unbegabt) zu geraten.⁴⁷³

⁴⁶⁹ Vgl. Edelman, W., 1996, S. 295.

⁴⁷⁰ Vgl. Heckhausen, H., 1989, S. 215.

⁴⁷¹ Vgl. Heckhausen, H., 1989, S. 215.

⁴⁷² Vgl. Edelman, W., 1996, S. 295.

⁴⁷³ Vgl. Heckhausen, H., 1989, S. 216-218.

5.1.3 Kombination der Teilelemente 1 und 2: Kombiniertes Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk

Fügt man nun die beiden Modelle zusammen, so lässt sich folgendes pädagogisch-psychologisches Phasenmodell einer langfristigen Entrepreneurship Education herleiten.⁴⁷⁴

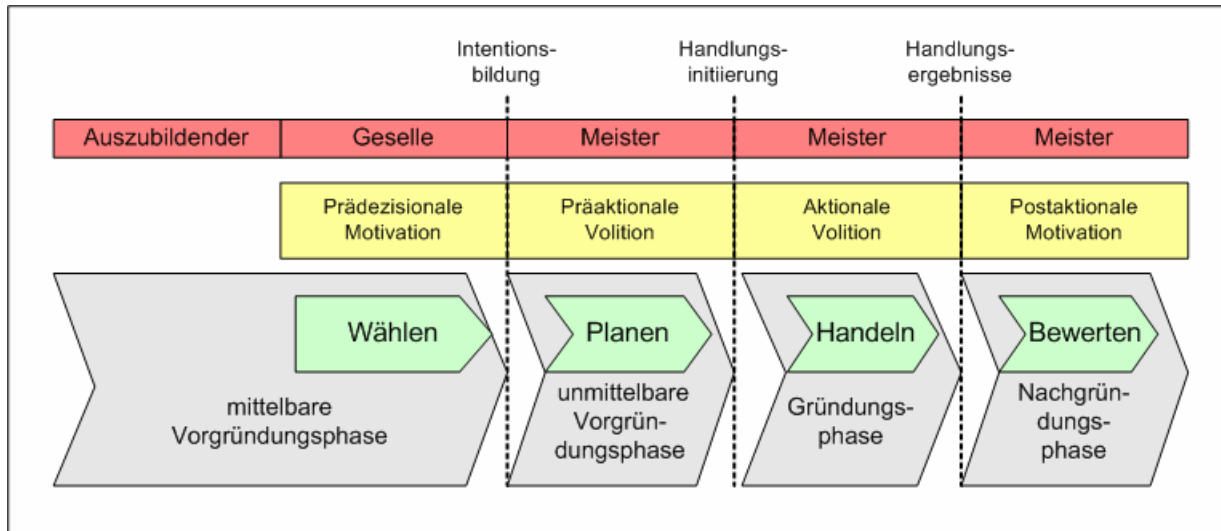


Abb. 27: Kombiniertes Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk⁴⁷⁵

Wie bereits erwähnt, analysierte Dolles auf Basis einer qualitativen Befragung, inwieweit sich die verschiedenen Phasen des Rubikonmodells auf die diversen Phasen innerhalb der Aus- und Weiterbildung im Handwerk übertragen lassen. Dabei stützt Dolles mit seiner Untersuchung die in der Grafik wiedergegebenen Zuordnungen. So finden sich beispielsweise Überlegungen zur eigenen Selbstständigkeit, die der prädeziationalen Phase zuzuordnen sind, bei den Gesellen, die einen Vorbereitungskurs zur Meisterprüfung verfolgen.⁴⁷⁶ Zudem wird deutlich, dass das Rubikon-Modell keine Phase für das Stadium des Auszubildenden in der mittelbaren Vorgründungsphase benennt. Wie vermutet werden konnte, findet „die Auseinandersetzung mit dem Fragenkreis der Existenzgründung [...] bei den Auszubildenden [...] noch keine Berücksichtigung [...]“⁴⁷⁷

Mit dem beschriebenen Ansatz kann bereits ein wesentlicher Teil der Phasen des hier geplanten Modells zur Entrepreneurship Education beschrieben werden. Mit Bezug auf die in Kapitel 4.2.4 erarbeiteten Ziele einer Entrepreneurship Education, nämlich der Förderung von Machbarkeitsempfinden und Wünschbarkeit, liefert das

⁴⁷⁴ Vgl. Dolles, H., in Klandt, H., 2002, S. 292 u. S. 296.

⁴⁷⁵ Eigene Grafik in Anlehnung an Dolles. Vgl. Dolles, H., in Klandt, H., 2002, S. 292.

⁴⁷⁶ Vgl. Dolles, H., in Klandt, H., 2002, S. 295.

⁴⁷⁷ Dolles, H., in Klandt, H., 2002, S. 295. Es wurden hier 30 Auszubildende befragt (n=30).

Modell nun Hinweise dafür, wie dies in den einzelnen Phasen unterstützt werden kann.

Es bleibt an dieser Stelle jedoch festzustellen, dass die Frage, wie es zu den jeweiligen Intentionen bzw. Wünschen kommt, die innerhalb der prädeziptionalen Phase miteinander konkurrieren, im Rubikon Modell unbeantwortet bleibt. Auch Dolles verweist hier auf weiteren Forschungsbedarf.⁴⁷⁸ Diese Frage wird von Heckhausen und Gollwitzer im Rahmen ihrer psychologischen Konzeption nicht behandelt, steht doch für diese beiden Autoren bei der Motivation die Analyse der Wahl von Handlungszielen im Mittelpunkt, aber nicht deren Entstehung.⁴⁷⁹

5.2 Erweitertes Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk

In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, wie eine Intention⁴⁸⁰ zur Unternehmensgründung entwickelt werden könnte. Ausgangspunkt bildet dabei das Ziel der Förderung von Wünschbarkeit und Machbarkeitsempfinden.

5.2.1 Motive und Ziele als Einflussfaktoren von Wünschbarkeit

Bezogen auf das für eine Person *Wünschenswerte* verweist Gollwitzer, wie bereits bei den Ausführungen zur prädeziptionalen Motivationsphase erwähnt, auf die der Person zugrunde liegenden Motive.⁴⁸¹ Dabei versteht man unter einem Motiv die latente Bereitschaft, emotional auf Reize und Ereignisse zu reagieren, welche die Annäherung an eine definierbare Klasse von Zielzuständen signalisiert.⁴⁸²

„Eine der Grundannahmen der Motivkonzeption lautet, dass Menschen recht konsistent auf Klassen von Zielzuständen reagieren, und zwar unabhängig davon, in welchen konkreten Situationen sich diese Zielzustände manifestieren. Diese Annahme ist empirisch überprüfbar und hat sich auch weitgehend bewährt, aber sie erinnert uns daran, dass Motive keine realen Entitäten, sondern lediglich hypothetische Konstrukte sind, die über eine sinnvolle Klassifikation von

⁴⁷⁸ Vgl. Dolles, H., in Klandt, H., 2002, S. 303.

⁴⁷⁹ Vgl. hierzu Gollwitzer, P. M., 1991, S. 37.

⁴⁸⁰ Intention hier im Sinne Heckhausens.

⁴⁸¹ Siehe hierzu die Ausführungen zum Motivbegriff in Kap. 5.1.2.1.

⁴⁸² Vgl. Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 240. Die Begriffe 'Motiv' und 'Bedürfnis' werden häufig synonym verwendet, dennoch gibt es in der Motivationsforschung die Tendenz den Bedürfnisbegriff zu meiden, da hiermit der Eindruck erweckt wird, es handle sich um ein Grundbedürfnis das jedem Menschen - cum grano salis - zu eigen ist. Vgl. Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 94.

Zielzuständen eine ökonomische Vorhersage menschlichen Verhaltens erlauben.“⁴⁸³ Auf die Frage, wie viele verschiedene Motive es gibt, stößt man auf ein Problem, das schon bei der Diskussion des Kompetenzbegriffs auftrat, denn auch Motivkataloge neigen dazu, in der Anzahl ihrer Elemente auszuufern. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit findet sich bei Puca eine Beschreibung verschiedener bio- und soziogener Motive.⁴⁸⁴ Zu den biogenen Motiven zählen hier Hunger, Durst und Sexualität, zu den soziogenen Motiven zählt u. a. das Macht-, Leistungs- und Anschlussmotiv.⁴⁸⁵ Für das Anschlussmotiv beispielsweise wird diese Klasse von Zielzuständen mit dem „Aufbauen und der Aufrechterhaltung positiver Beziehungen zu anderen Menschen“⁴⁸⁶ umschrieben.

Nach Schiefele verleihen Motive dem menschlichen Handeln einen Sinn bzw. eine Bedeutung: „Motive sind jene Bedeutungszusammenhänge, in denen die Person ihren Weltbezug versteht und verwirklicht. Sie liegen ihren Handlungen sinngebend zugrunde.“⁴⁸⁷

Autoren wie Schiefele⁴⁸⁸ oder Aebli⁴⁸⁹ sprechen daher auch vom Motivlernen oder von der Interessenbildung. Aebli postuliert, dass „Unterrichten und Erziehen [...] immer auch Motivlernen, Interessen- und Wertbildung“⁴⁹⁰ bedeutet. Demnach sind „Erziehungs- und Bildungsziele [...] nicht nur Wissen und Können, instrumentelle Fähigkeiten, sondern auch die Bildung von Motiven [...]“⁴⁹¹ Es stellt sich für Aebli die Frage, ob es möglich ist, Motive, Interessen und Werte im Unterricht zu vermitteln und wenn ja, wie dies geschehen soll.⁴⁹²

Die Frage ob Motive tatsächlich erlernbar sind oder nicht, wird von Puca und Langens mit Bezug auf McClelland wie folgt beantwortet. Ihrer Meinung nach legt „die genetische Ausstattung allein fest, dass Hunger, Durst, Sexualität, Anschluss, Macht und Leistung Themen (bzw. Motive B. H.) sind, die im Leben von allen

⁴⁸³ Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 240. Fischer und Wiswede geben zu bedenken, dass auch wenn Motivkataloge, wie der von Murray, mittlerweile an Plausibilität gewonnen haben, sie doch durch keine Theorie gestützt werden. Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 106.

⁴⁸⁴ Vgl. Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 244 ff.

⁴⁸⁵ Vgl. Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 244-253. Die hier genannten soziogenen Motive fanden in Kap. 4.2.1 bereits Erwähnung.

⁴⁸⁶ Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 240.

⁴⁸⁷ Schiefele, H., 1978, S. 248.

⁴⁸⁸ Vgl. Schiefele, H., 1978, S. 87.

⁴⁸⁹ Vgl. Aebli, H., 1987, S. 143.

⁴⁹⁰ Aebli, H., 1987, S. 159.

⁴⁹¹ Aebli, H., 1987, S. 136. Dies wurde auch schon in Kap. 4.3.3 bei der Beschreibung des Kompetenzbegriffs deutlich.

⁴⁹² Vgl. Aebli, H., 1987, S. 159.

Menschen eine Rolle spielen, nicht aber, *wie viel* Raum sie im Handeln einzelner Individuen einnehmen. Man geht davon aus, dass die Stärke eines Motivs durch affektive Lernerfahrungen determiniert wird. [...] Das Motivprofil eines einzelnen Menschen ist also das Resultat einer Interaktion aus einer recht groben genetischen Prädisposition und einer langjährigen und flexiblen Adaption an die jeweilige soziale Umwelt.⁴⁹³ Man kann demzufolge davon ausgehen, dass die Ausprägung eines Motivs, zumindest teilweise, erlernt wird.⁴⁹⁴

In Kapitel 4.2.1.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass es eine positive Korrelation zwischen Unternehmer und Leistungsmotivation gibt. Daher scheint es m. E. sinnvoll, die Leistungsmotivation zu fördern, damit eine passende Motivgrundlage für den angestrebten Wunsch zur Gründung eines Unternehmens geschaffen wird. Neben dem Prinzip der Antizipation von Affektwechsell, in dem Motive als „Affektgeneratoren“⁴⁹⁵ verstanden werden, wird laut Puca und Langens in der gegenwärtigen Diskussion zur Motivationspsychologie als zweites Prinzip das „Setzen und Verfolgen von Zielen, die als wichtig und erstrebenswert angesehen werden“⁴⁹⁶, zugrunde gelegt. Dabei gilt, dass die thematische Struktur der Ziele, die Personen verfolgen, von der Ausprägung ihrer Motivprofile unabhängig ist.⁴⁹⁷ Eine Übereinstimmung sollte jedoch angestrebt werden, da die Chance der Zielerreichung mit dem Grad der Übereinstimmung zwischen Zielen und Motiven zunimmt. „Die Verfolgung motivkongruenter Ziele (gelingt, B. H.) besser und ist meist auch erfolgreicher, weil eine ganze Reihe von Prozessen, welche die Zielverfolgung unterstützen – wie etwa Aufmerksamkeitsausrichtung, Energetisierung und Lernen – automatisch angeregt werden.“⁴⁹⁸ Dies bedeutet, dass neben der Motiventwicklung auch für eine entsprechende Zielentwicklung gesorgt werden muss.

Die Untersuchung von Dolles unterstützt die Vermutung, dass das Ziel, zukünftig ein Unternehmen zu gründen, generell noch nicht von den Auszubildenden im Handwerk internalisiert wurde. Sie müssen in der Regel, dieses Ziel erst noch bilden. Als

⁴⁹³ Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 241. Den Gedanken der Prägung eines Motivs durch Lernerfahrungen greife ich noch einmal in Kap. 5.2.2 auf.

⁴⁹⁴ Vgl. hierzu auch Kap. 6.1.1.1.

⁴⁹⁵ Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 240.

⁴⁹⁶ Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 257.

⁴⁹⁷ Nach Puca und Langens, die sich auf Schultheiß berufen, können Motive und Ziele deshalb so leicht voneinander abweichen, weil sie unterschiedliche Repräsentationscodes verwenden. Motive teilen sich demnach vor allem über Affekte mit. Ziele hingegen werden überwiegend sprachlich-symbolisch repräsentiert. Dies bedeutet, dass sie nicht notwendigerweise auch Informationen über die affektiven Qualitäten der Zielverfolgung oder -verwirklichungen enthalten müssen. Vgl. Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 257 f.

⁴⁹⁸ Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 257.

Schlüssel zur Entwicklung von Zielen, die zu einer passenden `Ziel-Motiv-Kombination´ führen, wird von mir die Interessenbildung als besondere Form der intrinsischen Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation gesehen. Hierauf wird in den nächsten Kapiteln näher eingegangen.

5.2.1.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Ziele können, mit Bezug auf Puca und Langens, in verschiedene Dimensionen klassifiziert werden. Von besonderer Bedeutung ist hier die Zieldimension `Grad der erlebten Selbstbestimmtheit´. Hierbei geht es darum, inwieweit ein Ziel von einer Person selbst ausgewählt oder durch eine andere Person vorgegeben wurde. Aufbauend auf der Analyse von Puca und Langes gilt, dass eine Person umso erfolgreicher bei der Zielverfolgung ist, je selbstbestimmter diese durchgeführt wird. Zudem nehmen das Interesse und der empfundene Spaß zu, so dass das emotionale Wohlbefinden insgesamt steigt.⁴⁹⁹ Deci und Ryan differenzieren in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation fünf Bereiche, die sich im Grad der Selbstbestimmung einer Person unterscheiden.⁵⁰⁰ Auf diese Weise wird es möglich, unterschiedliche Qualitäten bei der extrinsischen Motivation zu unterscheiden. So besitzt das Lernen für eine Prüfung, um damit ein berufliches Ziel zu erreichen, einen höheren Grad an Selbstbestimmung als das Lernen für eine Prüfung aus Angst vor den Eltern. Beide Motivationen sind jedoch extrinsischer Natur und daher eher fremd kontrolliert als selbstbestimmt.

„Wenn eine Person die Ziele und Anforderungen an eine Handlung internalisiert und in die Struktur des individuellen Selbst widerspruchsfrei integriert hat, ist die höchste Stufe selbstbestimmter Motivation erreicht.“⁵⁰¹ Deci und Ryan unterscheiden fünf Stufen der Motivation, die auf einem Kontinuum liegen, dessen Pole vom kontrollierten zum selbstbestimmten Handeln wechseln. Sie differenzieren zwischen einem externalen, introjizierten, identifizierten, integrierten und intrinsischen Stadium der Motivation, wobei die letzten beiden Stadien die Basis selbstbestimmten Handelns darstellen.⁵⁰²

⁴⁹⁹ Vgl. Puca, R. M., Langens, T. A., in Müsseler, J., Prinz, W., 2002, S. 257.

⁵⁰⁰ Zum grundlegenden Verständnis von extrinsischer und intrinsischer Motivation vgl. Fischer, L., Wiswede, G., 1997, S. 96 ff. Allgemein zur Motivation vgl. Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 319 ff.

⁵⁰¹ Krapp, A., 1993, S. 200.

⁵⁰² Mitunter fällt die Abgrenzung der einzelnen Stadien schwer. Dies gilt vor allem für das Stadium der `Identifikation´ und das Stadium der `Integration´. Daher ist es nicht verwunderlich, dass eines der beiden Stadien in einer Optimierung dieses Ansatzes von Krapp und Prenzel entfällt (vgl. nachfolgendes Kapitel). Siehe hierzu ausführlich Deci, E. L., Ryan, R. M., 1997, S. 228.



Abb. 28: Motivationsstufen innerhalb der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan

1. external

Hierzu zählen Handlungen, die entweder ausgeführt werden, um eine Belohnung zu erhalten oder um einer Bestrafung zu entgehen.

2. introjiziert

Introjizierte Regulation beschreibt Verhaltensweisen, die zwar internal sind, jedoch vom individuellen Selbst separiert bleiben. Die Person handelt aus Gründen der Selbstachtung und folgt damit einem inneren Druck. Man handelt in einer bestimmten Weise, weil es sich so gehört.

3. identifiziert

Wird eine Verhaltensweise als persönlich wichtig und wertvoll betrachtet, da man sich mit den der Handlung zugrunde liegenden Werten und Zielen identifiziert, wird vom „Stadium der identifizierten Regulation“⁵⁰³ gesprochen. Dabei kann die Handlung selbst durchaus als nicht reizvoll empfunden werden.

4. integriert

Der Begriff der Integration soll im Gegensatz zur Identifikation ein vollständiges Akzeptieren und die Integration der zugrunde liegenden Werte und Ziele in das eigene Selbstkonzept verdeutlichen. Sowohl bei der Stufe der Identifikation als auch bei der Stufe der Integration steht die Wertschätzung der Handlungsziele und nicht die Handlung selbst im Vordergrund.

Die vier beschriebenen Stufen werden von Deci und Ryan zu den verschiedenen Formen der extrinsischen Motivation gezählt und stellen verschiedene Grade des selbstbestimmten Handelns dar. Genau diese qualitative Unterscheidung führt zu

⁵⁰³ Deci, E. L., Ryan, R. M., 1997, S. 228.

einer differenzierteren Betrachtungsweise von extrinsischer und intrinsischer Motivation. Als letzte Stufe fügen Deci und Ryan dann auch die intrinsische Motivation an.

5. intrinsisch

Die integrierte und die intrinsische Motivation bilden gemeinsam die Basis des selbstbestimmten Handelns. Der Unterschied liegt darin, dass intrinsische Motivation autotelischer⁵⁰⁴ Natur ist, also einen Selbstzweck besitzt. Intrinsisch motivierte Handlungen erzeugen ein Gefühl der Freude und machen Spaß.

Die Selbstbestimmungstheorie baut dabei auf drei angeborene psychische Bedürfnisse auf, die als relevant für intrinsische und extrinsische Motivation gelten.⁵⁰⁵ Dabei gilt, dass „ebenso wie die Befriedigung basaler biologischer Bedürfnisse (Triebe) eine Notwendigkeit darstellt, auch die hinreichende Erfüllung grundlegender psychischer Bedürfnisse (basic needs) eine notwendige Voraussetzung für die optimale Funktionsweise des psychischen Systems“⁵⁰⁶ sind. In Anlehnung an Nuttin werden diese `basic needs` als ein ganzheitliches, kognitiv-emotionales System verstanden. „Dieses System liefert dem Organismus kontinuierlich emotional getönte Signale über die funktionale Wirksamkeit der gegenwärtig ablaufenden Personen-Umwelt-Interaktionen.“⁵⁰⁷ Deci und Ryan identifizieren innerhalb dieses Steuerungssystems drei Bedürfnisse.⁵⁰⁸ Sie unterscheiden zwischen dem Bedürfnis nach Kompetenz, dem Bedürfnis nach Autonomie und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.⁵⁰⁹

5.2.1.2 Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie

Eine Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie der Motivation liefern Prenzel und Krapp.⁵¹⁰ Sie beziehen ihr Modell auf das Lernen und definieren sechs Stadien

⁵⁰⁴ Autotelisch : von griechisch auto = selbst und telos = Ziel.

⁵⁰⁵ Vgl. Deci, E. L., Ryan, R. M., 1997, S. 229.

⁵⁰⁶ Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I., Wild, K.-P., 1998, S. 146.

⁵⁰⁷ Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I., Wild, K.-P., 1998, S. 146.

⁵⁰⁸ Der hier verwendete Bedürfnisbegriff darf weder mit der alltagssprachlichen Verwendung noch mit dem gleichnamigen Konzept älterer psychologischer Motivationstheorien (Heckhausen, H., 1989, S. 66-68) gleichgesetzt werden, wo er keine Funktionseinheit des psychischen Systems, sondern ein interindividuell variierendes Verhaltensziel beschreibt, also ein Motiv im heutigen Sprachgebrauch (vgl. Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I., Wild, K.-P., 1998, S. 146).

⁵⁰⁹ Auf diese Bedürfnisse wird näher im Rahmen der Interessentheorie eingegangen, wo ihnen ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt wird. Vgl. Kap. 6.2.1.2.

⁵¹⁰ Vgl. Prenzel, M., Drechsel, B., 1996, S. 219 und Krapp, A., 1993, S. 200 ff.

der Lernmotivation. Dabei verzichten sie auf das Stadium der Integration und ergänzen das Modell um eine Vorstufe zur externalen Regulation und definieren ein amotiviertes Stadium. Zudem erweitern sie das intrinsische Stadium um das Stadium des Interessiertseins.

1. amotiviert (Erweiterung)

Hiermit ist ein Zustand ohne Lernmotivation gemeint. Er ist von Gleichgültigkeit bis hin zur Apathie geprägt.

2. extrinsisch (entspricht der externalen Regulation der Selbstbestimmungstheorie)

Lernen erfolgt nur, um Belohnungen zu erlangen oder um Bestrafung zu vermeiden.

3. introjiziert (entspricht der introjizierten Regulation der Selbstbestimmungstheorie)

Das zuvor äußere Bekräftigungssystem wurde `verinnerlicht`. Man spricht nicht mehr von einem äußeren Druck, sondern von einem inneren Zwang zu lernen.

4. identifiziert (entspricht der identifizierten Regulation der Selbstbestimmungstheorie)

Mit dem Lernen wird das Erreichen eines bestimmten Zwecks verbunden. Die Person lässt sich daher auch auf Inhalte ein, die sie weder als reizvoll noch als belastend empfindet, die jedoch notwendig sind, um das selbst gesetzte Ziel zu erreichen.

5. intrinsisch (entspricht der intrinsischen Motivation der Selbstbestimmungstheorie)

Der Reiz an der Sache selbst stellt den Grund des Lernens dar. Motiviertes Lernen erfolgt unabhängig von externalen Kontingenzen.

6. interessiert (Erweiterung)

Der Lernende will über die Sache hinaus mehr über den Gegenstandsbereich erfahren.

Die drei letztgenannten sind kennzeichnend für eine selbstbestimmte Motivation. Dabei wird ein `Nach-innen-Legen` von äußeren Werten, Zielen und Ansprüchen

beschrieben, das zu einer Ausdifferenzierung des Selbst(-konzepts) führt.⁵¹¹ Es entsteht folgendes zweidimensionales Bewertungssystem.⁵¹²

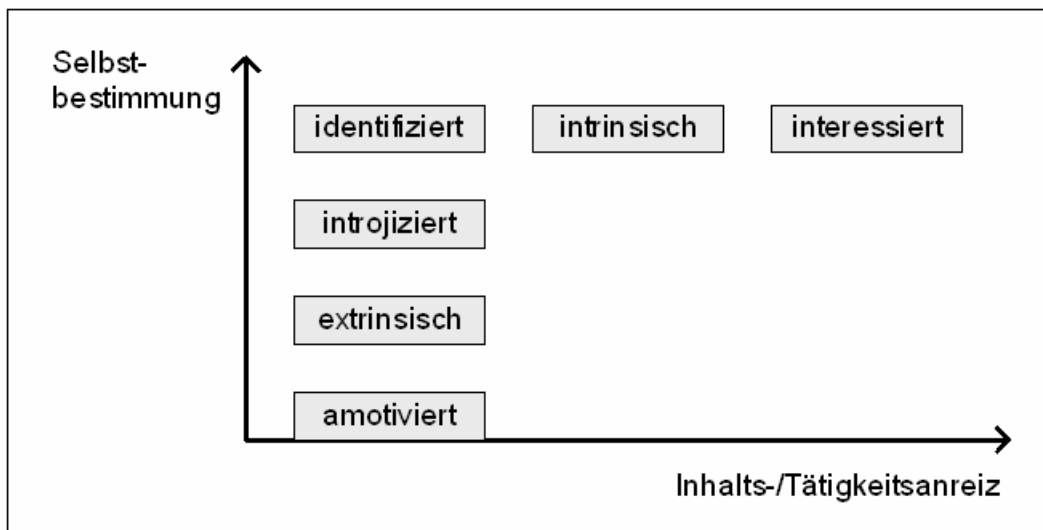


Abb. 29: Motivationsstufen innerhalb der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Prenzel und Krapp

Damit wurde eine erste Begründung für die Bedeutung der Interessenbildung gegeben. Interessenbildung wird dabei als höchste Form selbstbestimmter Motivation angesehen. Nachfolgend soll der Interessenbegriff näher betrachtet werden. Dabei wird gezeigt, dass er neben der Wünschbarkeit auch das Machbarkeitsempfinden fördert.

5.2.2 Interessen- und Motivationsbildung

Nach Krapp bezeichnet Interesse „solche Personen-Gegenstands-Relationen, die für das Individuum von herausgehobener Bedeutung sind und mit (positiven) emotionalen und wertbezogenen Valenzen verbunden sind.“⁵¹³ Wie der Gegenstand zugeschnitten oder verstanden wird, hängt maßgeblich von der Person ab. Dabei werden Interessengegenstände im sozialen und kulturellen Kontext konstruiert.⁵¹⁴

⁵¹¹ Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 330.

⁵¹² Grafik vgl. Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 329. In dieser Darstellung findet sich die Kritik von Krapp wieder, der die Meinung vertritt, dass bisher die inhaltliche Seite der Lernmotivation ausgeklammert wurde. Dies gilt für die hier gemachte Aufzählung, aber auch für seine umfassenderen Ausführungen zur Lernmotivation (siehe hierzu Krapp, A., 1993, S. 201-512). Die Frage nach den Gegenständen, auf die sich das selbstbestimmte, individuelle Lernen richtet oder eben nicht richtet, blieb bisher unbeachtet. Es geht ihm um die Unterschiede der Lernmotivation, die sich aus Vorlieben bzw. Abneigungen gegenüber bestimmten Lerninhalten ergeben. Krapp will wissen, wie die subjektive Wertschätzung gegenüber einem bestimmten Gegenstand entsteht. Zentraler Begriff dieses Ansatzes ist das `Interesse´ einer Person (siehe Krapp, A., 1993, S. 202).

⁵¹³ Krapp, A., 1993, S. 202.

⁵¹⁴ Vgl. Prenzel, M., Lankes, E.-M., Minsel, B., in Schiefele, U., Wild, K.-P., 2000, S. 13.

Schiefele gibt folgende Definition des Interessenbegriffs: „Interesse bezeichnet eine epistemisch thematisierte Subjekt-Gegenstands-Beziehung, ausgestattet mit emotionalen und Wertevalenzen, die, `selbstintentional`, nur dieser Beziehung gelten.“⁵¹⁵ Mit dem Begriff der Selbstintentionalität kommt zum Ausdruck, dass Interessenhandlungen selbst gewollt sind.

Der Gegenstandsbegriff ist weit zu fassen. Ein Interessengegenstand kann aus bestimmten inhaltlichen Themen, Tätigkeiten, konkreten Objekten oder abstrakten Ideen bestehen. Entscheidend ist dabei die persönliche Relevanz, die dem Gegenstand durch das Individuum zugesprochen wird. Diese besondere Bedeutung des Interessengegenstands äußert sich in ihrer wertbezogenen und emotionalen Valenz. Wertbezogene Valenz beschreibt dabei die subjektive Wertzuschreibung, die persönliche Bedeutung des Gegenstands für das Individuum. Emotionale Valenz meint das positive emotionale Erleben, das mit der Beschäftigung mit dem Interessengegenstand einhergeht.⁵¹⁶ „Über das interessierte gegenstandsbezogene Handeln werden Weltbereiche erschlossen, Wissensbestände generiert und Kompetenzen entwickelt“,⁵¹⁷ daher ist Interesse nicht zuletzt auch epistemisch orientiert.

Hat ein Individuum einen bestimmten Interessengegenstand für sich entdeckt, dann besitzt es m. E. überhaupt erst die Voraussetzung, um daraus für sich Ziele abzuleiten. Auf Basis eines entwickelten Interesses für einen Gegenstand kann erst ein Ziel formuliert werden, das es zu erreichen gilt. Somit gewinnt die Interessenbildung zentrale Bedeutung für die Zielformulierung eines Individuums.

Der Zusammenhang zwischen Interesse und Motiv soll mit den Worten von Wittemöller-Förster umschrieben werden. Bei der Interessenbildung geht es ihr um „das Anschließen an und das Aufdecken von bestehenden breiteren Motivkomplexen, [...] wobei diese Motivkomplexe in den persönlichen Lebensumständen verankert sind und sich aus der Sozialisations- und Lerngeschichte ergeben.“⁵¹⁸ Sie baut also auf bereits vorhandene, erlernte Motivkomplexe auf. Dies steht im Einklang mit der Aussage in Kap. 5.2.1, dass es nicht um das Erlernen des Motivs an sich geht, sondern um die Veränderung der Stärke seiner Ausprägung durch Lernprozesse.

⁵¹⁵ Schiefele, H., in Schiefele, U., Wild, K.-P., 2000, S. 229.

⁵¹⁶ Vgl. Lewalter, D., Wild, K.-P. und Krapp, A., 2001, S. 12-13.

⁵¹⁷ Prenzel, M., Lankes, E.-M., Minsel, B., in Schiefele, U., Wild, K.-P., 2000, S. 13.

⁵¹⁸ Wittemöller-Förster, R., 1993, S. 173.

Wittemöller-Förster führt weiter aus: „Damit ein geistiger Prozess in Gang gesetzt wird, an dessen Ende Interesse stehen kann [...], muss zunächst eine aus der Sicht der Person anregende Situation gegeben sein bzw. geschaffen werden, in der etwas Bestimmtes in den Blick kommt: sei es eine Möglichkeit, vorhandene Fähigkeiten zu üben, sei es die Idee ein Werk herzustellen, sei es der Wunsch, sein Wissen zu erweitern, der persönlich Sinn macht.“⁵¹⁹ Damit spricht Wittemöller-Förster wie Schiefele ebenfalls den Kompetenzerwerb über eine Subjekt-Gegenstands-Beziehung an.

Interessenbildung konzentriert sich demnach auf motivationale und kompetenzbildende Aspekte eines Gegenstandsbereichs. Dadurch wird neben der Wünschbarkeit aber auch das Machbarkeitsempfinden gefördert, wie nachfolgend anhand des Modells der `wahrgenommenen Selbstwirksamkeit´ von Bandura gezeigt werden kann.

Die Wurzel der von Bandura im Rahmen seiner sozial-kognitiven Theorie der Selbstregulierung entwickelten `wahrgenommenen Selbstwirksamkeit´, geht auf das bereits in Kap. 4.2.1.1 erwähnte Konzept der `Kontrollüberzeugung´, auch bekannt als `locus of control´ oder `generelles Machbarkeitsempfinden´, zurück.⁵²⁰ „Selbstwirksamkeit ist die individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeiten beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise.“⁵²¹ Im Gegensatz zum generellen Machbarkeitsempfinden ist jedoch die wahrgenommene Selbstwirksamkeit situationsabhängig. Es wird also nicht von einem stets gleichen, von der Situation unabhängigen Empfindung ausgegangen.

Fehlt einer Person diese Überzeugung, so wird sie eine bestimmte Handlung nicht in Angriff nehmen, obwohl sie objektiv die Fähigkeit dazu besitzt. Bandura verwendet den Begriff Selbstvertrauen deshalb nicht, weil er die Gefahr einer zu starken Versimplifizierung darin sieht. Die Wahrnehmung des eigenen Könnens stelle man sich seiner Meinung nach als eine Menge spezifischer Einzelbewertungen vor, deren Komplexität man mit dem Begriff Selbstvertrauen oder Selbstachtung nicht gerecht würde.⁵²² Das Gefühl der Selbstwirksamkeit beeinflusst jedoch auch das Verhalten in

⁵¹⁹ Wittemöller-Förster, R., 1993, S. 166.

⁵²⁰ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 148.

⁵²¹ Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 543.

⁵²² Vgl. Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 543.

einer bestimmten Situation. Die situationsspezifische, subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit hat also nicht nur Einfluss auf die Entwicklung einer bestimmten Absicht etwas zu tun (hier z. B. der Gründungsintention), sondern auch auf das Verhalten innerhalb der Handlung selbst. Die Ausdauer bei einer Handlung wird umso größer sein, je stärker die handelnde Person von der Durchführbarkeit eben dieser überzeugt ist. Personen, die in einer bestimmten Situation eine hohe Selbstwirksamkeit empfinden, betrachten schwierige Aufgaben als Herausforderungen, die gemeistert werden können und nicht als Probleme, die es zu umgehen gilt. Genau wie beim Konzept des `locus of control` tendieren sie dazu, Fehler als Resultat zu geringer Bemühung und zu geringen Wissens zu verstehen und diese nicht externen Umständen zuzuschreiben, auf die sie keinen Einfluss haben. Personen, die der Auffassung sind, in einer bestimmten Situation nur eine geringe Selbstwirksamkeit zu besitzen, streben verhältnismäßig niedrige Ziele an und geben diese zudem relativ schnell auf. Sie verlieren dadurch schnell das Vertrauen in ihre eigenen Leistungen. Formulierungen wie „Erfolg erzeugt Erfolg“⁵²³ greifen die Theorie der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit auf. Aber ebenso wie ein positiver Kreislauf entstehen kann, kann es auch zu einem negativen Verlauf kommen, bei dem Misserfolg weitere Misserfolge nährt.⁵²⁴

„Das Gefühl der Selbstwirksamkeit kann Verhalten in Situationen beeinflussen, die sich von denen, welchen es seine Entstehung verdankt, unterscheiden.“⁵²⁵ D. h. positive Erwartungen können hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit auf neue Situationen übertragen werden. Auch wenn das Maß der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit im Wesentlichen von den persönlichen Erfahrungen der Person bestimmt wird, ist in erster Linie der Glaube daran ausschlaggebend, Handlungen, die zum Meistern einer bestimmten Situation notwendig sind, planen und ausführen zu können. Selbstwirksamkeitsglaube beeinflusst dabei, wie Menschen denken, fühlen, sich selbst motivieren und handeln.⁵²⁶ Die Beurteilung der eigenen Selbstwirksamkeit wird neben der Wahrnehmung der eigenen Leistungen (direkte Erfahrung) durch weitere Faktoren beeinflusst: durch die Beobachtung der Leistung anderer (stellvertretende Erfahrung), durch übernommene oder selbst erarbeitete Überzeugungen und durch die Beobachtung der eigenen emotionalen Zustände,

⁵²³ Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 150.

⁵²⁴ Vgl. Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 150. Vgl. auch Bandura, 1995, S. 3.

⁵²⁵ Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 543.

⁵²⁶ Vgl. Bandura, A., 1995, S. 2.

während wir über eine Aufgabe nachdenken bzw. sie zu lösen versuchen.⁵²⁷ Dabei betrachtet Bandura die direkte Erfahrung (mastery experience), die das eigene aktive Handeln und das Meistern schwieriger Aufgaben in den Mittelpunkt stellt, als beste Methode: „The most effective way of creating a strong sense of efficacy is through mastery experiences.“⁵²⁸

5.2.3 Zwischenfazit

Damit wäre die Ausgangslage dafür beschrieben, wie Einfluss auf die `Wünschbarkeit` und das `Machbarkeitsempfinden` (bzw. die Selbstwirksamkeit) genommen werden kann. Zudem wird deutlich, dass das Rubikon-Modell um eine Phase ergänzt werden kann. In dem hier beschriebenen Fall geht es um das `Interessebilden`, also dem Bilden von Interesse an Entrepreneurship⁵²⁹. Daneben gilt es aber auch, die entsprechenden Motive bzw. Motivation zu fördern. Im Mittelpunkt steht hier die Förderung der Leistungsmotivation. Ich möchte diese beiden Aktivitäten mit der Bezeichnung `Sensibilisierung` umschreiben.

Das Rubikon-Modell sollte in diesem Sinne um die Phase der Sensibilisierung erweitert werden. Das modifizierte Rubikon-Modell sieht demnach wie folgt aus:

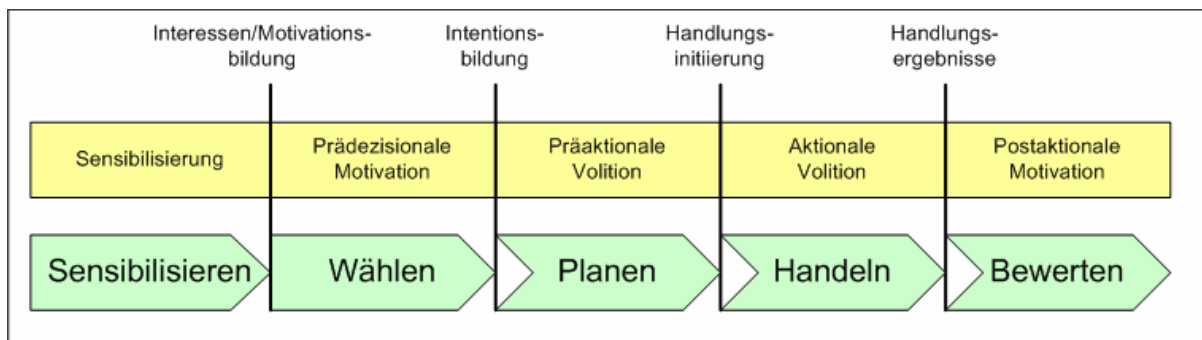


Abb. 30: Modifiziertes Rubikon-Modell

Entsprechend erweitert sich das bisherige Phasenmodell zur langfristigen Entrepreneurship Education⁵³⁰ wie folgt:

⁵²⁷ Vgl. Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., 2003, S. 543.

⁵²⁸ Bandura, A., 1995, S. 3.

⁵²⁹ Wittemöller-Förster, R. verwendet hier den Begriff `Interessenwecken`. Wittemöller-Förster, R., 1993, S. 165. Da mit diesem Ausdruck m. E. aber zum Ausdruck kommt, dass es um etwas bereits unbewusst Vorhandenes geht, wähle ich hier die Bezeichnung `Interessenbildung`. Es geht um das Erlernen von Interessen und nicht um das Erwecken latent verborgener Interessen.

⁵³⁰ Vgl. Abb. 27.

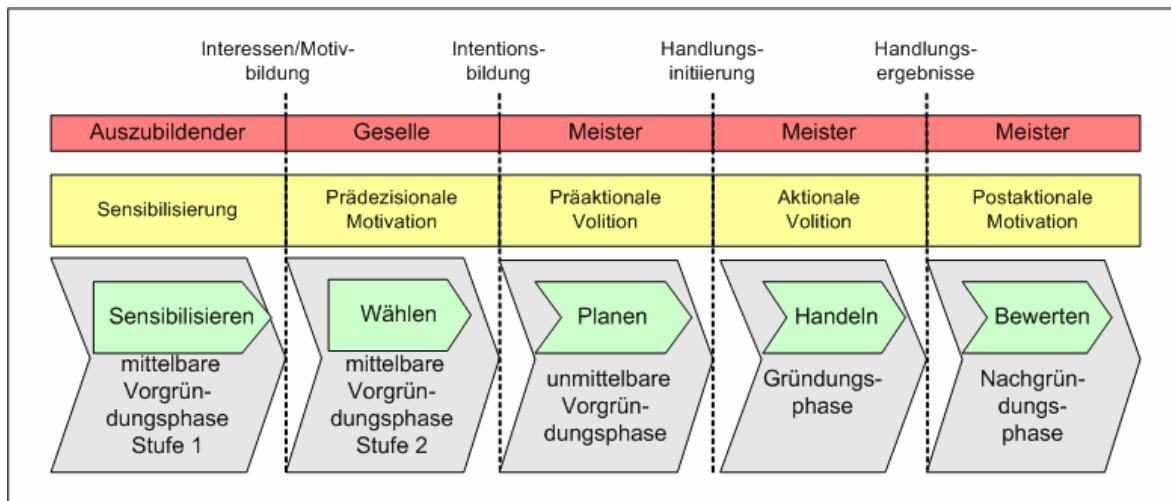


Abb. 31: Modell zur Entrepreneurship Education im Handwerk

Damit steht nun ein vollständiges Modell zur Verfügung, das die langfristige Entrepreneurship Education im Handwerk einbezieht. Dieses Modell nenne ich Modell zur Entrepreneurship Education im Handwerk (MEEiHW).

5.3 Phasenspezifische Schwerpunkte einer Entrepreneurship Education

Nachstehend sollen die phasenspezifischen Aktivitäten noch einmal mit Bezug zur Entrepreneurship Education im Handwerk erläutert werden. Dabei werden, so weit möglich, die Aussagen Heckhausens bezüglich des Rubikon-Modells auf die hier fokussierte Situation bezogen.⁵³¹

5.3.1 Mittelbare Vorgründungsphase

Die mittelbare Vorgründungsphase wird, wie bereits aus Abb. 31 ersichtlich, in zwei Stufen aufgeteilt. Stufe eins bezieht sich auf den Auszubildenden, von dem angenommen wird, dass dieser noch nicht über eine eigene unternehmerische Selbstständigkeit als berufliche Alternative nachgedacht hat. Stufe zwei richtet sich an den Gesellen, der die Stufe eins durchlaufen hat.

5.3.1.1 Stufe eins der mittelbaren Vorgründungsphase

Im Sinne des MEEiHW befindet sich der Auszubildende in der Phase der Sensibilisierung, in der die Interessen- und Motivationsbildung im Mittelpunkt stehen. Wie bereits ausgeführt wurde, soll in dieser Phase primär die Wünschbarkeit gesteigert werden. Im Rahmen einer Entrepreneurship Education heißt dies, dass bei

⁵³¹ Vgl. hierzu Kap. 5.1.2.

dem Auszubildenden zunächst ein Bewusstsein für eine mögliche eigene unternehmerische Selbstständigkeit geschaffen werden muss. Es soll das Interesse des Auszubildenden für den Gegenstandsbereich entwickelt werden. Der Auszubildende soll demnach in die Lage versetzt werden, sich ein eigenes Bild über die Rolle des Unternehmers und eine Unternehmensgründung zu machen. Darüber hinaus sollen aber auch erste Grundlagen vermittelt werden, um eine erfolgreiche Unternehmensgründung und Unternehmensführung zu gewährleisten. Gleichzeitig erfolgt dabei durch den Kompetenzerwerb auch eine Förderung des Machbarkeitsempfindens. Diese Förderung des Machbarkeitsempfindens wird zusätzlich durch die Förderung der Leistungsmotivation, im Sinne einer angestrebten Ziel-Motivkongruenz angestrebt, die damit ebenfalls Gegenstand der Ausbildung ist. Insgesamt soll der Auszubildende in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich `Entrepreneurship Education´ für sich erkennen, dass auch er die Möglichkeit besitzt, einen Rahmen zu schaffen, um seine berufliche Mündigkeit in Form einer unternehmerischen Selbstständigkeit zum Ausdruck zu bringen. Konkret bedeutet dies, dass der Auszubildende am Ende seiner Ausbildung in der Lage sein soll zu entscheiden, ob er durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen⁵³² die Fähigkeit zur Gründung eines Unternehmens erlangen will.

5.3.1.2 Stufe zwei der mittelbaren Vorgründungsphase

Die zweite Stufe der mittelbaren Vorgründungsphase richtet sich mit Weiterbildungsmaßnahmen an den Gesellen. Bezogen auf die Förderung der Gründungskompetenz ist auch in dieser Phase an eine Schulung zu denken, die zum einen das Machbarkeitsempfinden entwickelt und zum anderen die Wünschbarkeit verstärkt. Innerhalb des MEEiHW geht es in dieser Phase, der prädeziationalen Motivationsphase, um die Intentionenbildung. Dieser Prozess, in dem man sich für eine von verschiedenen beruflichen Handlungsalternativen entscheidet, soll unterstützt werden. Im hier gedachten Fall sollen lediglich die beiden Intentionen `Unternehmensgründung und Tätigkeit als Unternehmer´ oder `unselbstständige Tätigkeit im Unternehmen´ betrachtet werden.⁵³³ Bevor sich jedoch der Geselle für die eine oder andere Alternative entscheiden kann, muss er zunächst die notwendigen Kompetenzen erwerben. Daher sollte eine entsprechende Weiterbildungsmaßnahme diejenigen Inhalte berücksichtigen, die zu beiden

⁵³² Zu denken ist hier an einen Meisterprüfungsvorbereitungskurs.

⁵³³ Dass in der Realität weitaus mehr Intentionen denkbar sind, soll hier außer Acht gelassen werden.

Tätigkeiten befähigt. Ein entsprechender Kompetenzerwerb trüge dazu bei, dass das Machbarkeitsempfinden des Lernenden hinsichtlich beider Intentionen gestärkt wird.⁵³⁴ Wird im Anschluss an den Kompetenzerwerb mit der Schulung die Planung einer eigenen unternehmerischen Selbstständigkeit verknüpft,⁵³⁵ so führt dies, wie im Kap. 5.1.2.1 zur prädeziSIONalen Motivationsphase vorgestellt, zu einem beschleunigten Wahlprozess und dient damit zusätzlich der Intentionsbildung. Dabei sollte beachtet werden, dass der Lernende in dieser Phase, im Gegensatz zur präaktionalen Volitionsphase, eher sachlich das `Für und Wider´ einer Unternehmensgründung abwägt, da die Intentionsbildung noch nicht abgeschlossen ist. In dieser Phase werden demnach die kritischen Aspekte einer Gründung verortet, da der Lernende zu diesem Zeitpunkt einer ausführlichen Auseinandersetzung offen gegenüber steht.⁵³⁶

5.3.2 Unmittelbare Vorgründungsphase

Die unmittelbare Vorgründungsphase umfasst den Zeitraum, innerhalb dessen die eigene Unternehmensgründung geplant wird und ist daher der präaktionalen Phase zuzuordnen. Die Intentionsbildung ist abgeschlossen, und es hat sich im Heckhausischen Sinne eine Zielintention gebildet. Der Lernende hat sich also zu diesem Zeitpunkt bereits für eine eigene Unternehmensgründung entschieden und traut sich diese auch zu. Dies führt dazu, dass störende Faktoren ausgeblendet oder unterdrückt werden. Auch wenn dies ein wichtiger Mechanismus ist, der zur Zielerreichung beiträgt, birgt er zugleich die Gefahr, dass der Gründungswillige nicht mehr in der Lage ist, Kritik an seiner Geschäftsidee aufzunehmen. Es besteht Seitens des Gründers die Tendenz, Einwände zu bagatellisieren oder aber die eigene Problemlösungskompetenz zu überschätzen.

Es stellt sich die Frage, ob eine zu diesem Zeitpunkt durchgeführte Schulung zur Gründungsplanung diesem Problem hinreichend begegnen kann. Daher wird hier empfohlen, die Beratung⁵³⁷ stärker zu betonen. Zum einen wird bei der Beratung

⁵³⁴ Wie mit dem Ansatz der Selbstwirksamkeit von Bandura begründet wurde.

⁵³⁵ Dies wird bspw. innerhalb der Meisterprüfungsvorbereitung in Belgien (deutscher Sprachraum) so gehandhabt (eine Erkenntnis aus dem DESIRE-Projekt).

⁵³⁶ Zur Frage nach dem `Für und Wider´ verweise ich auf die in Kap. 3.3.1 vorgestellten Untersuchung von König, Müller und Heyden.

⁵³⁷ Die Gründungsberatung kann als spezieller Teilbereich der Unternehmensberatung verstanden werden (siehe hierzu Gries, C. I., May-Strobl, E., Paulini, M., 1997, S. 3). Kern der Beratung ist die Interaktionsbeziehung zwischen dem Berater und dem Klienten, die durch eine Wissensasymmetrie bestimmt ist. Sie beinhaltet „die problembezogene Weitergabe von Fachwissen durch `Experten´ an `Laien““ (Dewe zitiert in Anderseck, K., 2000, S. 12 f.). Dabei ist es das grundsätzliche Ziel der

individuell und konkret auf das eigene Gründungsvorhaben eingegangen, zum anderen werden m. E. die angesprochenen psychischen Probleme besser durch eine Beratung aufgefangen. An dieser Stelle sei auf das Schulungskonzept für Gründungsberater von Anderseck verwiesen. In diesem erstellt Anderseck ein entsprechendes Kompetenzprofil.⁵³⁸ U. a. muss seiner Meinung nach der Gründungsberater in der Lage sein, eine genaue Diagnose der Abweichung zwischen den wahrgenommenen und den wirklichen Erfordernissen der Gründung an den Unternehmer durchführen zu können. Indem Anderseck die Notwendigkeit derartiger Kompetenzen postuliert, teilt er scheinbar die hier gemachte Vermutung nach einer *psychologisch* ausgerichteten individuellen Gründungsberatung.

5.3.3 Gründungsphase

Mit Bezug auf die beschriebene aktionale Volitionsphase kommt es in der Gründungsphase zur Umsetzung der Handlungsintention, der Unternehmensgründung. D. h. das im Rahmen dieser Arbeit verfolgte mit der Förderung der Gründungskompetenz verknüpfte Ziel der Unternehmensgründung wird erreicht. Es stellt sich aber nun die Frage, wann die Handlung als vollendet, als abgeschlossen zu betrachten ist. Mit der Gründung scheint die Handlungsintention ja erreicht zu sein, so dass nun die postaktionale Phase eintritt, innerhalb welcher das Gründungsergebnis bewertet wird. Dies macht offenkundig wenig Sinn. Mit der Gründung an sich kann noch nicht das Erreichen der Handlungsintention des Gründers gemeint sein. Klandt verdeutlicht das hier formulierte Problem anhand der Frage, wann sich der Gründungserfolg feststellen lässt.

„Von Gründungserfolg im engeren Sinne kann nur insoweit gesprochen werden, als der Erfolg auf Fakten zurückzuführen ist, deren Einflussnahme bis zum Zeitpunkt der Geschäftseröffnung wirksam wurde. Da in der Folgezeit eine weitere Einflussnahme (Unternehmer-Aktivitäten der Frühentwicklungsphase) notwendigerweise stattfindet, müsste der Gründungserfolg zum Zeitpunkt der Geschäftseröffnung gemessen werden. [...] Zu diesem Zeitpunkt kann aber noch kein realistischer Erfolg vorliegen;

Unternehmensberatung „Lernprozesse zu initiieren und einen Wandel im Klientensystem einzuleiten. Die Beratungsaufgabe kann dabei sowohl auf die Vermittlung von Sachinhalten als auch auf das Herbeiführen von Verhaltensänderungen ausgerichtet sein“ (Hoffmann, W. H., 1991, S. 40).

⁵³⁸ Anderseck verweist hier auf Kubr, der zwei Rollen des Unternehmensberaters unterscheidet. Als Ressourcenberater geht es ihm um die Lieferung von Expertenwissen und Dienstleistungen und um die Klärung von Entscheidungssituationen. Als Prozessberater besitzt er Wissen bezüglich des Prozessablaufs einer Beratung. Der Berater übernimmt dabei Aktivitäten, „die dem Klienten helfen, Prozessereignisse, die in der Umgebung des Klienten auftauchen, wahrzunehmen, zu verstehen und mit ihnen umzugehen.“ Anderseck, K., 2000, S. 12-13.

es kann bestenfalls von `Erfolgspotential` gesprochen werden [...]. Aus gutem Grund gehen daher alle vorliegenden empirischen Untersuchungen erst mit frühestens einem, eher jedoch nach drei bis fünf Entwicklungsjahren an eine Erfolgsmessung.⁵³⁹

Das Erreichen der Handlungsintention ist demnach vom weiteren Verlauf und der Entwicklung des Unternehmens abhängig. Allein durch die Aufrechterhaltung der Wirtschaftseinheit über die Zeit kann der Gründer sein Ziel erreichen. Letztlich geht es also um das Erreichen der mit der Gründung des Unternehmens angestrebten persönlichen Ziele des Gründers. Als Beispiel kann hier das in Kapitel 3.3.1.3 für den Bereich des Handwerks identifizierte `Streben nach Unabhängigkeit` genannt werden. Mit der Gründung des Unternehmens ist hierzu lediglich ein erster Schritt getan. Da sich die Überlebensfähigkeit des Unternehmens erst über die Zeit herausstellt, entwickelt sich auch das Unabhängigkeitsgefühl ebenfalls erst über die Zeit.

Heckhausen verweist innerhalb der aktionalen Volitionsphase auf die nötige Volitionsstärke. Der Gründer muss also Durchhaltevermögen beweisen.⁵⁴⁰ Dies führt die Überlegung wieder zurück zur Leistungsmotivation, deren starke Ausprägung m. E. eine wirkungsvolle Maßnahme zur Stärkung der Volition darstellt. Darüber hinaus ist aber auch an sämtliche Kompetenzen,⁵⁴¹ die im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Führung des Unternehmens stehen, zu denken. Hohe Leistungsmotivation und das entsprechende Kompetenzprofil könnten demzufolge die Chance erhöhen, die Unternehmenseinheit am Markt zu halten. Dadurch stiege wiederum die Chance, ein Unabhängigkeitsgefühl zu entwickeln.

Berücksichtigt man, dass die Ressource Zeit dem Gründer nur in sehr eingeschränktem Maße zur Verfügung steht, sollten diese Kompetenzen schon im Vorfeld erlernt worden sein.⁵⁴² Auch in dieser Phase stellt zudem die Gründungsberatung für alle aktuell aufkommenden Fragen das geeignete Mittel dar, da individuelle und zeitnahe Informationen gebraucht werden.⁵⁴³

⁵³⁹ Klandt, H., 1984, S. 95.

⁵⁴⁰ Die durchschnittliche Arbeitszeit von Jungunternehmern in der Schweiz liegt nach einer Studie von Meier bei 54,86 Stunden pro Woche (n= 721). Vgl. Meier, R. 2004, S. 40.

⁵⁴¹ Vgl. hierzu Esser, F.-H., Schweers, C., in Esser, F.-H., Twardy, M., 2003, S. 57 ff.

⁵⁴² Also innerhalb des Meistervorbereitungskurs zur Erlangung des großen Befähigungsnachweises.

⁵⁴³ Zu denken ist hier bspw. an Fragen zum Krisenmanagement. Vgl. hierzu Geisen, B., Hebestreit, R., 2001, S. 65.

5.3.4 Nachgründungsphase

Mit Bezug auf den postaktionalen Charakter dieser Phase geht es nun darum, das Handlungsergebnis, hier die Gründung und Führung des Unternehmens, zu bewerten. Damit ist gemeint, ob die Gründung zur Zielerreichung beigetragen hat oder nicht. Denkbar sind hier nun drei Szenarios:

1. Es wurde gegründet; das Unternehmen konnte jedoch nicht lang genug am Markt existieren, so dass die Zielerreichung ausblieb.
2. Es wurde gegründet; das Unternehmen konnte lang genug am Markt existieren, aber die Zielerreichung blieb dennoch aus.
3. Es wurde gegründet; das Unternehmen konnte lang genug am Markt existieren, so dass die Zielerreichung sich einstellte.

Ad 1) Eine idealtypische Betrachtung ließe hier eine Abweichung von Plan und Realität nicht zu. Realistisch ist jedoch die Annahme, dass es trotz intensiver Vorbereitung auf die Unternehmensgründung in der Nachgründungsphase zu Problemen kommt. Ursachen für Unternehmensmisserfolge sind vielschichtig und oft einer fehlerhaften Unternehmensführung zuzuordnen. Fehlentscheidungen bei der Besetzung von Führungspositionen, ungenügende Berücksichtigung der Marktentwicklungen und Fehler bei der Gestaltung des Produktprogramms sind u. a. die häufigsten Gründe.⁵⁴⁴ Um einen vorzeitigen Abbruch der Unternehmensführung zu vermeiden, sollte der Gründer im Rahmen eines Krisenmanagements Beratungsleistung in Anspruch nehmen.⁵⁴⁵ Sollte die vorzeitige Unternehmensaufgabe unumgänglich sein, ist zu überlegen, ob die Ursache für den Misserfolg im Gründer selbst liegt und ob ein eventuell bestehendes

⁵⁴⁴ Vgl. Geisen, B., Hebestreit, R., 2001, S. 65.

⁵⁴⁵ Kailer zählt in diesem Zusammenhang Defizite auf Seiten des Ratsuchenden auf, die eine Beratung in dieser Situation erschweren (z. B: Inanspruchnahme von Beratung wird als Machtverlust und Schwäche gesehen, oder die Komplexität betriebswirtschaftlicher Prozesse wird nicht erkannt. Oft entsteht das Gefühl, Probleme könnten per Knopfdruck kurzfristig durch externe Berater gelöst werden). Auch hier muss im Vorfeld schon der zukünftige Gründer entsprechend geschult werden, damit die Beratung an dieser Stelle erfolgreich greift. Vgl. Kailer, N., Merker, R., 1999, S. 48.

Kompetenzdefizit durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen abzubauen ist, so dass ggf. eine erneute Gründung erfolgen kann.⁵⁴⁶

Ad 2) Hier unterlag der Gründer einer Täuschung. Eine eingängige, intensive Beratung vor der Gründung hätte diese Inkongruenz zwischen Ziel und Mittel aufdecken können. Der Gründer hat nun einen Karriereberatungsbedarf.

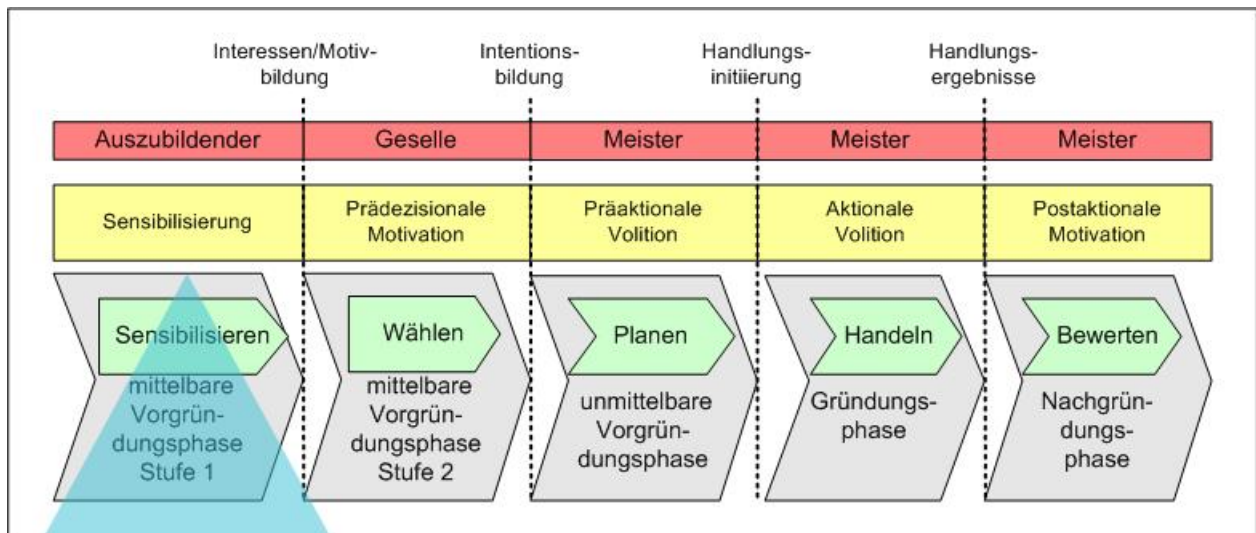
Ad 3) Dies beschreibt den Idealfall. Je nach Art des Ziels wird das Unternehmen nun weitergeführt, um eine andauernde Satisfaktion (z. B. Unabhängigkeit) aufrecht zu erhalten.

Damit wäre das hier diskutierte Phasenmodell einmal durchlaufen. Die Diskussion der jeweiligen Phasen ergab entsprechende Hinweise für eine Erfolg versprechende Entrepreneurship Education.

5.4 Zwischenfazit

Der verhaltenstheoretische Ansatz zeigte, dass generell `Wünschbarkeit` und `Machbarkeitsempfinden` zentrale Ziele didaktischer Intervention sein müssen, um eine Gründungsintention zu fördern. Das erweiterte Rubikon-Modell gab zusätzliche Anhaltspunkte und ermöglicht eine dezidierte Vorgehensweise innerhalb der einzelnen Prozessschritte hin zur Intentionsbildung und darüber hinaus. Damit ist der Rahmen geschaffen worden, um curriculare Vorgaben für die jeweiligen Phasen zu gestalten. Nachfolgend soll dies exemplarisch für die Phase der Sensibilisierung bei Auszubildenden innerhalb der mittelbaren Vorgründung (Stufe 1) durchgeführt werden.

⁵⁴⁶ Damit dies möglich wird, sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass hierzu eine Fehlerkultur im Sinne von `Lernen aus Fehlern` gehört.



Wünschbarkeit

Förderung der
Leistungsmotivation
(Motiv-Ziel-Kongruenz)

Förderung des Interesses an
Entrepreneurship
(motivationaler Aspekt)

Machbarkeitsempfinden

Förderung der
Leistungsmotivation
(Motiv-Ziel-Kongruenz)

Förderung des Interesses an
Entrepreneurship
(kompetenzbildender Aspekt)

Abb. 32: MEEIHW mit dem Fokus Sensibilisierung

6 Gestaltung der Sensibilisierungsphase im Modell zur langfristigen Entrepreneurship Education im Handwerk

In dem vorherigen Kapitel wurde herausgearbeitet, dass im Rahmen einer Sensibilisierung die Leistungsmotivations- und die Interessenförderung von zentraler Bedeutung sind, um Machbarkeitsempfinden und Wünschbarkeit zu initiieren. Nachstehend sollen diese beiden Themen daher weiter vertieft werden. Hierzu wird zu beiden Themen zunächst noch einmal auf den theoretischen Hintergrund eingegangen, um darauf Maßnahmen zur Förderung von Leistungsmotivation und Interesse an Entrepreneurship zu beschreiben.

6.1 Leistungsmotivation

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts stehen die verschiedenen Ansätze von McClelland, Heckhausen sowie Schuler und Prochaska.

6.1.1 Theoretischer Hintergrund

Das Leistungsmotiv gilt als eines der meist untersuchten Motive. 1953 griffen McClelland et al. auf den 'Thematischen Auffassungstest' (TAT) zurück, der bereits 1938 von Murray zur Leistungsmotivationsforschung entwickelt wurde. Obwohl Murray zeitlich deutlich früher das Thema für sich entdeckt hatte, sind es doch McClelland und Atkinson, die als Urheber der Leistungsmotivationsforschung gelten. Mit ihrer empirisch-experimentellen Forschung, die neben Forschungsergebnissen von Murray auch an Ansätze von Lewin und Freud anknüpft, verhalfen sie der Leistungsmotivationsforschung zum Durchbruch.⁵⁴⁷

Unter der Leistungsmotivation ist nach McClelland die Motivation zu verstehen, sich mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt, auseinanderzusetzen.⁵⁴⁸ Das konkrete Ziel dieses Konstrukts bleibt dabei jedoch unbestimmt.

Eine der zentralen Fragen, die sich McClelland stellt, ist die Frage nach der Veränderbarkeit der Leistungsmotivation. Akzeptiert McClelland zunächst die Befunde von Winterbottom, der den Einfluss auf die Ausprägung des Leistungsmotivs - also der Höhe der Leistungsmotivation - allein in der kindlichen

⁵⁴⁷ Vgl. Rheinberg, F., 2002, S. 61.

⁵⁴⁸ Vgl. McClelland, D. C., 1966, S. 21.

Erziehung sieht,⁵⁴⁹ entwickelte McClelland im weiteren Verlauf seiner wissenschaftlichen Arbeit dennoch ein Trainingskonzept für Erwachsene zur Förderung der Leistungsmotivation.

Heckhausen postuliert, dass eine notwendige Vorbedingung für das Entstehen von Leistungsbedürfnissen die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstattribution ist. Diese bildet sich etwa im Alter von drei Jahren heraus.⁵⁵⁰ Heckhausen entwickelt in den 70er Jahren das Selbstbewertungsmodell, das von Rheinberg aufgegriffen wird und als dessen Grundlage dient. Rheinberg et al. liefern neuere Untersuchungsergebnisse und gestalten Unterrichtskonzepte zur Förderung der Leistungsmotivation.

Schuler und Prochaska schließlich entwickeln basierend auf dem Zwiebelmodell der Leistungsmotivation das Leistungsmotivationsinventar, das Wall als Ausgangspunkt für ihr Trainingskonzept nutzt.

6.1.1.1 Leistungsmotivationstraining von McClelland

Hohe Leistungsmotivation⁵⁵¹ ist eine der meistgenannten Eigenschaften des Entrepreneurs und wurde von McClelland in den Mittelpunkt seiner Forschung gestellt. McClellands Arbeiten beziehen sich auf hoch Leistungsmotivierte (so genannten High-Achievers). Hierzu können neben Managern oder Universitätsprofessoren auch Unternehmensgründer gerechnet werden. Zahlreiche Untersuchungen bestätigen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Entrepreneurship und Leistungsmotivation gibt.⁵⁵²

„Schon zu Beginn der Leistungsmotivationsforschung war aufgefallen, dass einige Personen in Anforderungssituationen eher zu erfolgsaufsuchenden, andere eher zu misserfolgsmeidenden Sichtweisen tendierten.“⁵⁵³ Dieses unterschiedliche Verhalten wurde von McClelland der von ihm (und anderen) als stabil gedachten Disposition in Form des Motivs zugeordnet. Motiv wird hier als eine Konstante gedacht, die beeinflusst, wie eine Person eine Klasse von Handlungssituationen wahrnimmt oder bewertet.⁵⁵⁴ So nimmt eine Person mit einem stark ausgeprägten Leistungsmotiv in einer Handlungssituation eher wahr, dass etwas besser oder schlechter gemacht

⁵⁴⁹ Vgl. Weiner, B., 1984, S. 167.

⁵⁵⁰ Vgl. Weiner, B., 1984, S. 172.

⁵⁵¹ In der angloamerikanischen Literatur: need of/for achievement.

⁵⁵² Vgl. hierzu Delmar, F., in Carter, S., Jones-Evans, D., 2000, S. 142.

⁵⁵³ Rheinberg, F., Krug, S., 1999, S. 30.

⁵⁵⁴ Vgl. Rheinberg, F., 2002, S. 64. Zum Motivverständnis in ähnlicher Form siehe auch die Ausführungen in Kap. 5.2.1.

werden kann. Sie sieht viel häufiger Gelegenheiten, ihre eigene Tüchtigkeit zu erproben und zu steigern. Zudem erlebt sie diese Gelegenheiten im Unterschied zu Personen mit einem weniger stark ausgeprägten Leistungsmotiv als anregend und wichtig.⁵⁵⁵

Trotz der Annahme einer stabilen Persönlichkeitsdisposition entstand der Wunsch bei McClelland, Personen, die Anforderungen nicht nur als belastend erlebten, sondern auch noch Strategien entwickelt hatten, die den eigenen Kompetenzerwerb beeinträchtigten, zu günstigeren Sichtweisen und Strategien zu verhelfen.⁵⁵⁶ So begann McClelland Anfang der sechziger Jahre mit Überlegungen zu einem Training zur Steigerung der Leistungsmotivation, obwohl dies inkonsistent gegenüber dem eigenen Theoriegebäude war.⁵⁵⁷ Der Widerspruch löst sich auf, folgt man den nachstehenden Erläuterungen: „Während das Motiv als Verhaltensdisposition verstanden wird, ist die Motivation Produkt der Interaktion zwischen Person und Situation. Gegebene (oder auch aufgesuchte) Situationen aktivieren die grundlegende Verhaltensdisposition und führen zu den Prozessen, die als Motivation bezeichnet werden.“⁵⁵⁸

Motivation bezeichnet demnach den Zustand des Motiviertseins. Dieser Zustand leitet sich aus der Gesamtheit aller emotionalen und kognitiven Prozesse ab, die das Verhalten antreiben und steuern.⁵⁵⁹ Es wird also unterschieden zwischen dem *Leistungsmotiv* an sich und seiner Ausprägung in Form der *Leistungsmotivation*.⁵⁶⁰ Die Ausprägung des Leistungsmotivs scheint stark von der Selbstständigkeitsanforderung der Mutter in der frühkindlichen Phase abzuhängen. Gleichwohl darf dies nicht als unveränderliche Prägung verstanden werden. „Deutliche Veränderungen des Lebensraums, vor allem aber motivationspsychologische Interventionen können das Leistungsmotiv auch noch von Jugendlichen und Erwachsenen beeinflussen“⁵⁶¹. Dies folgt der Annahme, dass an

⁵⁵⁵ Vgl. Rheinberg, F., 2002, S. 64.

⁵⁵⁶ Vgl. Rheinberg, F., Krug, S., 1999, S. 30.

⁵⁵⁷ Vgl. Rheinberg, F., Krug, S., 1999, S. 30 ff. Rheinberg erklärt dieses Verhalten etwas salopp damit, dass wohl der Anreiz McClellands, etwas Wichtiges zu bewirken, größer war, als das Bedürfnis nach konzeptioneller Konsistenz.

⁵⁵⁸ Wall, C., 2003, S. 6.

⁵⁵⁹ Vgl. Wall, C. 2003, S. 5. Vgl. hierzu auch FN 425.

⁵⁶⁰ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 5.2.1.

⁵⁶¹ Rheinberg, F., 2002, S. 65. Entscheidend ist neben der Frühkindlichkeit auch die Entwicklungsangemessenheit.

der Persönlichkeitsentwicklung immer Anlagen und Umwelteinflüsse gleichermaßen beteiligt sind.⁵⁶²

Ein Leistungsmotivationstraining, verstanden als Umwelteinfluss, hilft zunächst dabei, die bestehenden Handlungsspielräume optimal auszunutzen, um im Laufe der Zeit dann Einfluss auf das Konstrukt 'Leistungsmotiv' an sich zu nehmen.

McClelland entwickelte zunächst ein Trainingskonzept für Manager. Dies bestand aus vier Trainingsbereichen, die insgesamt 12 Trainingselemente enthielten.⁵⁶³ Es zeigte sich, dass das Training lediglich für Teilgruppen erfolgreich war. Vor allem solche Manager, die überwiegend misserfolgsängstlich waren, profitierten am meisten von dem Training.⁵⁶⁴

Das McClellandsche Trainingsprogramm fand aber auch Eingang in andere Bereiche. In modifizierter Form wurde das Trainingskonzept bereits 1965 bei Schülern, so genannten Underachievern,⁵⁶⁵ erfolgreich eingesetzt. Diese profitierten besonders dann von dem Training, wenn sie aus höheren Sozialschichten stammten.⁵⁶⁶ Auch Alschuler sowie Mehta verwendeten das Programm in modifizierten Formen. Trotz positiver Ergebnisse blieb jedoch unklar, was welchen Effekt in den jeweiligen Trainings hervorrief.⁵⁶⁷ So ist es aus der Perspektive Rheinbergs nicht der ausbleibende Erfolg der jeweiligen Leistungsmotivationstrainings, sondern der mit ihnen verbundene Aufwand, der einer breiteren Umsetzung im Wege steht.⁵⁶⁸

Das Leistungsmotivationstraining von McClelland gilt seit den achtziger Jahren als Standard für die meisten Unternehmensschulungen. Davor wurde die Möglichkeit einer Persönlichkeitsveränderung nach der Kindheit in Abrede gestellt.

Die zunehmende politische Bedeutung des Kleingewerbes als 'Wachstumslokomotive' führt 1983 zum Start des vom USAID initiierten zentralen Forschungsprojekts zur Entwicklung unternehmerischen Verhaltens.

Das Programm greift Forschungsergebnisse McClellands auf, die bereits in den sechziger Jahren die Konzeption internationaler Entrepreneurship Development Projekte fundamental veränderte. Sie beschreiben den Übergang vom so genannten

⁵⁶² Vgl. Wall, C., 2003, S. 14 (Wall bezieht sich hier auf Brandstätter).

⁵⁶³ Vgl. McClelland, D. C., 1965, S. 321 ff.

⁵⁶⁴ Vgl. Rheinberg, F., Krug, S., 1999, S. 33.

⁵⁶⁵ Schüler, deren Leistungen unter dem Niveau liegen, das aufgrund ihrer Intelligenztestwerte zu erwarten wäre.

⁵⁶⁶ Vgl. Weiner, B., 1984, S. 174.

⁵⁶⁷ Vgl. Rheinberg, F., Krug, S., 1999, S. 33.

⁵⁶⁸ Vgl. Rheinberg, F., Krug, S., 1999, S. 33.

‘konventionellen Management Training’, welches in erster Linie die betriebswirtschaftlichen und Management-Kompetenzen der Unternehmensgründer verbessern will, hin zum partizipativen Modell, innerhalb dessen in erster Linie die unternehmerische Motivation gesteigert werden soll.⁵⁶⁹ Im Mittelpunkt stehen die Personal Entrepreneurial Competencies (PEC’s). Diese wurden in drei Clustergruppen eingeteilt.⁵⁷⁰

Erstes Cluster: Achievement- Kompetenzen	Zweites Cluster: Planungsmerkmale	Drittes Cluster: Machtmerkmale
Moderate Risikobereitschaft	Ziele setzen	Überzeugungskraft
Engagement	Systematische Planung und Kontrolle	Selbstsicherheit
Suche nach Marktchancen	gezielte Informationssuche	Netzwerkarbeit
Persistenz (Ausdauer)		

Tab. 9: Personal Entrepreneurial Competencies

Das hierzu entwickelte und unter dem Namen ‘Achievement Motivation Training’ bekannt gewordene Schulungskonzept wurde zum Bestandteil sämtlicher partizipativer Entrepreneurship Development Programme (EDP). Als wichtigste Institutionen innerhalb dessen dieser Ansatz zum Einsatz kommt, gelten das ‘Entrepreneurship Development Institute of India’, ‘Management Systems International in Washington’, die ‘Carl Duisberg-Gesellschaft’ sowie die ‘Gesellschaft für technische Zusammenarbeit’.

Trotz der weiten Verbreitung dieses Ansatzes gibt es ernstzunehmende Kritik zur Motivationstheorie McClellands’. Diese kann in Anlehnung an Braun wie folgt zusammengefasst werden:

McClellands Überlegungen basieren auf einem stark individualistisch-liberalistischen Menschenbild, ohne konkurrierende soziokulturelle Wertsysteme und Lebensmuster zu berücksichtigen. Es stellt sich die Frage, ob dieses stark der abendländischen

⁵⁶⁹ Vgl. Braun, G., 1997, S. 6 ff.

⁵⁷⁰ Vgl. Braun, G., 1997, S. 11. Allan Gibb wies die These zurück, dass nur Personen mit diesen Merkmalen erfolgreich selbstständig tätig sind. Er zweifelt dabei einen Großteil der identifizierten Merkmale an. Als Grund gibt er an, dass die erwünschten Persönlichkeitsmerkmale erst im Verlauf der Geschäftstätigkeit erworben werden. Kolshorn, R., Tomecko J. in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 177.

Kultur verhaftete Unternehmerbild derartig generalisierbar ist.⁵⁷¹ Ein weiterer Vorwurf ist die fehlende Spezifität der identifizierten Unternehmereigenschaften (Personal Entrepreneurial Competencies - PEC's), da sich beispielsweise 'needs of achievement' generell bei erfolgreichen Persönlichkeiten finden lassen. Auch lässt sich feststellen, dass als vorteilhaft deklarierte Eigenschaften sich bisweilen durchaus auch als nachteilig erweisen. Als Beispiel wird hier der 'high locus of control' angeführt, denn, wenn Teamwork und das Delegieren von Verantwortung notwendig werden, ist ein 'low locus of control' eher erforderlich.⁵⁷² Zuletzt wird die fehlende Eindeutigkeit einzelner Eigenschaften kritisiert. Es stellt sich beispielsweise die Frage, was genau unter einem 'moderate risk taking' zu verstehen sei.

1994 erfolgte eine Evaluation der CEFÉ-Methode, die von der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) mittlerweile in Osteuropa, Asien, Afrika und Lateinamerika zum Einsatz gebracht wurden. Die Gutachter attestierten der Methode im Gegensatz zu der vorgetragenen Kritik Brauns u. a. einen hohen Wirksamkeitsgrad als Katalysator für Unternehmenswachstum.⁵⁷³ Es kann zudem festgestellt werden, dass Programme, die auf das 'Achievement Motivation Training' aufbauen, auch von den Teilnehmern signifikant besser im Vergleich zu 'konventionellen Trainingsprogrammen' beurteilt werden.⁵⁷⁴

6.1.1.2 Selbstbewertungsmodell von Heckhausen

Eine Weiterentwicklung erfuhr die Leistungsmotivationstheorie durch Heckhausen, der das zu seiner Zeit recht vage Verständnis vom Aufbau des Leistungsmotivs konkretisierte. Er greift auf McClellands Arbeiten zurück und definiert den Begriff Leistungsmotivation 1965, als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Bereichen zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen

⁵⁷¹ Braun verweist hier auf ein 'ethnozentrisches, westeuropäisch-nordamerikanisches Paradigma', das seinerseits wiederum auf Max Webers Thesen über die protestantische Ethik und den Geist des Kapitalismus' zurückzuführen ist. Vgl. Braun, G., 1997, S. 16. Hier sei noch einmal auf die verschiedenen Blickwinkel hingewiesen, die Schumpeter und Weber einnehmen: „War der Unternehmer für Weber das Produkt seiner Gesellschaft, kann er für Schumpeter in jeder beliebigen ethnisch homogenen Bevölkerung auftreten.“ Kolshorn, R., Tomecko, J., in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 172.

⁵⁷² Bei meinen Recherchen bin ich lediglich auf die Unterscheidung zwischen internaler und externaler Kontrollüberzeugung gestoßen. In wieweit diese einer Teamarbeit im Wege stehen, kann ich jedoch nicht beurteilen.

⁵⁷³ Vgl. Kolshorn, R., Tomecko, J., in Faltin, G., Ripsas, S., Zimmer, J., 1998, S. 186.

⁵⁷⁴ An dieser Stelle muss jedoch auf die erhebliche Problematik, die mit der Evaluation von Entrepreneurship-Trainingsprogrammen verbunden ist, hingewiesen werden. Vgl. hierzu ausführlich Braun, G., Diensberg, C., in Walterscheid, K., 2003, S. 205-221.

Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.⁵⁷⁵

Rheinberg führt hierzu aus, dass ein Verhalten nur dann leistungsmotiviert im psychologischen Sinne ist, „wenn es auf die *Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit* zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an.“⁵⁷⁶

Heckhausen bestimmt drei Determinanten der Selbstbewertung (Handlungsergebnis, Standard und Attribution), die in folgendem Verhältnis zueinander stehen.⁵⁷⁷

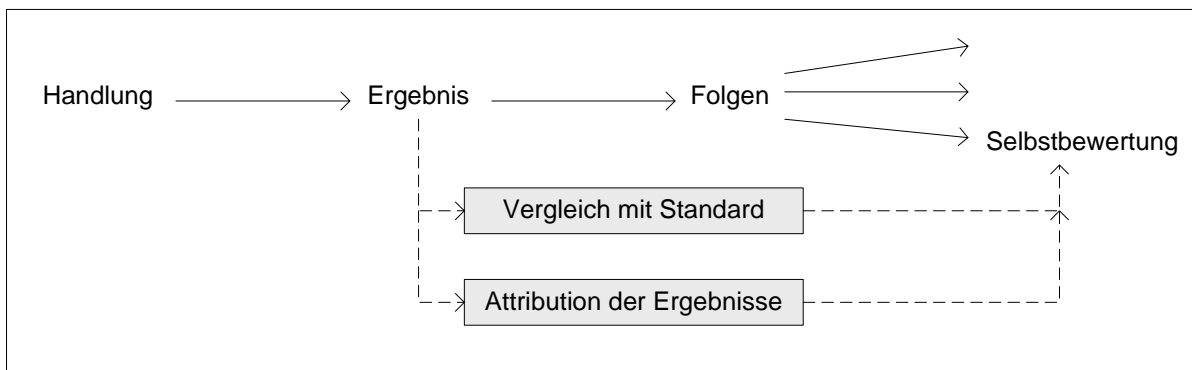


Abb. 33: Modell der Selbstbewertung nach Heckhausen

Rheinberg erläutert das Modell wie folgt und gibt folgende tabellarische Darstellung vor.⁵⁷⁸

Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation		
Prozessvariable	Erfolgszuversichtliche Motivationsausprägung	Misserfolgsmeidende Motivationsausprägung
Zielsetzung / Anspruchsniveau	Mittelschwere Aufgaben, realistische Anforderungen	Zu leichte oder zu schwere Aufgaben, unrealistische Anforderungen
Attributionsmuster		
Erfolgsursachen:	Anstrengung, Kompetenzzuwachs	Leichte Aufgabe, Glück
Misserfolgsursachen:	Mangelnde Anstrengung, evtl. Pech	Mangelnde Fähigkeit
Selbstbewertung/Affekt	Positive Affekte nach Erfolg sind gleichstark oder stärker als negative nach Misserfolg	Negative Affekte nach Misserfolg sind deutlich stärker als positive nach Erfolg

Tab. 10: Schematische Gegenüberstellung von erfolgs- und misserfolgsmotivierten Prozessvariablen im Selbstbewertungsmodell von Heckhausen

⁵⁷⁵ Heckhausen, H., 1965, S. 604. Vgl. auch Definition in Kap. 6.1.1.1.

⁵⁷⁶ Rheinberg, F., 2002, S. 62.

⁵⁷⁷ Heckhausen, H., 1988, S. 448.

⁵⁷⁸ Rheinberg, F., 2002, S. 87.

Bei der Ziel- bzw. Anspruchsniveausetzung geht es um den Vergleich zwischen einem eigenen Resultat mit einem vorgegeben Standard. Hierbei kommt es je nach erfolgsoversichtlicher oder misserfolgsmeidender Motivausprägung zu unterschiedlichen Selbstbewertungsbilanzen. Personen mit einer erfolgsoversichtlichen Motivationsausprägung, die sich realistische Ziele setzen, erleben deutlicher, wie der Handlungsausgang durch die eigene Anstrengung beeinflusst wird und wie sich durch die Folgen von Übung die eigene Tüchtigkeit weiter steigern lässt. Misserfolg wird nicht mangelnder Fähigkeit, sondern mangelnder Anstrengung, evtl. dem Pech, zugeordnet. Unterstellt man eine Gleichverteilung von Erfolg und Misserfolg, führt dies in der Summe zu einer positiven Selbstbewertungsbilanz. Personen, die eine misserfolgsmeidende Motivationsausprägung haben, rechnen Misserfolge häufig ihrer mangelnden Fähigkeit zu. Sie wählen Aufgaben, die entweder zu leicht oder zu schwierig sind. Erfolg wird dann entsprechend dadurch geschmälert, dass die Aufgabe zu leicht war oder dass sie Glück bei der Lösung einer schwierigen Aufgabe hatten. Die eigene Fähigkeit oder Anstrengung spielen hier keine Rolle. Dies führt dazu, dass misserfolgsmeidende Personen Leistungssituationen als bedrohlich empfinden und daher umgehen. Umgekehrt empfinden erfolgsoversichtliche Personen Leistungssituationen als anziehend und tüchtigkeitsbestätigend. Daher suchen sie solche Situationen immer wieder gerne auf. Somit stabilisieren sich beide Ausprägungsformen: Der Misserfolgsmeidende entzieht sich systematisch der Chance Erfolg bzw. positive Selbstbewertungsaffekte zu erleben, umgekehrt erhöht der Erfolgsoversichtliche seine Chancen.

Mit diesem Modell beschreibt Heckhausen das Leistungsmotiv als ein sich selbst stabilisierendes System mit drei Determinanten. Gegenüber der früheren Motivkonzeption hat dieser Ansatz den Vorteil, dass eine didaktische Intervention gezielt stattfinden kann.⁵⁷⁹

6.1.1.3 Zwiebelmodell von Schuler und Prochaska

Innerhalb des Zwiebelmodells von Schuler und Prochaska wird die Leistungsmotivation als eine 'globale Verhaltensorientierung' verstanden, die neben den genannten Ansätzen noch weitere Ansätze zusammenfasst und aus verschiedenen Schichten besteht. Leistungsmotivation wird nicht als enges

⁵⁷⁹ Vgl. Rheinberg, F., 1997, S. 51.

separierbares Persönlichkeitsmerkmal verstanden. „Den vielfältigen Bezügen zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen dürfte eher ein Konzept gerecht werden, das Leistungsmotivation als globale Verhaltensorientierung versteht, an der vielfältige Aspekte der Persönlichkeit beteiligt sind – gewissermaßen als Ausrichtung der Gesamtperson oder großer Anteile daran auf die Leistungsthematik“.⁵⁸⁰ Unterschieden wird dabei zwischen Kernfacetten, Randfacetten, theoretisch verbundenen Merkmalen und Hintergrundmerkmalen.

Unter Kernfacetten werden laut Wall bei Schuler und Prochaska solche Merkmale verstanden, „die in der Literatur häufig genannt werden und das Wesen der Leistungsmotivation nachhaltig zu bestimmen scheinen.“⁵⁸¹ Dies sind unter anderem `Erfolgshoffnung`, `Zielsetzung` und `Beharrlichkeit`. Zu den Randfacetten zählen seltener auftretende Merkmale, wie beispielsweise `Selbstständigkeit` und `Statusorientierung`. Zu den theoretisch verbundenen Merkmalen werden diejenigen gezählt, die „zwar an und für sich als eigenständig betrachtet werden, aber dennoch mit der Leistungsmotivation assoziiert sind“.⁵⁸² Unter Hintergrundmerkmalen werden allgemeine Persönlichkeitsmerkmale verstanden, deren Wirkung auf den Kern verschiedenartig sein kann. Sie können als „Hintergrundstrahlung“⁵⁸³ wirksam werden oder sie liefern Teilfacetten, die für die Leistungsmotivation bestimmend sind.

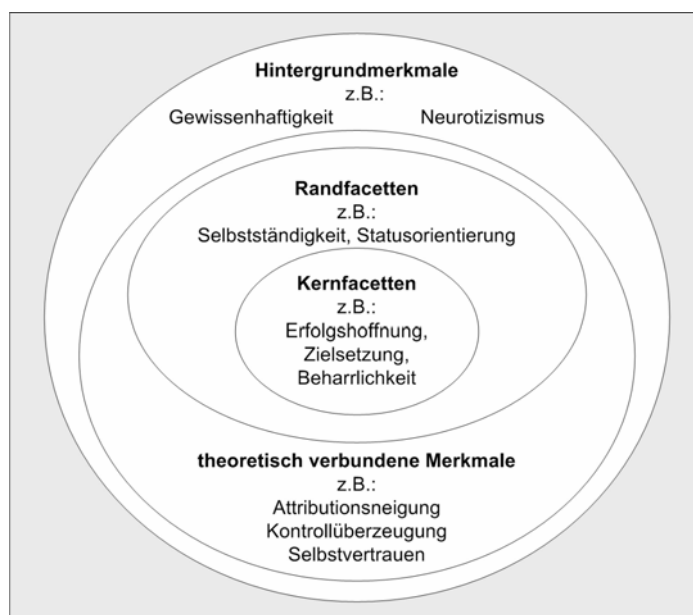


Abb. 34: Zwiebelmodell der Leistungsmotivation⁵⁸⁴

⁵⁸⁰ Schuler, H., Prochaska, M. 2000, S. 64.

⁵⁸¹ Wall, C., 2003, S. 10.

⁵⁸² Wall, C., 2003, S. 10.

⁵⁸³ Wall, C., 2003, S. 10.

⁵⁸⁴ Schuler, H., Prochaska, M. in Erpenbeck, J., Rosenstiel von, L., 2003, S. 49.

Nach diesem Verständnis und unter Berücksichtigung verschiedenster theoretischer Ansätze zur Leistungsmotivation von Murry, McClelland, Atkinson und Heckhausen sowie Kuhl und Weiner, aber auch Cassidy und Lynn, leiten Schuler und Prochaska aus dem Zwiebelmodell der Leistungsmotivation das Leistungsmotivationsinventar (LMI) zur Erfassung der Leistungsmotivation ab.⁵⁸⁵ Nach dem Herausarbeiten der sich überschneidenden und synonymen Facetten kam Schuler auf zunächst 38 Dimensionen. Diese Dimensionen wurden mit 728 Items (Testfragen) empirisch untersucht und reduzieren sich danach noch einmal auf 17 Dimensionen. Unter den Dimensionen sind vor allem die `Dominanz` und die `Statusorientierung` auffallend. In Abweichung von McClelland werden dem Leistungsmotiv hier Elemente des Machtmotivs zugesprochen. McClelland ging aber von einer Unabhängigkeit der beiden Motive aus.⁵⁸⁶ Nachfolgend findet sich eine Kurzdarstellung der 17 Dimensionen.⁵⁸⁷

- **Beharrlichkeit**

Unter Beharrlichkeit werden die Ausdauer und der Kraftaufwand verstanden, die eine Person einer bestimmten Aufgabe zukommen lässt. Personen mit viel Beharrlichkeit zeichnen sich dadurch aus, dass auftretenden Schwierigkeiten mit vermehrtem Kräfteinsatz und erhöhter Anstrengung begegnet wird. Sie lassen sich nicht so einfach von ihrem gesetzten Ziel abbringen und konzentrieren sich intensiv auf die Lösung der von ihnen selbst- oder fremd gestellten Aufgabe.

- **Dominanz**

Dominanz beschreibt ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, Macht und Einfluss über andere zu haben und auszuüben. Personen mit einer stark ausgeprägten Dominanz ergreifen öfter die Initiative und versuchen Probleme zunächst selbst zu lösen. In Arbeitsgruppen übernehmen sie gerne die Führungsposition sind gleichzeitig auch bereit, die Verantwortung für sich und andere zu tragen. Sie neigen zudem dazu, Dritte zur Erreichung ihrer Ziele zu instrumentalisieren.

⁵⁸⁵ Siehe hierzu ausführlich Wall, C., 2003, S. 6 ff.

⁵⁸⁶ Siehe hierzu ausführlich Wall, C., 2003, S. 10.

⁵⁸⁷ Vgl. Schuler, H., in Rosenstiel, L., Schuler, H., 1998, S. 31. Wall entwickelt im Rahmen ihrer Studie für den überwiegenden Teil der 17 Dimensionen ein Trainingskonzept. Wall, C., 2003.

- **Engagement**

Engagement beschreibt die Anstrengungsbereitschaft, Anstrengungshöhe und Arbeitsmenge, die eine Person aufzuwenden bereit ist. Personen mit hohem Engagement arbeiten gerne und viel. Sie fühlen sich unwohl, wenn sie nicht arbeiten. Zudem benötigen sie keine längeren Pausen zur Regeneration. Die der Arbeit eingeräumte Priorität und das hohe Arbeitsniveau können dazu führen, dass andere Lebensbereiche defizitär behandelt werden. Obwohl Personen mit hohem Engagement von anderen häufig als arbeitssüchtig bezeichnet werden, ist Engagement nicht durch suchttypisches negatives Erleben durch die Person selbst gekennzeichnet.

- **Erfolgszuversicht**

Durch Erfolgszuversicht kommt zum Ausdruck, dass Personen den positiven Ausgang zukünftiger Handlungsergebnisse bereits im Vorfeld erwarten. Personen mit einer großen Erfolgszuversicht gehen davon aus, dass sie auch bei neuen oder schwierigen Aufgaben ihr gesetztes Ziel erreichen. Schwierigkeiten oder Konkurrenz werden durch eigene Kompetenz überwunden.

- **Flexibilität**

Flexibilität beschreibt die Form, in der sich eine Person mit neuen Situationen auseinandersetzt. Hohe Flexibilität zeichnet sich durch ein erhebliches Maß an Aufgeschlossenheit und Interesse gegenüber Neuem aus. Veränderungen werden nicht als Bedrohungen, sondern als Herausforderungen, in denen Neues erfahren und erlebt werden kann, verstanden. Die Veränderungsbereitschaft und das Bedürfnis nach Abwechslung führen dazu, dass eine Person die Möglichkeit des Scheiterns und die Überwindung von Unannehmlichkeiten billigt. Dies versetzt sie in die Lage, sich auf unterschiedlichste berufliche Bedingungen einstellen zu können.

- **Flow**

Flow beschreibt einen Zustand, bei dem sich eine Person gänzlich einem Thema widmet, ohne sich ablenken zu lassen. Es gelingt ihr, sämtliche

Störungen auszublenden und sich vollständig auf die Aufgabe zu konzentrieren.

- **Furchtlosigkeit**

Furchtlosigkeit bei einer Person zeichnet sich dadurch aus, dass diese keine Versagensängste hat oder sich vor negativer Bewertung durch andere fürchtet. Gedanken an Leistungssituationen lösen in ihr keine negativen Gefühle aus, so dass auch die eigene Anspannung vor derartigen Aufgaben nicht so hoch ist, dass dies das Ergebnis der Aufgabe beeinträchtigt. Durch ihre emotionale Stabilität und Belastbarkeit sind sie in der Lage, die aus Misserfolgen resultierenden Frustrationen schnell abzubauen.

- **Kompensatorische Anstrengung**

Kompensatorische Anstrengung kommt dann zum Vorschein, wenn eine Person unter besonders starker Versagensangst bzw. Misserfolgsschreck steht. Personen mit einer starken Ausprägung dieser Eigenschaft betreiben einen hohen Aufwand, eben kompensatorische Anstrengung, um potentielle Misserfolge zu vermeiden. Bezogen auf ihr Berufsleben neigen sie dazu, in Leistungssituationen übervorbereitet zu sein.

- **Leistungsstolz**

Wurde eine Leistungssituation erfolgreich durchlaufen, so stellt sich bei Personen mit viel Leistungsstolz ein Gefühl der Zufriedenheit ein und das Selbstwertgefühl nimmt zu. Vor allem dann, wenn sie ihr Bestes gegeben hat. Personen mit hohem Leistungsstolz besitzen sehr viel Ehrgeiz und streben danach, ihre Leistungen zu verbessern. Entsprechend leiten sie ihre Selbstachtung überwiegend aus der von ihnen erbrachten Leistung ab.

- **Lernbereitschaft**

Lernbereitschaft wird dadurch charakterisiert, dass eine Person bereit ist, neues Wissen aufzunehmen, demnach also entsprechend wissbegierig und interessiert ist. Sie schätzt den Wissenszuwachs so sehr, dass sie aus freien

Stücken Zeit und Mühe investiert, um sich im eigenen Fachgebiet weiter zu bilden, auch wenn damit kein unmittelbarer Nutzen verbunden ist.⁵⁸⁸

- **Schwierigkeitspräferenz**

Unter Schwierigkeitspräferenz werden das jeweilige Anspruchsniveau und die Risikobereitschaft einer Person innerhalb einer Leistungssituation verstanden. Personen mit entsprechend hoher Schwierigkeitspräferenz bevorzugen demnach anspruchsvolle Problemstellungen; Aufgaben, die mit der Möglichkeit des Scheiterns verbunden sind, betrachten sie als Herausforderung. Dabei sehen sie aufkommende Probleme als Ansporn an. Sie sind außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie nach Zielerreichen die eigene Meßlatte höher legen, also ihr Anspruchsniveau steigern.

- **Selbstständigkeit**

Eine selbstständige Person handelt vorwiegend eigenständig und eigenverantwortlich. Sie präferiert Arbeitssituationen, die sie selbst gestalten und bestimmen kann und die eigene Entscheidungen ermöglichen.

- **Selbstkontrolle**

Gelingt es einer Person ihre Arbeit organisiert, langfristig geplant und diszipliniert durchzuführen und ist sie zudem in der Lage, sich auf die Tätigkeit gut zu konzentrieren, besitzt sie ein hohes Maß an Selbstkontrolle. Personen mit einer solch stark ausgeprägten Selbstkontrolle sind zudem bereit, Entbehren in Kauf zu nehmen, um langfristig angestrebte Ziele zu erreichen.

- **Statusorientierung**

Statusorientierung geht mit dem Wunsch nach sozialer Anerkennung einher. Personen mit einer intensiven Ausprägung streben nach einer wichtigen, verantwortungsbewussten Position im sozialen Umfeld und sind bestrebt einen vorderen Platz in der sozialen Hierarchie einzunehmen. Sie sind karriereorientiert und dadurch zu erhöhter beruflicher Leistung bereit.

⁵⁸⁸ Diese Beschreibung korrespondiert mit dem 'Interessiertsein' im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie. Vgl. Kap. 5.2.1.2.

- **Wettbewerbsorientierung**

Mit der Wettbewerbsorientierung wird die Tendenz einer Person beschrieben, besser und schneller sein zu wollen als andere. Daher suchen wettbewerbsorientierte Personen den Vergleich mit anderen. Sie betrachten Konkurrenz als Anreiz für die eigene berufliche Leistung. Gewinnen bestärkt derartige Personen in ihrem Bemühen.

- **Zielsetzung**

Gegenstand der Zielsetzung ist der Zukunftsbezug in unterschiedlicher zeitlicher Erstreckung. Personen mit intensiv ausgeprägtem Zielsetzungsbewusstsein sind zukunftsorientiert und stellen hohe Ansprüche an das, was sie noch leisten und erreichen wollen. Sie haben genaue Vorstellungen darüber, wie ihre Aufgabenlösungen aussehen sollen, bilden langfristige Pläne und wissen, in welche Richtung sie sich persönlich noch weiterentwickeln wollen um voranzukommen.

- **Internalität**

Mit dem Begriff der Internalität kommt die Überzeugung einer Person zum Ausdruck, dass Handlungsergebnisse tendenziell als eher von ihr selbst verursacht angesehen werden. Personen mit einer stark ausgeprägten Internalität ordnen Ergebnisse und Konsequenzen ihres Handelns häufiger ihrer Verantwortung zu.

Diese 17 Einzeldimensionen werden von Schuler und Prochaska im Rahmen einer Hauptkomponentenanalyse näher untersucht. Das hierbei ermittelte Datenmaterial lässt sich durch eine 3-faktorielle Lösung beschreiben, die insgesamt 63,0 Prozent der Gesamtvarianz aufklärt. Die drei orthogonalen Faktoren sind `Ehrgeiz` (24,3 Prozent), `Unabhängigkeit` (22,5 Prozent) und `Aufgabenbezogene Motivation` (16,2 Prozent).⁵⁸⁹

⁵⁸⁹ Vgl. Schuler, H., Prochaska, M. in Erpenbeck, J., Rosenstiel von, L., 2003, S. 49.

Faktor 1: Ehrgeiz	Faktor 2: Unabhängigkeit	Faktor 3: Aufgabenbezogene Motivation
Leistungsstolz	Selbstständigkeit	Selbstkontrolle
Statusorientierung	Flexibilität	Beharrlichkeit
Wettbewerbs-orientierung	Furchtlosigkeit	Internalität
Kompensatorische Anstrengung	Erfolgszuversicht	
Zielsetzung	Dominanz	
Engagement	Schwierigkeits-präferenz	
Flow		
Lernbereitschaft ⁵⁹⁰	Lernbereitschaft	Lernbereitschaft

Tab. 11: Leistungsmotivationsinventar von Schuler und Prochaska

6.1.2 Maßnahmen zur Förderung der Leistungsmotivation

Rheinberg führt aus, dass allein die Förderung weniger Einzeldimensionen zu einer deutlichen Steigerung der Leistungsmotivation beiträgt.⁵⁹¹ Daher ist eine Konzentration auf ausgewählte Einzeldimensionen aus Effizienzgründen zu befürworten, ohne in Abrede zu stellen, dass eine Ausweitung des Interventionsbereichs auf weitere Dimensionen, wie sie bei Schuler und Prochaska zum Beispiel beschrieben werden, sinnvoll oder zweckmäßig ist. Unter dem Aspekt des abfallenden Grenznutzens und zum Zwecke einer besseren Operationalisierbarkeit lässt sich die Konzentration jedoch rechtfertigen. Eine Umsetzung sämtlicher Dimensionen des Leistungsmotivs scheint mir zudem praktisch nur schwer innerhalb der handwerklichen Ausbildung realisierbar. Daher möchte ich mich bei meinen Ausführungen zur Förderung der Leistungsmotivation auf den Ansatz von Heckhausen beziehen, da hier lediglich die beiden Faktoren `Zielsetzung / Anspruchsniveausetzung´ und `Attribution´ zu betrachten sind. Dabei sei darauf hingewiesen, dass sich der Faktor `Zielsetzung / Anspruchsniveausetzung´ auch bei den zwei weiteren vorgestellten Modellen wieder findet und der Faktor `Attribution´ zumindest bei Schuler und Prochaska mit der Teildimension `Internalität´ berücksichtigt wird.

Neben einer genaueren Darstellung der jeweiligen Dimensionen stellt sich dabei die Frage, wie diese bei einem Individuum gefördert werden können.

⁵⁹⁰ Bis auf die Dimension Lernbereitschaft können alle übrigen Dimensionen eindeutig einem der drei orthogonalen Faktoren zugeordnet werden. Daher wird Lernbereitschaft allen Clustern zugewiesen. Durch die Mehrfachnennung führt dies dann zu insgesamt neunzehn Faktoren. Vgl. Schuler, H., Prochaska, M. in Erpenbeck, J., Rosenstiel von, L., 2003, S. 49.

⁵⁹¹ Vgl. Rheinberg, F., 1999, S. 39 und S. 51.

6.1.2.1 Zielsetzung

Die Zielsetzung wird zu den Kernfacetten des Zwiebelmodells gezählt. Nach Schuler und Prochaska können verschiedene Komponenten der Zielsetzung identifiziert werden. So kann als ein wesentliches Merkmal die Zukunftsorientierung, die noch einmal in lang- und kurzfristige Zielsetzung unterteilt werden kann, hervorgehoben werden. Ziel ist eine Entwicklungshaltung einzunehmen, welche die Zukunft als Chance zur eigenen Weiterentwicklung erkennt und nutzt.

Außerdem geht es um bestimmte Reaktionsformen bei Zielerreichung, die zu einer Anspruchsniveauehebung nach der Erreichung des Ziels führen.⁵⁹²

Schuler und Prochaska beschreiben die Zielsetzung wie folgt: „Zielsetzung hat den Zukunftsbezug - unterschiedlicher zeitlicher Erstreckung - zum Gegenstand. Personen mit hohen Werten setzen sich Ziele, sind zukunftsorientiert und stellen hohe Ansprüche an das, was sie noch leisten und erreichen wollen. Sie haben Vorstellungen darüber, wie ihre Aufgabenlösungen aussehen sollen, bilden langfristige Pläne aus und wissen, in welche Richtung sie sich persönlich noch weiterentwickeln und vorankommen wollen.“⁵⁹³

Handlungen werden also in ihrer Abhängigkeit von Zielen betrachtet, wobei es der Forschungsgegenstand der Zielsetzungstheorie ist, die Art dieser Beziehung zu eruieren. Locke definiert Ziele als das, „what the individual is consciously trying to do.“⁵⁹⁴ Die Grundannahme der Zielsetzungstheorie lautet demnach bei Locke, „that an individual conscious ideas regulates his action.“⁵⁹⁵

Einer der wichtigsten Befunde im Rahmen der Zielsetzungstheorie ist der von Ach formulierte und mittlerweile auch empirisch abgesicherte Zusammenhang, dass die durch eine Person erbrachte Leistung um so höher ist, je schwieriger das gesetzte Ziel ist.⁵⁹⁶ Dies meint, dass durch eine alleinige Variation der Zielsetzung vermeintliche Leistungsgrenzen überschritten werden können. Locke weist aber darauf hin, dass dieser Zusammenhang nur bis zu einem gewissen Grad besteht. Wird dieser überschritten, ist die Erhöhung der Zielsetzung nicht mehr leistungsfördernd.⁵⁹⁷

⁵⁹² Siehe hierzu ausführlich Wall, C., 2003, S. 58.

⁵⁹³ Schuler, H., Prochaska, M., 2001, S. 16.

⁵⁹⁴ Locke, E. A., 1968, S. 159.

⁵⁹⁵ Locke, E. A., 1968, S. 157.

⁵⁹⁶ Vgl. Kleinbeck, U., in Schuler, H., 1991, S. 42.

⁵⁹⁷ Vgl. Wall, C., 2003, S. 60.

In Anlehnung an Locke, Shaw, Saari und Latham lassen sich vier Mechanismen identifizieren, die begründen, weshalb eine Zielsetzung zur Leistungssteigerung beiträgt, wobei drei Mechanismen motivationalen Charakter besitzen und einer, der letztgenannte, kognitiver Natur ist.⁵⁹⁸

- Ziele setzen eine klare Orientierung hinsichtlich des angestrebten Zielzustands, weisen in die Richtung und steuern Aufmerksamkeitsprozesse.
- Ziele führen entsprechend den Anforderungen zu Anpassungssteigerung.
- Ziele fördern die Ausdauer, die sich als gerichtete Anstrengung über die Zeit hinweg definiert.
- Ziele regen die Entwicklung von Strategien und Plänen an, dies bewirkt wiederum eine Leistungssteigerung.

Nachfolgend werden in Anlehnung an Kleinbeck einzelne Moderatoren beschrieben, die Einfluss auf die Zielsetzungswirkung haben.⁵⁹⁹

6.1.2.1.1 Spezifität der Zielformulierung

Der Aspekt `Spezifität der Zielformulierung´ bezieht sich darauf, in welchem Maße ein Ziel operationalisierbar formuliert wurde. Spezifische Ziele führen zu besseren Ergebnissen als vage, allgemeine Formulierungen wie z. B. die “Tun Sie Ihr Bestes-Instruktion“⁶⁰⁰.

6.1.2.1.2 Art und Vorhandensein einer Rückmeldung

Es hat sich gezeigt, dass eine Zielvorgabe an sich noch nicht ausreicht, um eine Leistungssteigerung zu erzielen, es bedarf auch einer Rückmeldung. Allein die Kombination von Zielen und Rückmeldungen führt letztlich zu einer Leistungssteigerung. Diese Aussage lässt sich noch bezüglich des Komplexitätsgrades der zugrunde liegenden Aufgabe differenzieren.⁶⁰¹ Aber auch die Spezifität der Feedbacks ist von Bedeutung für die Leistungssteigerung. Diese wird wiederum davon beeinflusst, wie viel Potenzial die Aufgabe für eine Rückmeldung birgt. So kann festgestellt werden, dass insbesondere durch Feedbacks bei

⁵⁹⁸ Vgl. Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., Latham, G. P., 1981, S. 125 ff.

⁵⁹⁹ Vgl. Kleinbeck, U., 1991, S. 46 ff.

⁶⁰⁰ Kleinbeck, U., 1991, S. 46.

⁶⁰¹ Vgl. Wall, C., 2003, S. 61.

Aufgaben mit geringem inhärenten Rückmeldungsgehalt Leistungssteigerungen zu erzielen sind.

6.1.2.1.3 Komplexität der Aufgabe

Zielsetzungen führen bei einfachen Aufgaben zu höheren Leistungen als bei komplexen. Erklärt wird dies dadurch, dass bei einfachen Aufgaben zunehmende Anstrengung unmittelbar zu Leistungssteigerung führt. Hingegen bei schwierigen bzw. komplexen Aufgaben das Planen und Strategieentwickeln im Vordergrund steht. Diese können aber erst nach intensiver Aufgabenbeschäftigung generiert werden und zu Zielformulierungen führen, die motivationale Konsequenzen haben.

6.1.2.1.4 Grad der Zielbindung

Der Grad der Zielbindung, die auch als Commitment bezeichnet wird, ist im Wesentlichen von vier Faktoren beeinflusst. Neben der Autorität der Ziel setzenden Person sind dies, Belohnung, soziale Einflüsse und Erwartungen. Mit sozialen Einflüssen sind hier soziale Normenvorgaben sowie das Modelllernen gemeint.

Personen sind eher bereit, sich an Ziele zu binden, wenn sie der Meinung sind, das Ziel auch zu erreichen. Diese Einschätzung wird wiederum von der eigenen wahrgenommenen Selbstwirksamkeit bestimmt. Zudem hat sich gezeigt, dass Ziele, die eine hohe Instrumentalität bezüglich des Erreichens eines weiteren Ziels haben, ein größeres Commitment erzeugen.

6.1.2.2 Förderung der Zielsetzungskompetenz

Wall definiert zwei Trainingsziele, die im Zusammenhang mit einer Steigerung der Zielsetzungskompetenz zu verfolgen sind:

- Aufbau von Zukunftsorientierung
- Vermittlung eines funktionalen Zielsetzungsverhaltens.

6.1.2.2.1 Aufbau von Zukunftsorientierung

Bei dem Aufbau einer Zukunftsorientierung geht es darum, bei dem Lernenden die Perspektive zu entwickeln, dass die Zukunft als Chance zur Verwirklichung von Wünschen und zur persönlichen Weiterentwicklung erkannt und genutzt wird. Visionen, die unerreichbar erscheinen, sollen über klare Zielformulierungen greifbar gemacht werden. Durch eine Förderung der Selbstverantwortlichkeit und das

Bewusstmachen der eigenen Kontrolle soll eine Entwicklungshaltung aufgebaut werden, die zur aktiven Zukunftsgestaltung beiträgt.⁶⁰²

6.1.2.2.2 Vermittlung eines funktionalen Zielsetzungsverhaltens

Funktionales Zielsetzungsverhalten gestaltet sich in der Formulierung herausfordernder, spezifischer Ziele. Diese Formulierung ist nicht unproblematisch, stellt sich doch die Frage, was eigentlich unter einem herausfordernden Ziel zu verstehen ist. Plädiert die Zielsetzungstheorie für einen möglichst hohen Schwierigkeitsgrad, findet sich im Rahmen der Motivationstheorie die Forderung nach einem mittleren Schwierigkeitsgrad. Wall spricht sich hier für eine Zielformulierung auf mittlerem Schwierigkeitsniveau (50-prozentige Erfolgswahrscheinlichkeit) aus. Dies begründet sie zum einen mit einem Rückgriff auf das in Kap. 6.1.1.2 vorgestellte Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation. Misserfolg und Erfolg führten, wie gezeigt, zu klaren Konsequenzen bezüglich der Selbstbewertung. Daher sollte vor allem bei misserfolgsorientierten Personen eine negative Selbstbewertung durch nicht erreichte Ziele vermieden werden. Zum anderen stehen neben volitionalen Aspekten einer Zielformulierung auch motivationale im Mittelpunkt. Ziel ist, dass sich jeder Lernende selber eigene Ziele setzt und diese in einem zweiten Schritt versucht zu erreichen. Es geht also auch um die eigene Entschlussbildung für die das Anstreben eines Ziels mit mittlerer Schwierigkeitsstufe als sinnvoller erachtet wird.⁶⁰³

Bei der Frage, wie nun das richtige Zielsetzungsverhalten aussieht, greift Wall neben Krug und Hanel auch auf Heckhausen zurück. In Anlehnung an Heckhausen postuliert Wall, dass⁶⁰⁴

- **die erzielten Ergebnisse eindeutig messbar sein sollen.**
Auf diese Weise können Ziele konkret festgesetzt werden und der Erreichungsgrad kann kontrolliert und beziffert werden.
- **Ergebnisse als Resultat eigener Anstrengung wahrnehmbar sein sollen.**
Eine Zielerhöhung und eine förderliche Attribution sollen ermöglicht werden.

⁶⁰² Vgl. Wall, C., 2003, S. 80.

⁶⁰³ Vgl. Wall, C., 2003, S. 81.

⁶⁰⁴ Vgl. Wall, C., 2003, S. 82.

- **Aufgaben einerseits anforderungsreich sein sollen, zugleich aber auch hohe Übungseffekte ermöglichen sollen.**

Dadurch wird dem Lernenden das Erfolgserleben ermöglicht. Er kann die Erfahrung machen, durch höheren Arbeitsaufwand auf höhere Ziele zu erreichen. Insgesamt fördert dies die Zielbindung.

Wall verweist zusätzlich auf den Transfer fördernde Maßnahmen, die dazu beitragen sollen, das Erlernte auch in den Alltag zu übertragen. Hierfür greift sie in Anlehnung an Andrasik und Heimberg, Geffroy und Seiwert sowie Karoly und Serwert, auf Ansätze des Selbstmanagements zurück.⁶⁰⁵ Diese beschreiben im Rahmen der Zielbildung die drei folgenden relevanten Schritte:

- Analyse der Situation und des Ziels,
- konkrete Zielformulierung und Ableitung eindeutiger Maßnahmen,
- Kontrolle der Resultate.

Der Lernende soll darüber hinaus regelmäßig Prozess- und Ergebnismeldungen einholen und eine möglichst niedrige Zielkomplexität anstreben. Durch Selbstverträge und Explizierung eigener Ziele vor anderen wird die Zielbindung zusätzlich erhöht.

6.1.2.3 Attribution

Die Kernannahme innerhalb der Attributionstheorie liegt darin, dass jeder Mensch danach strebt, die Ursachen von Verhalten und Handlungsergebnissen zu verstehen. Die Attributionstheorie beschreibt motivspezifische Attributionsneigungen von Individuen und ihre Konsequenzen für diese. Dabei bezieht sich die Internalität, wie mit dem Zitat von Schuler und Prochaska bereits erwähnt, auf die Überzeugung der handelnden Person, dass eigene Handlungsergebnisse eher durch eigenes Verhalten determiniert werden und somit auch selbst zu verantworten und beeinflussbar sind. Die Attributionstheorie liefert ein Erklärungsmodell für die Zusammenhänge und Folgen, die damit verbunden sind, dass es Personengruppen gibt, die sich ihre Erfolge und Misserfolge der eigenen Verantwortung zuschreiben und wiederum andere Personengruppen existieren, die dies genau nicht tun.

⁶⁰⁵ Vgl. Wall, C., 2003, S. 82.

Vorläufer der von Heider stark geprägten Attributionstheorie sind dabei das bereits vorgestellte `Locus of control-Konzept` basierend auf Rotter und das `Origin-Pawn-Konzept` von DeCharms.⁶⁰⁶ Heider, der auch noch die ihm nachfolgende Theoriebildung zur Attributionstheorie maßgeblich beeinflusst hat, definiert zwei verschiedene Parametergruppen, die für Handlungsergebnisse entscheidend sind. Dabei greift er auf die Position von Lewin zurück, der Verhalten als eine Funktion von Personen- und Umweltfaktoren versteht. Bei den beiden von Heider unterschiedenen Parametergruppen handelt es sich demnach um Personenkräfte, die auch als interne Faktoren bezeichnet werden können. Diese lassen sich weiter unterteilen nach der Motivation und nach der körperlichen bzw. geistigen Fähigkeit. Zu den Umweltkräften, auch externe Faktoren genannt, zählen der Zufall und die Schwierigkeit einer jeweiligen Aufgabe bzw. Situation. Heider leitet hieraus die vier Ursachen `Fähigkeit`, `Anstrengung`, `Zufall` und `Schwierigkeit` ab, die für Kausalerklärungen herangezogen und anhand unterschiedlicher Dimensionen bewertet werden können. Bei den Dimensionen differenziert er nach Lokalität, Stabilität und persönlicher Verantwortung. Weiner greift die Ergebnisse zur Attributionstheorie auf und integriert sie in die Leistungsmotivationsforschung.⁶⁰⁷ Obwohl noch weitere Dimensionen gefunden wurden (z. B. Kontrollierbarkeit oder Globalität), sind es die beiden Dimensionen Lokalität und Stabilität, die zentral in der Literatur thematisiert werden.⁶⁰⁸ In Anlehnung an Cambell und Pritchard⁶⁰⁹ lässt sich der Zusammenhang zwischen Motivationstyp, Kausalattribution und deren Auswirkungen wie folgt darstellen.

⁶⁰⁶ `Origin` steht hier für `Ursprung` und `Pawn` für den `Bauer` im Schachspiel. Vgl. Bauer, R., Hierdeis, in DeCharms, R., 1979, S. 5. DeCharms spricht hier auch von `Meister` und `Marionette`. Damit soll zum Ausdruck kommen, dass eine Person sich entweder als Herr des eigenen Schicksals sieht oder aber als Marionette, die von außen manipuliert wird. Vgl. DeCharms, R., in DeCharms, R., 1979, S. 15.

⁶⁰⁷ Vgl. Schuler, H., in Schuler, H., 1991, S. 175.

⁶⁰⁸ Vgl. hierzu Wall, C., 2003, S. 72.

⁶⁰⁹ Vgl. Schuler, H.; in Anlehnung an Cambell und Prichard in Schuler, H., 1991, S. 177 (Grafik hier erweitert durch Wall, C. 2003, S. 74).

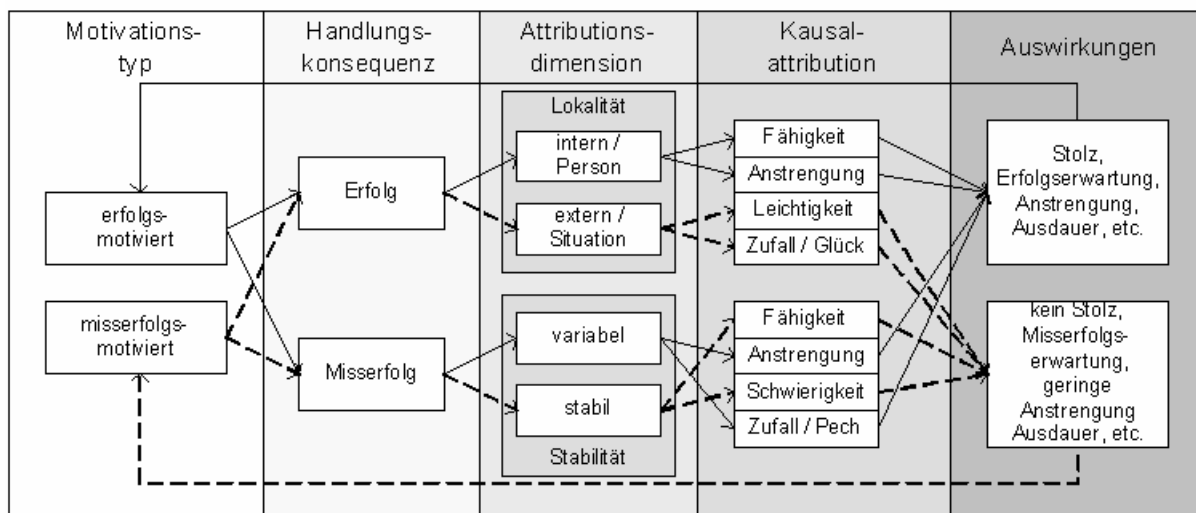


Abb. 35: Attributionsmuster für erfolgs- und misserfolgsmotivierte Personen

Sie verstehen Internalität als „die generalisierte Überzeugung, daß Handlungsergebnisse tendenziell als eher selbstverursacht und selbstverantwortet erlebt werden, anstatt sie externalen Ursachen zuzuschreiben. Personen mit hohen Werten sind dadurch gekennzeichnet, daß sie Ergebnisse und Konsequenzen ihres Verhaltens auf internale Ursachen zurückführen. Sie sind der Überzeugung, daß das meiste im Leben von ihnen selbst, ihrem eigenen Verhalten und Kräfteinsatz abhängt. Beruflicher Erfolg ist für sie keine Glückssache, für Misserfolge und Minderleistungen fühlen sie sich selbstverantwortlich.“⁶¹⁰ Damit fokussieren Schuler und Prochaska lediglich die Dimension Lokalität innerhalb der Attribution.

6.1.2.4 Förderung der Attribution

Bei der Förderung der Attribution geht es darum, Attributionsmuster einer Person zu verändern. Erwünschte Attributionsmuster sollen gezielt gefördert werden. Daraus ergeben sich, wie bereits im Rahmen des Selbstbewertungsmodells der Leistungsmotivation von Heckhausen vorgestellt, verschiedene Attributionen bei Erfolg und Misserfolg. Wie kann nun Einfluss auf eine solche Modifikation der Attributionsmuster genommen werden?

Wall wählt hierzu einen ‚Weg der Aufklärung‘. Ihr ist es vor allem wichtig, dass der Lernende Hintergrundinformationen zu seinem eigenen Verhalten erhält. Wall greift hierzu auf das Ursachenerklärungsmodell von Weiner und Kukla (1970) zurück. Indem sie das Thema Zielsetzung unter dem Aspekt der Kontrolle neu aufgreift, kommt sie zu der Fragestellung, worin die Ursache für das Erreichen oder

⁶¹⁰ Schuler, H., Prochaska, M., 2001, S. 15.

Nichterreichen des Ziels liegt. Merkmale, die als stabil und unkontrollierbar gelten, sollen neu beleuchtet werden, dabei soll bei den Lernenden die Wahrnehmung von Selbstverantwortung erhöht und der Aufbau einer Entwicklungshaltung bewirkt werden.

Darüber hinaus empfiehlt Wall die Darstellung des Funktionskreises der Leistungsförderung von Schuler.⁶¹¹

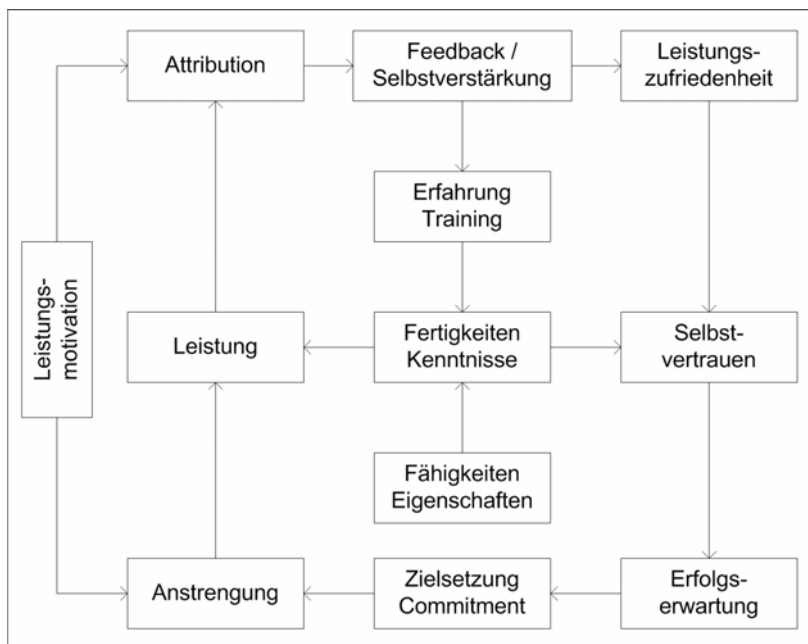


Abb. 36: Funktionskreis Leistungsförderung nach Schuler

Anhand der Grafik wird noch einmal deutlich, wie eng die beiden Dimensionen Zielsetzung und Attribution miteinander verknüpft sind.⁶¹²

Die starke Verknüpfung der beiden Dimensionen zeigt sich auch noch einmal an den Ausführungen von Rheinberg und Günther, die zudem auch konkreter in ihrem Vorschlag zur Förderung einer erfolgsorientierten Attribution werden. Sie geben folgende Hinweise zur Realisierung eines Unterrichts, der die Zusammenhänge zwischen Zielsetzung, Ursachenerklärung und Selbstbewertung darstellt:⁶¹³

- Das Unterrichtsmaterial muss sich in Aufgaben transferieren lassen, die ein eindeutiges Ergebnis ermöglichen, das vom Schüler selbst ermittelt werden kann.

⁶¹¹ Schuler, H., in Schuler, H. 1991, S. 173.

⁶¹² Vgl. Wall, C., 2003, S. 79.

⁶¹³ Vgl. Rheinberg, F., Günther, A., in Rheinberg, F., Krug, S., 1999, S. 58.

- Die Aufgaben sollen eine deutlich erkennbare Schwierigkeitsstaffelung besitzen oder klar abgegrenzte Grade der Ausführungsgüte/-menge besitzen.
- Erfolg oder Misserfolg sollen teilweise oder sogar gänzlich durch den Lernenden kontrollierbar sein. Beispielsweise durch Anstrengung, Konzentration oder Wahl der Arbeitsstrategie. Die Lösung der Aufgabe soll also nicht lediglich auf Fähigkeiten beruhen oder gar zufallsabhängig sein.
- Die Bearbeitung der Aufgaben darf nicht zu lange dauern, damit die Beziehung zwischen Zielsetzung, Arbeitseinsatz und Ergebnis als Einheit überschaubar und reflektierbar bleibt und häufiger durchlaufen werden kann.
- Den Schülern müssen die Aufgaben bereits so vertraut sein, dass sie Schwierigkeitsgrade für sich selbst einschätzen und die Aufgaben überhaupt selbstständig bearbeiten können.

6.2 Interesse

Es wurde im Kap. 5.2.2 darauf hingewiesen, dass neben allgemeinen Maßnahmen zur Förderung des Interesses auch ein Gegenstandsbereich ausgewiesen werden muss, auf den sich das Interesse richtet. Daher befasst sich dieses Kapitel neben den Fragen nach dem theoretischen Hintergrund der Interessenforschung aus denen Handlungsmaßnahmen zur Interessensförderung abgeleitet werden auch mit der Frage, was im Rahmen der Sensibilisierung als Gegenstandsbereich angesehen werden soll.

6.2.1 Theoretischer Hintergrund

Im Rahmen der theoretischen Reflexion werden nachfolgend Handlungsmaßnahmen herausgearbeitet, die innerhalb der Interessenforschung als förderlich angesehen werden. In diesem Kontext wird auch auf den Ansatz der Handlungsorientierung eingegangen. Zuvor wird jedoch der historische Hintergrund des Interessenbegriffs beleuchtet.

6.2.1.1 Historisches Interessenverständnis

Bereits vor 200 Jahren stellt Herbart den Begriff Interesse in seinem Werk `Allgemeine Pädagogik` in den Mittelpunkt seiner Betrachtung, wenn er „als ersten Theil des pädagogischen Zwecks (die, B. H.) Vielseitigkeit des Interesses“⁶¹⁴ postuliert. Die Aufgabe der Interessenbildung beschreibt er dabei wie folgt:

„Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, - damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um in eiligen Uebergängen sich umherschwingend Vieles an vielen Orten zu vollenden [...] so müssen wir den unordentlichen Verweilungen wehren, die bald hier bald dort etwas schaffen möchten, aber, anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden, und durch Zerstreuung die Persönlichkeit verdunkeln.“⁶¹⁵ Damit erhält die Interessenbildung einen ordnenden, konzentrierenden Charakter, der dazu beiträgt, dass nicht jede Idee, die einem Menschen in den Sinn kommt, auch umgesetzt wird.

„Es entstand uns also der Begriff des Interesse, indem wir gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keinesweges ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Aeusserungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene, oder das Versagte? Es ist die *That*; und, was unmittelbar dazu treibt, die *Begehrung*. So muss Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, *allen* Regungen den Ausgang in äussere Thätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehrern Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben werden, muss es sich zeigen, welche von der Art seien, dass ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Aeusserung gebühre.“⁶¹⁶

Neben Herbart ist es vor allem Dewey der die Bedeutung des Interessenbegriffs maßgeblich prägt. Im Gegensatz zu Herbart, ist Interesse bei Dewey ein aktiver Prozess,⁶¹⁷ während Herbart zwischen dem Interesse, das sich `im Zuschauen`

⁶¹⁴ Herbart, J. F., (1806) 1965, S. 35. Hervorhebungen wurden nicht übernommen.

⁶¹⁵ Herbart, J. F., (1806) 1965, S. 51.

⁶¹⁶ Herbart, J. F., (1806) 1965, S. 51.

⁶¹⁷ Hierzu folgendes Zitat von Dewey: „The connection of an object and a topic with the promotion of an activity having a purpose is the first and the last word of a genuine theory of interest in education“ Dewey, J., 1968, S. 132.

entwickelt und im angeschauten `Gegenwärtigen´ verhaftet ist und der Begierde, die „indem sie zugreifen möchte“⁶¹⁸ auf das Zukünftige gerichtet ist, unterscheidet.⁶¹⁹

Auch bei Kerschensteiner, der sich auf Dewey beruft, findet man eine intensive Auseinandersetzung mit dem Interessenbegriff und seiner Bedeutung für den Bildungsprozess. Ähnlich wie Dewey⁶²⁰ identifiziert Kerschensteiner vier Grundmerkmale des „echten“ Interesses:⁶²¹

- das innerliche Angetriebensein (Merkmal der Spontaneität),
- das aufmerksame Gerichtetsein (Merkmal der Objektivität),
- die gefühlsmäßige In-eins-Setzung (Merkmal der Emotionalität) und
- die unbedingte Dauerhaftigkeit (Merkmal der Tenazität).⁶²²

Des Weiteren unterscheidet Kerschensteiner zwischen einem mittelbaren und einem unmittelbaren Interesse. Während das mittelbare Interesse als Mittel zum Zweck zu verstehen ist, wird das unmittelbare Interesse als „Werteerlebnisse aus der Befriedigung, die sich in unserer körperlichen, seelischen, geistigen Entwicklung geltend machen“⁶²³ verstanden. Dabei ist durchaus denkbar, dass aus einem mittelbaren ein unmittelbares und damit andauerndes Interesse wird.⁶²⁴

6.2.1.2 Gegenwärtiges Interessenverständnis der Münchener Interessentheorie

Bezogen auf das gegenwärtige Interessenverständnis möchte ich die Forschungsergebnisse der Gruppe rund um Ulrich Schiefele, Karl Hauser, Andreas Krapp und Manfred Prenzel, welche die Interessenforschung mit ihrer *Münchener Interessentheorie* maßgeblich prägen, in den Mittelpunkt meiner Betrachtung stellen.

⁶¹⁸ Herbart, J. F., (1806) 1965, S. 52.

⁶¹⁹ Vgl. Herbart, J. F., (1806) 1965, S. 52. Herbart platziert den Interessenbegriff zwischen Wahrnehmung und Begierde. Den Schritt vom Interesse hin zur Begierde beschreibt er mit einem Prozess, den er `Causalität´ nennt. Hierbei werden die Stufen `Merken´, `Erwarten´, `Fordern´ und `Handeln´ durchlaufen. Vor allem in der Unterscheidung zwischen `interessiert sein´ und `begehren´ sehe ich eine Nähe zum Rubikon-Modell, wo auch zwischen Phasen der Motivation und Phasen der Volition unterschieden wird.

⁶²⁰ Dewey unterscheidet hier zwischen Handlungsbezogenheit, Gegenstandsbezogenheit und Personenabhängigkeit. Vgl. Laegeler, H., 2004, S. 57.

⁶²¹ Kerschensteiner spricht hier auch vom Triebinteresse und grenzt es vom `Reizinteresse´ ab. Kerschensteiner, G., 1926, S. 269 (Kerschensteiner verweist selbst auf die unglückliche Wortwahl. S. 273).

⁶²² Vgl. Kerschensteiner, G., 1926, S. 269.

⁶²³ Kerschensteiner, G., 1926, S. 257.

⁶²⁴ Vgl. Kerschensteiner, G., 1926, S. 275.

Mit Bezug auf die in Kapitel 5.2.2 bereits vorgestellte Definition des Interessenbegriffs wird Interesse durch drei Merkmale charakterisiert:⁶²⁵

- die hohe kognitive Komplexität des Wissens über den Gegenstand und die Handlungsmöglichkeiten,
- die emotionale positive Tönung des Gefühlserlebens beim Handeln und der Gegenstandsabbildung,
- die Wertorientierung auf die unmittelbaren Handlungsergebnisse (d. h. Interessen sind selbstintentional und nicht instrumentell) bzw. die Einordnung des Interessengegenstands und -handelns in eine herausgehobene Position in der individuellen Wertehierarchie.

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen individuellem und situationalem Interesse wird mit dem hier sehr allgemein wiedergegebenen Rahmenmodell der Interessengengese der Ausgangspunkt für die 'Münchener Interessentheorie' gegeben.⁶²⁶

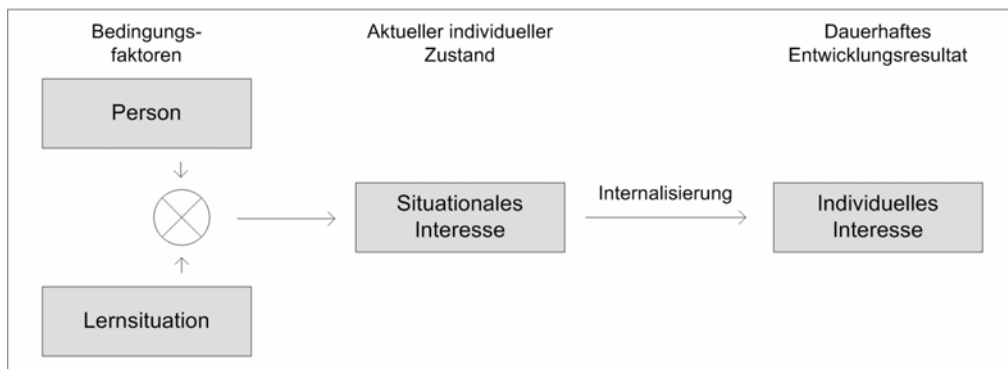


Abb. 37: Rahmenmodell der Interessengengese nach Krapp

Dabei wird unter einem situationalem Interesse ein „spezieller motivationaler Zustand“⁶²⁷ verstanden, der in einem konkreten Handlungsablauf erlebt wird und der als solcher das Resultat einer Wechselwirkung zwischen Person- und Situationsfaktoren ist.⁶²⁸ Diese Umschreibung wird von Schiefele weiter spezifiziert. Demnach beschreibt ein situationales Interesse eine initiale Zuwendung zu einem Sachverhalt, der dann Inhalt einer Handlung oder eines Lernprozesses wird. Es geht

⁶²⁵ Vgl. Schiefele, H., Prenzel, M., 1991, S. 820.

⁶²⁶ Vgl. Krapp, A., 1998, S. 191.

⁶²⁷ Krapp, A., 1998, S. 190. Krapp verweist hier auf eine frühere Veröffentlichung. Hier wird dem 'motivationalen Zustand' eine sehr vage quantitative (hoch bzw. gering) und qualitative (z. B. inhaltliche Ausrichtung) Dimension zugesprochen. Krapp, A., 1993, S. 189.

⁶²⁸ Vgl. Krapp, A., 1998, S. 190.

dabei um die erfahrene bzw. didaktisch erweckte Aufmerksamkeit gegenüber einem bestimmten Gegenstand. Einstiegsthematiken wie bspw. Abenteuer, Gefahr, Tod, Gewalt, persönliches Schicksal oder Variablen⁶²⁹ wie Neuheit, Überraschung, Unsicherheit und Widersprüchlichkeit lösen dieses situationale Interesse aus.⁶³⁰

Unter bestimmten Voraussetzungen kann sich aus dem situationalen Interesse, meist über einen mehrstufigen Prozess, ein dauerhaftes individuelles Interesse entwickeln,⁶³¹ so dass eine „anhaltende Bereitschaft zur lernwirksamen Auseinandersetzung mit dem neuen Lerngegenstand“⁶³² entsteht. Damit nun aus einem situationalen Interesse ein individuelles werden kann, bei der sich eine Person dauerhaft und aus innerer Neigung mit einem Gegenstandsbereich auseinandersetzt, verweist Krapp darauf, dass die Person auf der Basis rationaler Überlegungen den Gegenstandsbereich als hinreichend bedeutsam einschätzen muss (wertbezogene Valenz) und während der gegenstandsbezogenen Auseinandersetzung (Lernhandlungen) eine insgesamt positive Bilanz bezüglich der emotionalen Erlebnisqualität ziehen muss.⁶³³

Im Mittelpunkt einer förderlichen Beeinflussung der emotionalen Erlebnisqualität stehen dabei die bereits innerhalb der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan vorgestellten drei grundlegenden psychischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit, die nachfolgend weiter vertieft werden.⁶³⁴

- Bedürfnis eigene Kompetenz zu erleben

Kompetent zu sein bedeutet, einer Sache gewachsen zu sein, zu wissen, dass der Erfolg in der eigenen Hand liegt und erreichbar ist.⁶³⁵ Krapp et al. führen hierzu aus, dass sich das Individuum mit dem Bestreben die eigene Kompetenz erleben zu wollen als handlungsfähig und den gegebenen und absehbaren

⁶²⁹ Hier bezieht sich Schiefele auf Berlyne, D. E., der auch von 'kollativen Reizeigenschaften' spricht. Vgl. Prenzel, M., 1988, S. 49. Es wird deutlich, dass das situationale Interesse vergleichbar dem Reizinteresse von Kerschensteiner ist.

⁶³⁰ Vgl. Schiefele, H., in Schiefele, U., Wild, K.-P., 2000, S. 229.

⁶³¹ Auf die angesprochene Voraussetzung wird im Folgenden noch eingegangen. Das individuelle Interesse kann in zwei Zustandsformen unterschieden werden, dem dispositionalen bzw. ruhenden Zustand und dem aktivierten Zustand. Schiefele verweist darauf, dass ein Mensch wohl kaum „ständig nur auf seinen Interessengebieten unterwegs sein kann.“ Schiefele, H., in Schiefele, U. und Wild, K.-P., 2000, S. 229.

⁶³² Krapp, A., 1998, S. 190.

⁶³³ Vgl. Krapp, A., 1998, S. 193.

⁶³⁴ Zu den nachfolgenden Ausführungen vgl. auch Krapp, A., in Krapp, A., Prenzel, M., 1992, S. 303 ff.

⁶³⁵ Hier finden sich m. E. Parallelen zum bereits vorgestellten Konzept der Selbstwirksamkeit bzw. zum Ansatz des locus of control.

Anforderungen gegenüber als gewachsen erleben will. Damit erhöht sich das Vertrauen in die eigene Lern- und Entwicklungsfähigkeit. Mit Bezug auf White stellen Krapp et al. fest, dass das Erleben eigener Kompetenz eine eigenständige motivationale Kategorie darstellt, die White mit `Wirksamkeitsmotivation` (effectance motivation) bezeichnet. Diese Sichtweise ist eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit (feeling of efficacy) verbunden, die, ganz im Sinne der Alltagstheorie, davon ausgeht, dass man gerne das macht, was man auch kann. Mit dem Querverweis hin zu Banduras Theorie der Selbstwirksamkeit wird deutlich, dass der Kompetenzerwerb zugleich auch Auswirkung auf die Wünschbarkeit einer Person hat.⁶³⁶ Bestätigt wird dies im Kontext der Entrepreneurship Education durch die hier vorgestellte Untersuchung von Linán in Kapitel 4.2.4.5.

- Bedürfnis eigene Autonomie zu erleben

Bei der Selbstbestimmung geht es darum, dass das Individuum aus eigenem Antrieb, frei von äußeren und inneren Zwängen, etwas tun möchte. Es geht um das vom Individuum selbst ausgehende Engagement. Das Handeln wird überwiegend durch die eigenen Erfahrungen und Vorstellungen bestimmt.⁶³⁷ Krapp et al. weisen darauf hin, dass Autonomie in diesem Kontext nicht mit dem Streben nach möglichst großer Freiheit, im Sinne einer Unabhängigkeit von Beeinflussung durch andere, missverstanden werden darf. Mit Bezug auf Lehr-Lern-Situationen „ist dieses Bedürfnis stets auf das jeweils erreichte Kompetenzniveau bezogen. Eine Person wünscht nur dort Handlungsfreiheit, wo sie glaubt, die anstehenden Aufgaben mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erfolgreich bewältigen oder die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten selbständig erwerben zu können.“⁶³⁸ So gelingt die Kompetenzerfahrung optimal. An diesem Sachverhalt wird erneut deutlich, dass die einzelnen Bedürfnisse nicht unabhängig von einander zu betrachten sind, sondern sich gegenseitig bedingen.⁶³⁹

⁶³⁶ Vgl. hierzu Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I., Wild, K.-P., 1998, S. 147 sowie Krapp, A., 1998, S. 194.

⁶³⁷ Vgl. Krapp, A., 1993, S. 200 sowie Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 330.

⁶³⁸ Krapp, A., 1998, S. 194.

⁶³⁹ Vgl. Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I., Wild, K.-P., 1998, S. 147 sowie auch Krapp, A., 1998, S. 194.

- Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit

Mit diesem Grundbedürfnis kommt zum Ausdruck, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, das sich zu einer Gruppe zugehörig fühlen will. Dabei werden die in den sozialen Bezugsgruppen für wichtig erachteten Werte, Ziele und Verhaltensnormen „auf dem Weg der Identifikation mehr oder weniger bewusst übernommen und allmählich in den Bestand des individuellen Selbst integriert.“⁶⁴⁰ Darüber hinaus verweist Krapp darauf, dass das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit im Hinblick auf die Entstehung und Weiterentwicklung motivationaler Dispositionen eine teilweise anders gelagerte Funktion besitzt. „Es bildet vor allem die Grundlage oder den Ausgangspunkt für die Bereitschaft, sich einem neuen, bislang wenig vertrauten und insofern eher aversiv besetzten Tätigkeits- oder Wissensgebiet zuzuwenden. Zugleich liefert es eine Erklärung, warum sich ein Individuum mit dem jeweils erreichten Entwicklungsstand nicht zufrieden gibt.“⁶⁴¹

Aus der Perspektive Krapps hängt damit in entscheidendem Maße die Frage, „ob und in welche Richtung ein Interesse aufgebaut wird, von den Möglichkeiten zur Befriedigung der primären Bedürfnisse bei der Bewältigung von Aufgaben aus dem betreffenden Gegenstandsgebiet ab.“⁶⁴²

Damit ist jedoch nur ein Rahmen geschaffen worden, der zu einer positiven emotionalen Erlebnisqualität beiträgt. Für das entscheidende Problem, wie Interesse an sich zu entwickeln ist, verweist Krapp auf den Bereich der wertbezogenen Valenzen. Hier fragt er danach, wie „es gelingen (kann, B. H.), aktuelle Wertebezüge oder/und innerlich akzeptierte Zielvorstellungen der Schüler zu aktivieren und im Kontext des Unterrichts handlungswirksam werden zu lassen?“⁶⁴³ Mit seiner Antwort verweist Krapp auf konstruktivistische bzw. handlungsorientierte Methoden, die förderlich für die Interessenentwicklung sind.⁶⁴⁴ Der Ansatz der

⁶⁴⁰ Krapp, A., 1993, S. 200.

⁶⁴¹ Krapp, A., 1998, S. 194 f. sowie Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I., Wild, K.-P., 1998, S. 147-148.

⁶⁴² Krapp, A., 1998, S. 194. Rheinberg verweist jedoch darauf, dass es sich bei der Befriedigung der genannten grundlegenden Bedürfnisse lediglich um notwendige nicht aber um hinreichende Bedingungen für die Entstehung von Interesse handelt. Rheinberg, F., Fries, S., 1998, S. 180.

⁶⁴³ Krapp, A., 1998, S. 198.

⁶⁴⁴ Vgl. Krapp, A., 1998, S. 198. Krapp zählt hier konstruktivistische Methoden wie bspw. den Anchored Instruction Ansatz von Vanderbilt oder die Jasper-Abenteuerserien auf und verweist auf handlungsorientierte Methoden, wie die Projekt- und Fallstudienmethode die von Hartinger, A., 1997 und Oßwald, C., 1995 im Kontext der Interessenbildung näher untersucht wurden. Als Fazit stellt Krapp jedoch relativierend fest, dass eine Antwort auf die Frage, wie diese allgemeinen präskriptiven

Handlungsorientierung darf nicht als neue Methodik betrachtet werden, sondern ist als ein gewachsenes und sich ständig weiter entwickelndes Methodenkonzept zu verstehen, das an verschiedene kognitionstheoretische und kognitionspsychologische Konzepte (wie beispielsweise der materialistischen Handlungstheorie von Leontjew und Galperin, dem Informationsverarbeitungsansatz von Anderson und der Handlungstheorie von Aebli) anknüpft. Er schließt auch an die lange Tradition der Erziehungsgeschichte an, die sich auf die `Handlung´ ausrichtet und diese in den Dienst der Erziehung und des Unterrichts stellt. Zu denken ist hier an Comenius, Pestalozzi, Kerschensteiner oder Gaudig, gegenwärtig an Achtenhagen, Arnold, Gudjons, Jank/Meyer oder Kaiser/Kaminski.⁶⁴⁵

Aff gibt einen Überblick, in dem er einen Kontext zwischen lernpsychologischen Theorien sowie handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und curricularen / methodischen Orientierungen beschreibt.

Ideen zur Gestaltung eines Interessen fördernden Unterrichts umgesetzt werden können, ein noch weitestgehend ungeklärtes Themenfeld der didaktischen Forschung ist. Krapp, A., 1998, S. 198. Auch Prenzel verweist auf konstruktivistische Unterrichtsprinzipien. Prenzel, M., 1994, S. 1331. Rheinberg fordert diesbezüglich, dass die theoretische und empirische Bedingungsklärung zur Interessengenesen noch weiter vorangetrieben werden muss. Vgl. Rheinberg, F., Fries, S., 1998, S. 180.

⁶⁴⁵ Vgl. hierzu Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 1999, S. 87 sowie Beck, H., 1996, S. 17 ff.

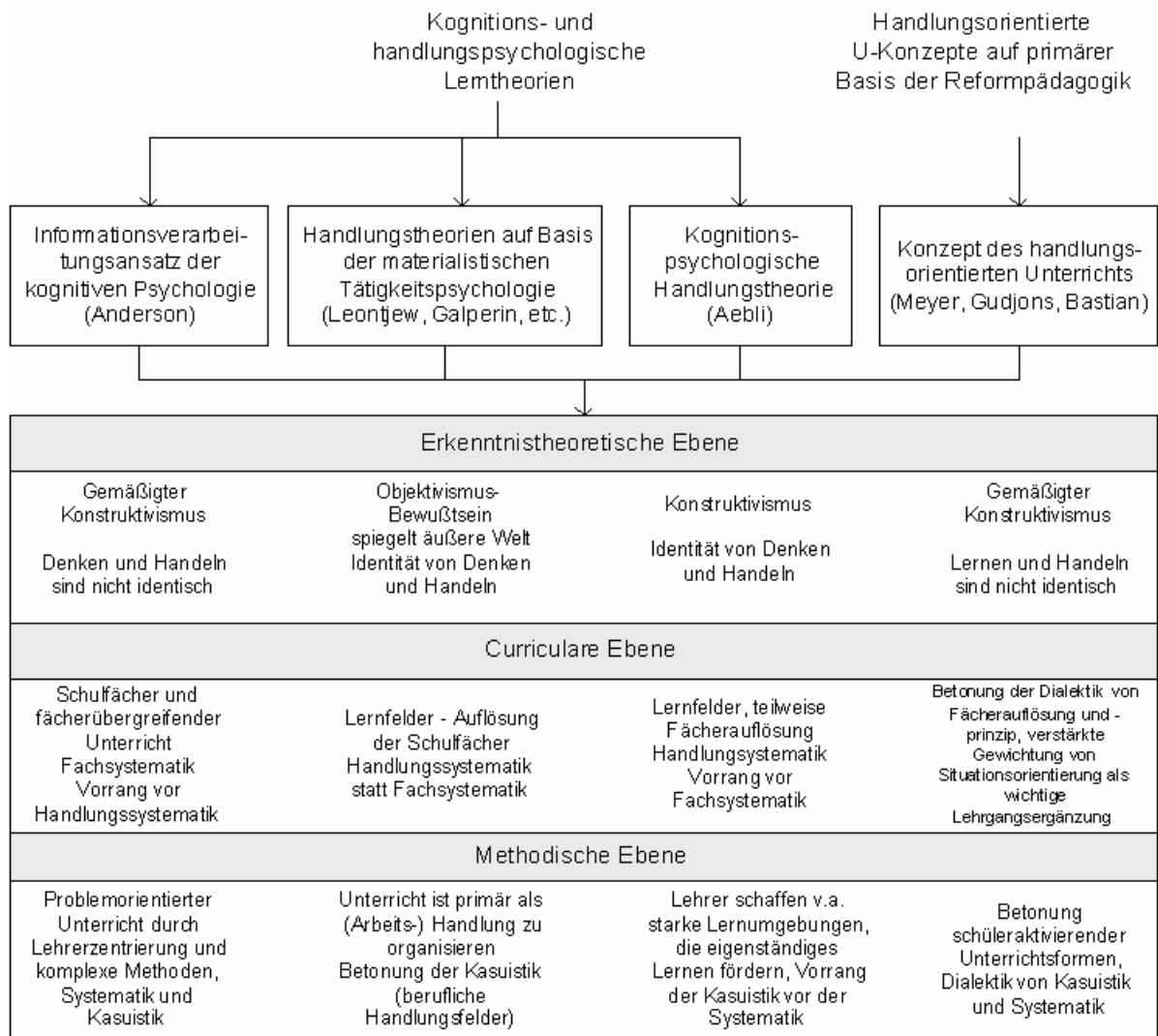


Abb. 38: Kontext zwischen lernpsychologischen Theorien sowie handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und curricularen/methodischen Orientierungen⁶⁴⁶

Hierzu führt Aff aus, dass innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor allem die kognitionspsychologische Handlungstheorie von Aebli und seine lernpsychologische Fundierung zum handlungsorientierten Unterricht diskutiert wurde.⁶⁴⁷

„Kognitive Prozesse treten im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeiten und des Handelns auf. Sie haben die Aufgabe, deren Struktur zu sichern und auszubauen bzw. neue Strukturen des Handelns und Wahrnehmens zu elaborieren.“⁶⁴⁸ Dabei bezeichnet das `Handeln` Bereiche des Tuns, die einen hohen Grad der Bewusstheit und der Zielgerichtetheit haben.⁶⁴⁹ Lernen geschieht nach Aebli durch die aktive

⁶⁴⁶ Aff, J., in Kaiser, F.-J, Kaminski, H., 2003, S. 18.

⁶⁴⁷ Vgl. Aff, J., in Kaiser, F.-J, Kaminski, H., 2003, S. 18.

⁶⁴⁸ Aebli, H., 1980, S. 20.

⁶⁴⁹ Vgl. Aebli, H., 1980, S. 20.

Auseinandersetzung in Form bewusster und zielgeleiteter Handlungen des Individuums mit seiner Umwelt. Dabei wird durch die aktive Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt Wirklichkeit konstruiert.⁶⁵⁰ Aebli vertritt laut Aff allerdings keine radikal konstruktivistische Position, da er die Bedeutung von Üben, Problem lösendem, fragend-entwickelndem Unterricht und systematischem Lernen anerkennt.⁶⁵¹

Kaiser und Kaminski⁶⁵² verstehen den menschlichen Entwicklungsprozess als dauerhafte Veränderung, die davon abhängt, wie der Mensch seine Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt. Aus dieser Wechselbeziehung gewinnt der Mensch seine Handlungskompetenz. Der Begriff der Handlung, welcher der Handlungsorientierung innewohnt, bezieht sich dabei nicht allein auf das `Tun an sich´. Dem Handeln im handlungsorientierten Methodenkonzept kommt auch deshalb eine außerordentliche Bedeutung zu, da es hierbei um das `richtige Handeln´ geht. Es geht immer auch um den Sinn, der sich hinter einer bestimmten Handlung verbirgt.⁶⁵³ Für Aebli bedeutet Erziehung „jungen Menschen Ziele zu zeigen, auf die hinzugehen es sich lohnt.“⁶⁵⁴ Damit erhält der handlungsorientierte Ansatz eine ethische Perspektive. „Die Ethik und Erkenntnis werden unvermeidlich im Handeln und durch das Handeln miteinander verbunden. Das Handeln bringt gleichzeitig das Wissen und die Werte ins Spiel.“⁶⁵⁵

Handlungsorientierter Unterricht manifestiert sich methodisch in erster Linie durch den Einsatz `komplexer Lehr-Lernarrangements´. Hier wird auch die enge Beziehung zwischen handlungsorientierter und konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung dokumentiert, da beide `komplexe Lehr-Lernarrangements´ als zentrales Element ihrer Unterrichtsgestaltung betrachten. „Komplexe Lehr-Lernarrangements sind definiert als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte, strukturierte, komplexe, die eigene Aktivität herausfordernde Situationen für Lernhandeln, die fachliche Inhalte, domänenspezifische Problemstellungen sowie betriebliche Lernziele mit neuen Informationstechniken und Medien verknüpfen und dabei berufliche Handlungskompetenz fördern.“⁶⁵⁶

⁶⁵⁰ Vgl. Aebli, H., 1991, S. 93 ff.

⁶⁵¹ Vgl. Aff, J., in Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 2003, S. 18.

⁶⁵² Vgl. Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 1999, S. 31.

⁶⁵³ Vgl. Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 1999, S. 88.

⁶⁵⁴ Aebli, H., 1987, S. 159.

⁶⁵⁵ Monod, J., zitiert aus Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 1999, S. 88.

⁶⁵⁶ Mandl, H., Gruber, H., in Kaiser, F.-J., Pätzold, G., 1999, S. 277.

Im Rahmen eines handlungsorientierten Methodenkonzepts zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Bildung handelt es sich dabei um die Methode der Fallstudie, des Rollenspiels, des Planspiels, der Szenarien, der Projektarbeit sowie Übungsfirmen, Juniorfirmen, Lernbüros, Studios und Zukunftswerkstätten.⁶⁵⁷

Bei einer konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung finden sich komplexe Lehr-Lernarrangement innerhalb des Konstrukts der „starken Lernumgebungen“⁶⁵⁸ wieder. Diese sind so zu gestalten, dass der Lernende deklaratives und prozedurales Wissen aus komplexen, realistischen Problemen in authentischen Situationen selbst konstruiert.⁶⁵⁹

Achtenhagen weist darauf hin, dass die in Curricula festgelegten Ziele und Inhalte unter Berücksichtigung der Anforderungen, die sich aus jüngsten Arbeiten zur Curriculumstheorie, aus Feldstudien und Modellversuchen sowie aus neueren Ansätzen der Betriebswirtschaftslehre und Managementtheorie ergeben, neu überarbeitet werden müssen. Er stellt fest, dass die Konstruktion komplexer Lehr-Lernarrangements zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht den curricularen Vorgaben entsprechend erfolgt. Diese müssten zunächst neu formuliert werden und den Einsatz komplexer Lehr-Lernarrangements und die mit ihnen zu erreichenden Lernleistungen beschreiben. Auf diese Weise würden dann komplexe Lehr-Lernarrangements Einfluss auf die Curricula nehmen.⁶⁶⁰

Krapp stellte im Rahmen der Interessenbildung die Schlüsselfrage danach, wie es gelingen kann, die aktuellen Wertebezüge bzw. die innerlich akzeptierten Zielvorstellungen der Schüler zu aktivieren und im Kontext des Unterrichts handlungswirksam werden zu lassen?⁶⁶¹ Er konstatierte, dass es in vielen Fällen keine direkte Verbindung zwischen den Inhalten des Lernstoffs und den aktuellen Interessen der Schüler gibt. Jedoch könne hier mit dem Einsatz handlungsorientierter Methoden eine Brücke geschlagen werden.⁶⁶² Dies bekräftigt nochmals die Notwendigkeit einer stärkeren Protegierung komplexer Lehr-Lernarrangements und deren curriculare Verankerung. Dies gelingt auf curriculärer Ebene, wie aus Abb. 38 ersichtlich, mit einer Orientierung an dem Lernfeldansatz.

⁶⁵⁷ Zur ausführlichen Beschreibung der Methoden siehe Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 1999, S. 127 ff.

⁶⁵⁸ Dubs, R., in Kaiser, F.-J., Pätzold, G., 1999, S. 247.

⁶⁵⁹ Vgl. Dubs, R., in Kaiser, F.-J., Pätzold, G., 1999, S. 247.

⁶⁶⁰ Vgl. Achtenhagen, F. in Achtenhagen, F., 2002, S. 52 f. sowie Achtenhagen, F., in Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 2003, S. 80.

⁶⁶¹ Vgl. Krapp, A., 1998, S. 198.

⁶⁶² Vgl. Krapp, A., 1998, S. 198.

Lernfelder werden als didaktisch begründete und schulisch aufbereitete Handlungsfelder verstanden. Dabei fassen Lernfelder komplexe Aufgabenstellungen zusammen, „deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierte Lernsituationen erfolgt. Lernfelder sind durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und durch Inhaltsangaben ausgelegt.“⁶⁶³ Unter einem Handlungsfeld wiederum wird nach Bader ein zusammengehöriger Aufgabenkomplex mit beruflichen, lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen verstanden, zu deren Bewältigung befähigt werden soll.

Aus den jeweiligen Lernfeldern wiederum werden Lernsituationen abgeleitet. Sie konkretisieren die Lernfelder. Dies geschieht nach Bader und Schäfer in Bildungsgangkonferenzen „durch eine didaktische Reflexion der beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen.“⁶⁶⁴

Anhand von Leitfragen erarbeiten Bader und Schäfer eine Hilfestellung zur Gestaltung von Lernfeldern.⁶⁶⁵ Auch wenn es den beiden Autoren m. E., gelingt etwas Klarheit in die Formulierungen der KMK zu bringen, kann die Diskussion zum Lernfeldansatz gegenwärtig mit folgenden Worten Kremers und Sloanes zusammengefasst werden:

„Die Lernfeldkonzeption polarisiert die Standpunkte: Es gibt Befürworter und Gegner. Dabei ist der Diskurs sehr komplex, es werden gleichzeitig organisatorische, ordnungspolitische und didaktische Aspekte diskutiert. Insgesamt bleibt in den Diskussionsbeiträgen offen, was unter einem Lernfeldkonzept zu verstehen ist, bzw. es werden ganz unterschiedliche und z. T. divergierende Konzeptionen diskutiert. So stehen wir dann vor dem Problem, dass das Lernfeldkonzept letztlich uneinheitlich rezipiert und diskutiert wird [...], gleichzeitig soll es aber verbindlicher Bestandteil der Praxis beruflicher Ausbildung sein. Somit sind wir mit dem Phänomen konfrontiert, das ein Konzept implementiert werden soll, was weder konzeptionell verbindlich definiert noch ausreichend einheitlich rezipiert wird.“⁶⁶⁶

Exemplarisch für die Kritik am Lernfeldansatz soll an dieser Stelle die Meinung Dubs dargestellt werden, die eine Vorstellung darüber geben mag, welche Fragen es noch zu beantworten gilt bzw., was sich hinter dem Schlusssatz von Bader und Schäfer

⁶⁶³ Bader, R., Schäfer, B., 1998, S. 229.

⁶⁶⁴ Bader, R., Schäfer, B., 1998, S. 229.

⁶⁶⁵ Vgl. Bader, R., Schäfer, B., 1998, S. 229 ff.

⁶⁶⁶ Kremer, H. H., Sloane, P. F. E., 2000, S. 170.

verbergen könnte, der da lautet: „Den Unterricht in Lernfeldern und Lernsituationen zu gestalten ist ein sinnvoller Ansatz, um erfahrungsbezogenen und schüleraktivierenden Unterricht zu fördern. Unter welchen Bedingungen und in welchen Ausprägungen dies in der Praxis gelingen kann, dies wird sich erst aus der Erfahrung erweisen.“⁶⁶⁷

Dubs wirft bei seiner Kritik des Lernfeldansatzes vier Fragestellungen auf:⁶⁶⁸

1. „Bilden berufliche Handlungsfelder eine angemessene Grundlage für den Aufbau eines Lehrplans?“
2. Genügen lernfeldorientierte Lehrpläne zur Vorbereitung auf lebenslanges Lernen?“
3. Sind interdisziplinäre Lehrpläne wirksamer als disziplinenorientierte Lehrpläne?“
4. Führt die Lernfeldorientierung zu einem effizienten Lernen?“

Zu 1.: Bezüglich der ersten Frage bezieht sich Dubs auf die Ausführungen zur Lernfeldentwicklung von Bader. Dabei formuliert er drei Bedenken:

Die Herleitung der Lernfelder erinnert ihn an die Anfänge der Curriculumstheorie von Robinsohn. Dabei zieht er Parallelen zu dem gescheiterten Versuch, die Frage nach den relevanten Lerninhalten „anhand empirischer Untersuchungen in der Wirklichkeit in objektiver Weise (zu, B. H.) lösen.“⁶⁶⁹

Zudem sieht er die Gefahr, dass eine alleinige Orientierung an Handlungsfeldern zu einer neuen Form von Utilitarismus führt, die „zu einer erneuten Vernachlässigung der normativen (ethischen) Aspekte und damit zu einer funktionalen Verengung des Unterrichts führt.“⁶⁷⁰

Als letztes Argument führt Dubs an, dass eine Hinwendung zu Lernfeldern der „Atomatisierung der beruflichen Bildung erneut Vorschub“⁶⁷¹ leistet.

Zu 2.: Dubs nennt hier zwei Kritikpunkte. Zum einen sieht er bei der alleinigen Ausrichtung „der Lernfelder auf die Handlungsfelder die Gefahr, dass die Wissensstrukturen funktional ausgerichtet werden“⁶⁷² und somit gegen die

⁶⁶⁷ Bader, R., Schäfer, B., 1998, 7-8, S. 233.

⁶⁶⁸ Dubs, R., 2000, S. 20.

⁶⁶⁹ Dubs, R., 2000, S. 20.

⁶⁷⁰ Dubs, R., 2000, S. 21.

⁶⁷¹ Dubs, R., 2000, S. 21.

⁶⁷² Dubs, R., 2000, S. 21.

Befähigung zum lebenslangen Lernen verstoßen, da für ihn Orientierungswissen mit Kompetenzen zu verknüpfen sind.⁶⁷³ Wichtiger noch als das genannte Argument ist für ihn jedoch die ungeklärte Frage danach, ob „sich transferwirksame Wissensstrukturen nur im disziplinierten Unterricht aufbauen lassen (theoriegeleiteter Unterricht), oder ob sich auch in einem interdisziplinären, an Handlungen orientierten Unterricht (Lernfelder) entwickeln lassen.“⁶⁷⁴

Zu 3.: Hier weist Dubs noch einmal darauf hin, dass es derzeit keine empirisch verlässlichen Hinweise darauf gibt, sich für einen disziplinierten oder interdisziplinären Unterricht zu entscheiden.⁶⁷⁵ Persönlich kommt er zu dem Ergebnis, eine Kombination beider Formen anzustreben, will jedoch beachten wissen, „dass Lernfelder nicht unbedingt interdisziplinär sein müssen.“⁶⁷⁶ Aus seiner Perspektive ist es durchaus denkbar, disziplinen-(fächer-)orientierte Lernfelder aufzubauen.⁶⁷⁷

Zu 4.: Hier stellt Dubs fest, dass eine Unterrichtsgestaltung, die sich gänzlich am handlungsorientierten bzw. problemorientierten Unterricht anlehnt, nicht realistisch ist und der berufsschulischen Unterrichtssituation und den dortigen Lehrkräften aus zeitlichen Gründen und wegen der damit verbundenen Belastungssituation, nicht entspricht.⁶⁷⁸

Buschfeld greift die Gründe, die für und gegen den Lernfeldansatz sprechen auf und stellt sie einander gegenüber.⁶⁷⁹ Mit dem Hinweis auf eine starke Vereinfachung identifiziert er drei Gegensatzpaare, die innerhalb der Diskussion auftreten:

- Handlung vs. Fach (bzw. Kasuistik vs. Systematik)
- Handeln vs. Denken
- Autonomie vs. Hierarchie

⁶⁷³ Vgl. Dubs, R., 2000, S. 21.

⁶⁷⁴ Dubs, R., 2000, S. 21.

⁶⁷⁵ Vgl. Dubs, R., 2000, S. 22.

⁶⁷⁶ Dubs, R., 2000, S. 23.

⁶⁷⁷ Vgl. Dubs, R., 2000, S. 23.

⁶⁷⁸ Vgl. Dubs, R., 2000, S. 23.

⁶⁷⁹ Vgl. Buschfeld, D., 1999, S. 6 f.

Mit Hilfe einer Befragung unter Lehrern (n=115) erfasst Buschfeld ein Meinungsbild der Lehrerschaft. Dabei zeichnet sich ein ambivalentes Bild ab. Auf individueller Ebene findet sich ein eher positives Bild hinsichtlich des Lernfeld-Ansatzes.⁶⁸⁰ Andererseits zeigen sich aber erhebliche Bedenken des Einzelnen darüber, ob die Mehrheit des jeweiligen Kollegiums die positive Position teilt. So lassen 76,5 Prozent den Satz `Ich glaube das Kollegium an meiner Schule bewertet den Ansatz ...´ mit der Formulierung `...sehr unterschiedlich´ enden.⁶⁸¹

Aus den angeführten Argumenten leitet Dubs einen kompromissorientierten Umgang mit Lernfeldern ab. Er stellt resümierend fest, dass die Befürworter der Idee der `Lernfelder´ erkennen müssten, „dass deren Ansprüche zu absolut und im Schulalltag kaum erfüllbar sind. Deshalb müssen sie ihren absoluten Anspruch abschwächen und nach Kombinationslösungen suchen.“⁶⁸²

Buschfeld kritisiert diese Kompromisslinie und schlägt vor, sich für eine der beiden folgenden Varianten zu entscheiden: „Entweder folgt man der curricularen Idee des situierten Lernens weitgehend auch unterrichtsorganisatorisch oder in einer fachorientierten Unterrichtsorganisation wird weitgehend situiertes Lernen verwirklicht.“⁶⁸³

6.2.2 Maßnahmen zur Förderung des Interesses

An dieser Stelle soll nun auf Maßnahmen zur Förderung des Interesses eingegangen werden. Dabei werden neben Hinweisen zur Förderung der grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Anerkennung auch Themen und Methoden vorgestellt, die einer Heranführung an den Gegenstandsbereich dienlich sind.

⁶⁸⁰ Vgl. Buschfeld, D., 1999, S. 11.

⁶⁸¹ Vgl. Buschfeld, D., 1999, S. 11.

⁶⁸² Dubs, R., 2000, S. 31.

⁶⁸³ Buschfeld, D., 1999, S. 7. `Weitgehend´ kennzeichnet dabei für ihn die beiden pragmatischen Kompromisslinien. Indem er vier Strategien für den Umgang mit Lernfeldern identifiziert, schafft er eine Ausgangslage, mit dem Defizit der KMK umzugehen. Diese propagiert bisher zwar die curriculare Idee, jedoch ohne gleichzeitig konkret für die passenden organisatorischen Konsequenzen einzutreten. Vgl. Buschfeld, D., 1999, S. 22.

6.2.2.1 Förderung der grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Anerkennung

Nachfolgend wird Bezug auf Ausführungen von Euler, Hahn sowie Prenzel, Drechsel und Kliewe genommen.⁶⁸⁴

6.2.2.1.1 Autonomieerleben

Das Autonomieerleben wird dadurch unterstützt, dass für den Lernenden Möglichkeiten der selbstständigen, gestalterischen und schöpferischen Tätigkeit berücksichtigt werden und Aufgaben so gestaltet werden, dass sie als herausfordernd und sinnvoll angesehen werden. In diesem Zusammenhang sollte Folgendes beachtet werden:

1. Möglichkeiten selbstständiger, gestalterischer und schöpferischer Tätigkeit

- Lerntempo und Zeitvorgabe
- Nutzung unterschiedlicher Lösungswege und Hilfsmittel (Intervention der Lehrenden)
- Ermöglichung unterschiedlicher Ergebnisse (Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben)
- Gelegenheiten schaffen, Themen selbstständig zu vertiefen
- Anregung zur selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben und Problemen.

2. Herausfordernde und sinnvolle Aufgabengestaltung

- den Sinn der Aufgabe, des Lernziels bzw. des Themas erklären (Sinn der Sache selbst sowie Sinn im Hinblick auf andere Lern- und Lebensbezüge: andere Fächer, Prüfung, betriebliche Praxis, Privatleben)
- Herausforderung (Stufe der Schwierigkeit).

6.2.2.1.2 Kompetenzerleben

Beim Kompetenzerleben kommt es darauf an, Bezugspunkte zu schaffen, die dazu beitragen, dass man erkennt, dass durch eigenes Handeln die Kompetenz in

⁶⁸⁴ Vgl. Euler, D., Hahn, A., 2004, S. 332 ff. sowie Prenzel, M., Drechsel, B, Kliewe, A. et al., 1998, S. 12 ff.

Richtung des angestrebten Lernziels weiterentwickelt werden konnte. Dies gelingt durch:

1. Schaffen von Bezugspunkten zur Wahrnehmung eigenen Handelns

- dafür sorgen, dass die Kausalattribution der Anstrengungsattribution bzw. external-variablen Attribution entspricht
- Nutzung einer kriterien- oder individualorientierten Bezugsnorm.

2. wertschätzende und informierende Feedbacks

- kriterien- und individualorientierte Bezugsnorm
- Etablierung einer `Fehlerkultur`.

6.2.2.1.3 Soziale Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit wird zum einen in der Beziehung zum Lehrenden und zum anderen in der Beziehung zu den übrigen Lernenden erfahren. Dabei sind in den jeweiligen Beziehungssituationen folgende Aspekte zu beachten:

1. zwischen Lehrenden und Lernenden

- Wertschätzung, Anerkennung und wirkliches Interesse an der Person (Lob nicht instrumentell oder manipulativ verwenden, vorsichtiger Umgang mit Ironie bzw. Sarkasmus), Wechselseitigkeit des Lobens
- anstelle von Regeln gelten Vereinbarungen und Absprachen
- dem Lernenden etwas zutrauen, Eigensinn und eigene Gedanken akzeptieren, Stimmungs- und Leistungsschwankungen erlauben
- für kooperative Lernformen sorgen.

2. zwischen den Lernenden

- Perspektivenübernahme und Empathie
- gegenseitiges Akzeptieren
- offener und kontaktfreudiger Umgang.

Bei den hier angeführten Maßnahmen zur interessenförderlichen Gestaltung von Lehr-Lernsituationen steht in erster Linie das Verhalten des Lehrers im Mittelpunkt. Dies führt zu der profanen, aber doch essenziellen Erkenntnis, dass eine erfolgreiche Entrepreneurship Education maßgeblich vom Lehrpersonal abhängig ist. Ein Konzept zur Entrepreneurship Education müsste ggf. eine Lehrerweiterbildung berücksichtigen.

6.2.2.2 Erfassung des Gegenstandsbereichs

Ziel der Sensibilisierungsphase ist die Förderung des Interesses an einer eigenen Unternehmensgründung und Unternehmensführung, denn das mit der Entrepreneurship Education verbundene Ziel einer Förderung des Machbarkeitsempfinden und der Wünschbarkeit bezieht sich nicht nur auf die Unternehmensgründung an sich, sondern auch auf die mit der Unternehmensführung verbundenen Tätigkeiten. Um die unternehmerischen Aktivitäten abzubilden, greife ich auf die von Ripsas (Kap. 4.1) herausgearbeiteten vier Unternehmerfunktionen zurück. Diese werden um die Inhalte, die im Rahmen einer Unternehmensgründung von Bedeutung sind, erweitert.

6.2.2.2.1 Übernahme von Risiko bzw. Ungewissheit

Knight unterscheidet in seiner Betrachtung zwischen Risiko und Ungewissheit. Dabei bedeutet für ihn 'Ungewissheit', dass das Eintreten des unsicheren Ereignisses sich nicht quantitativ darstellen lässt, da die Information, mit welcher Wahrscheinlichkeit das Eintreten des Ereignisses zu erwarten ist, nicht vorliegt. Ist die Höhe der Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses hingegen bekannt, so spricht Knight von Risiko.⁶⁸⁵

Welzel verweist auf zwei ungewissheitsbezogene Unternehmerfunktionen, die Knight unterscheidet: „In der volkswirtschaftlichen Funktion der marktbezogenen Produktionsanpassung wirkt die Ungewissheit aufgrund unbekannter Marktsituationen, [...] in der betriebswirtschaftlichen Funktion der Disposition kommt die Ungewissheit in den Entscheidungshandlungen zum Tragen.“⁶⁸⁶

Für Knight liegt der Erfolg eines Unternehmers in der 'richtigen' Vorhersage zukünftiger Entwicklungen. Inwieweit dem Unternehmer dies gelingt, ist dabei

⁶⁸⁵ Vgl. Knight, F. H., 1921, S. 233 sowie Welzel, B., S. 77.

⁶⁸⁶ Welzel, B., 1995, S. 78.

abhängig von seinem Wissen und seiner Urteilsfähigkeit. Da nicht jeder Marktteilnehmer die Zukunft gleich gut einzuschätzen weiß und niemand sich seiner Fähigkeit, andere Marktteilnehmer richtig einzuschätzen, sicher sein kann, übernimmt er Ungewissheit.⁶⁸⁷

Zusammengefasst unterscheidet Knight drei Charakteristika des Unternehmers:⁶⁸⁸

- Er ist sowohl Entscheidungsträger als auch der Eigentümer des Unternehmens.⁶⁸⁹
- Der Unternehmer produziert für den Markt, nicht für seinen persönlichen Bedarf, wodurch er gezwungen ist, Bedürfnisse anderer Menschen einzuschätzen.
- Er trifft Entscheidungen über zukünftige Entwicklungen und dirigiert so die Produktionsfaktoren.

6.2.2.2 Innovationen am Markt durchsetzen

Die Funktion des Unternehmers⁶⁹⁰ besteht in Schumpeters Theorie in der „Durchsetzung neuer Kombinationen“⁶⁹¹ am Markt. Dabei steht ihre „Durchsetzung mittels seiner Energie und des Gewichts seiner Persönlichkeit“⁶⁹² im Mittelpunkt der unternehmerischen Aufgabe. Erst an zweiter Stelle ist die „Konzipierung, die Schöpfung des Gedankens“⁶⁹³ zu nennen. Unter `neu´ versteht Schumpeter dabei etwas, dass „in dem statischen Zustande der Wirtschaft [...], nicht bereits regelmäßig geschaffen zu werden pflegte, was dem Wirtschaftssystem der Statik zunächst fremd gegenübersteht und erst nach und nach von ihm assimiliert werden muß, wobei dasselbe mehr oder weniger verändert werden muß.“⁶⁹⁴

„Unser Mann der Tat entzieht einen Teil der Güter, die in der statischen Wirtschaft, von der wir ausgehen, vorhanden sind, den statischen Verwendungen, denen sie

⁶⁸⁷ Vgl. Knight, F. H., 1921, S. 269.

⁶⁸⁸ Vgl. Knight, F. H., 1921, S. 268.

⁶⁸⁹ Die Aussage, dass der Unternehmer Eigentümer des Unternehmens ist, ist entscheidend dafür, dass er (wie nachfolgend beschrieben) `Unsicherheit´ übernimmt. Schumpeter unterscheidet hier zwischen der Rolle des Kapitalgebers (des Kapitalisten - und damit letztlich des Eigentümers) und der Rolle des Unternehmers. Vgl. Schumpeter, J., 1912, S. 179. Für den gründenden Handwerker gilt i. d. R. sicherlich, dass er beide Rollen in Personalunion in sich trägt.

⁶⁹⁰ Schumpeter spricht hier auch vom „Mann der Tat“. Schumpeter, J., 1912, S. 177. Dabei unterscheidet er weitere Zweige des Unternehmers. Als besonderen Typus nennt er den `Gründer´ und den `Technischen Schöpfer´, vgl. Schumpeter, J., 1912, S. 176-177.

⁶⁹¹ Schumpeter, J., 1912, S. 159.

⁶⁹² Schumpeter, J., 1912, S. 176.

⁶⁹³ Schumpeter, J., 1912, S. 176.

⁶⁹⁴ Schumpeter, J., 1912, S. 158.

bisher regelmäßig dienten oder für die sie produziert wurden, und verwendet sie anders.“⁶⁹⁵

Schumpeter unterscheidet hierbei folgende Varianten der Innovation.⁶⁹⁶

- Die Produktion eines bisher noch nicht bekannten Gutes, einer neuen Qualität eines Gutes oder die neue Verwendung eines bereits bekannten Gutes.
- Die Einführung einer neuen Produktionsmethode.
- Die Erschließung eines neuen Absatz- oder Beschaffungsmarktes.
- Neugestaltung der wirtschaftlichen Organisation (bspw. durch die Schaffung eines Kartells oder die Einführung eines Großbetriebs).

6.2.2.2.3 Entdeckung von Arbitragen

Kirzner versteht unter dem Unternehmer einen Entscheidungsträger, „dessen *gesamte* Rolle ausschließlich in seiner Findigkeit bezüglich bisher unbekannter Gelegenheiten besteht.“⁶⁹⁷ „Er muß einzig und allein herausfinden, wo Käufer zuviel bezahlen und Verkäufer zu wenig erhalten, und diese Diskrepanz dadurch beseitigen, dass er bei letzteren kauft und an erstere etwas billiger verkauft.“⁶⁹⁸ Damit ein Unternehmer überhaupt zum Zuge kommt und nicht in eine Situation gerät, in der es nichts für ihn zu tun gibt, setzt Kirzner die Situation vollkommenen Wissens am Markt aus und beschreibt den Unternehmer als Arbitrageur.⁶⁹⁹

Auch Kirzner unterscheidet wie Schumpeter zwischen der Rolle des Kapitalgebers und der des Unternehmers.⁷⁰⁰

6.2.2.2.4 Koordination von Ressourcen

Casson definiert den Unternehmer als, „someone who specializes in taking judgement decisions about the coordination of scarce resources.“⁷⁰¹

Mit `someone´ will Casson zum Ausdruck bringen, dass allein Individuen und nicht Institutionen diese Entscheidungen treffen. Damit löst sich Casson von der Perspektive innerhalb der ökonomischen Lehre, die unter einem Unternehmer

⁶⁹⁵ Schumpeter, J., 1912, S. 158.

⁶⁹⁶ Vgl. Schumpeter, J., 1912, S. 159.

⁶⁹⁷ Kirzner, I. M., 1978, S. 32.

⁶⁹⁸ Kirzner, I. M., 1978, S. 33.

⁶⁹⁹ Vgl. Kirzner, I. M., 1978, S. 33.

⁷⁰⁰ Vgl. Kirzner, I. M., 1978, S. 40.

⁷⁰¹ Casson, M. C., 1982, S. 23.

lediglich eine Funktion und nicht einen Menschen im Speziellen versteht.⁷⁰² Da für ihn jedoch die Beschreibung der Unternehmerpersönlichkeit nicht Bestandteil der Ökonomie ist, bezieht er sich in seinen weiteren Ausführungen zunächst lediglich auf die funktionalistische Perspektive, deren Aufgabe es ist zu beschreiben, was ein Unternehmer macht.⁷⁰³ Demnach ist ein Unternehmer jemand der „judgemental decisions“⁷⁰⁴ durchführt, also Entscheidungsprozesse bei denen unterschiedliche Personen aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen unterschiedliche Entscheidungen treffen. Bei den unternehmerischen Entscheidungen geht es dabei um die Koordination knapper Ressourcen.⁷⁰⁵ Dabei merkt Casson selber an, dass eine derart allgemein gehaltene, „institution-free“⁷⁰⁶ formulierte Definition sich grundsätzlich auf sehr verschiedene Personen beziehen kann. Demnach könnte ein Unternehmer innerhalb einer sozialistischen Planwirtschaft gemeint sein oder ein Priester bzw. König in einer althergebrachten Gesellschaft. In der Praxis ist der Unternehmer aber, und dem schließt sich Casson an, innerhalb der privaten Marktwirtschaft anzusiedeln.⁷⁰⁷

Hier fungiert der Unternehmer im Rahmen der Ressourcenallokation als Koordinator. Dabei besteht das Koordinationsproblem darin, die vier Schlüsselemente eines jeglichen Koordinationsproblems zu lösen, das sich auf die Wahl einer Produktionstechnologie, die Organisation arbeitsteiliger Produktion oder aber auf den Warenaustausch beziehen kann. Er koordiniert die Abstimmung von individuellen Präferenzen der Marktteilnehmer mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen unter Berücksichtigung der Umwelt und des vorhandenen technischen Know-hows.⁷⁰⁸

6.2.2.2.5 Elemente einer Gründungsplanung

Klandt liefert eine Übersicht zur Gründungsplanung eines mittelständigen Unternehmens. Dabei stellt er heraus, dass die Verbindung zwischen dem Gründer und dem Unternehmen und deren gegenseitige Abhängigkeit voneinander besonders groß sind.⁷⁰⁹ Dies kommt durch die nahezu völlige Interessendeckung zwischen

⁷⁰² Vgl. Kirtzner, I. M., 1978, S. 32.

⁷⁰³ Vgl. Casson, M. C., 1982, S. 22.

⁷⁰⁴ Casson, M. C., 1982, S. 23.

⁷⁰⁵ Vgl. Casson, M. C., 1982, S. 24.

⁷⁰⁶ Casson, M. C., 1982, S. 24.

⁷⁰⁷ Vgl. Casson, M. C., 1982, S. 25.

⁷⁰⁸ Vgl. Casson, M. C., 1982, S. 42.

⁷⁰⁹ Vgl. Klandt, H., 1999, S. 49.

Gründer und System der Unternehmung zum Ausdruck, die sich durch die Einheit von Leitung und Eigentum begründet. Die Intensität dieser Verbindung wird auch durch die Tatsache zum Ausdruck gebracht, dass das eigene Engagement der Gründer überwiegend zeitlich unbefristet ist.⁷¹⁰

Klandt gibt folgende Gliederung eines „integrierten Unternehmerplans“⁷¹¹ zur systematischen Planung einer Unternehmensgründung vor. Diese besteht im Wesentlichen aus einem qualitativen und einem quantitativen Teil.⁷¹²

Der qualitative/verbale Teil verlangt eine Reflexion folgender zentraler Aspekte der Gründung durch den Gründer:

- Entwicklung eines Grundkonzepts,
- Planung eines Gründerteams,
- Einschätzung der Marktnachfrage,
- Einschätzung des Wettbewerbs,
- Entwicklung einer Marketingstrategie,
- Gestaltung eines Produktionskonzeptes
- Einschätzung der eigenen Kapazitäten
- Abwägen der eigenen Chancen und Risiken.

Der quantitative Teil verlangt eine numerische Darstellung des Gründungsvorhabens.

Diese Darstellung sollte folgende Aspekte umfassen:

- Umsatzplanung,
- Kalkulation der Gründungskosten,
- Erstellung eines Investitionsplans / Abschreibungsplans,
- Berechnung der Material- und Warenausstattung,
- Berechnung der Markteinführungskosten,
- Ermittlung der fixen sowie variablen Kosten im laufenden Betrieb,
- Erstellung der Liquiditäts-, Finanz- und Erfolgspläne,
- Durchführung einer Risikoanalyse,
- Berechnung des Mindestumsatzes.

⁷¹⁰ Vgl. Klandt, H., 1999, S. 49.

⁷¹¹ Klandt, H., 1990, S. 7.

⁷¹² Vgl. Klandt, H., 1990, S. 7.

6.2.2.3 Juniorfirmen als handlungsorientiertes Instrument der Interessengenese

Mit dem Hinweis Krapps (Kap. 6.2.1.2), dass handlungsorientierter Unterricht und damit der Einsatz komplexer Lehr-Lernarrangements Einfluss auf die Interessengenese haben und somit wiederum zur Förderung der Wünschbarkeit beitragen, möchte ich an dieser Stelle den Schwerpunkt auf die Methode der Juniorfirmen legen. Dieser Focus wird durch zwei weitere Argumente bestärkt.

1. Dadurch, dass Bandura die direkte Erfahrung (mastery experience), die das eigene aktive Handeln und das Meistern schwieriger Aufgaben in den Mittelpunkt stellt, als beste Methode ausweist, wird mit dem Einsatz der handlungsorientierten Methode `Juniorfirma`, in der ich den Ansatz der direkten Erfahrung verwirklicht sehe, zugleich die Selbstwirksamkeit, also das Machbarkeitsempfinden gestärkt.

2. Im Rahmen der Diskussion zur Interessenförderung wurde deutlich, dass neben den Maßnahmen, die einer Förderung dienlich sind, auch der Interessengegenstand an sich bestimmt werden muss. In unserem Fall ist dies das Interesse an der Gründung eines Unternehmens und an der damit verbundenen Tätigkeit. Auf die Frage, was den Entrepreneur definiert, wurde festgestellt, dass aufgrund der Heterogenität der existierenden Entrepreneurs eine einheitliche Antwort nicht gegeben werden kann. Die mit Bezug auf Ripsas identifizierten vier Unternehmerfunktionen stellen lediglich eine Teilantwort dar. Definiert wurde daraufhin, dass ein Entrepreneur durch die Gründung eines Unternehmens Marktchancen nutzt. Genau dieser Gegenstandsbereich wird mit der Durchführung einer Juniorfirma aufgegriffen. Im nachfolgenden Betrieb der Juniorfirma werden die Auszubildenden dann mit den identifizierten `Kerntätigkeiten` des Unternehmers (Übernahme von Risiko, Innovationen am Markt durchsetzen, Entdeckung von Arbitragen und Koordination von Ressourcen) konfrontiert.⁷¹³

⁷¹³ Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sie auch die übrigen erwähnten Unternehmerfunktionen kennen lernen.

Bei Juniorfirmen handelt es sich um von Auszubildenden eigenverantwortlich gegründete und betriebene Miniaturfirmen mit realem Geschäftsbetrieb, realen Waren, Geld, Konten, Organisationsschemata, Verhandlungen, Erfolgen und Misserfolgen.⁷¹⁴

Nicht nur in Deutschland, sondern auch international stellen Juniorfirmen gegenwärtig ein besonders wichtiges Lehr-Lernarrangement zur Förderung der Gründungskompetenz dar.⁷¹⁵ Dies ist m. E. nicht nur damit zu begründen, dass hier ein Instrument zur Verfügung steht, das der geforderten Interdisziplinarität gerecht werden kann, sondern auch eine Methode zur Anwendung kommt, um die wertbezogene Valenz des Auszubildenden zu fördern.

Problematisch in diesem Zusammenhang ist die geringe Datenlage bezüglich ihrer Wirkung im Rahmen der Entrepreneurship Education. So finden sich kaum Studien dazu, wie viele Schüler, die an einem Juniorfirmenprojekt teilgenommen haben, sich später auch selbstständig gemacht haben.⁷¹⁶ Dennoch kann auch ohne diese wünschenswerten Daten aufgrund der hier gemachten Überlegungen und aus Plausibilitätsgründen davon ausgegangen werden, dass ein entsprechendes Lehr-Lernarrangement zur Interessenförderung beitragen würde.⁷¹⁷

Bevor im Speziellen auf die Voraussetzungen und Widrigkeiten, die es bei der Einführung einer Juniorfirma zu überwinden gilt, Bezug genommen wird, soll zunächst auf allgemeine Problemstellungen bei der Konstruktion und bei dem Einsatz komplexer Lehr-Lernarrangements im Unterricht eingegangen werden.⁷¹⁸

Achtenhagen verweist hier auf folgende allgemeine Aspekte:⁷¹⁹

⁷¹⁴ Vgl. Kutt, K., 1993, S. 31.

⁷¹⁵ Siehe hierzu den "Final Report of the Expert Group 'Education for Entrepreneurship'", 2004.

⁷¹⁶ Vgl. Haugum, M. 2005. Hierbei handelt es sich um eine Studie, welche die Situation der ehemaligen Teilnehmer an Juniorfirmen beleuchtet. Die Studie stellt fest, dass der Anteil der Gründer innerhalb der Gruppe ehemaliger Juniorfirmenteilnehmer wesentlich höher ist, als innerhalb der Gesamtbevölkerung. Der statistische Selbstselektionsfehler, der bei der Studie nicht berücksichtigt wurde, verbietet jedoch die Schlussfolgerung, dass durch die Teilnahme an einer Juniorfirma die Gründungsrate automatisch steigt. Die Teilnahme an den Juniorfirmen fand auf freiwilliger Basis statt und somit wurden u. U. vorwiegend diejenigen Jugendlichen erreicht, die ohnehin schon einer eigenen Unternehmensgründung aufgeschlossen gegenüberstanden.

⁷¹⁷ Allerdings nur unter Berücksichtigung der Einbindung der übrigen vorgestellten Maßnahmen.

⁷¹⁸ Vgl. Achtenhagen, F., in Kaiser, F.-J., Pätzold, G., 1999, S. 263.

⁷¹⁹ Vgl. Achtenhagen, F., in Kaiser, F.-J., Kaminski, H., 2003, S. 83.

- a) Die Konstruktion komplexer Lehr-Lernarrangements ist ein aufwendiger Prozess, bei dem Lehrer, Ausbilder und Entwickler frühzeitig zusammenarbeiten müssen.
- b) Für die Anwendung im Unterricht wird eine erweiterte Expertise von Ausbildern und Lehrern gefordert.
- c) Ungeklärt ist zurzeit die Frage, in welchem Maße sich ganze Curricula als Sequenzen komplexer Lehr-Lernarrangements gestalten lassen.
- d) Mit Punkt c) geht die Frage einher, in welchem Maße alle Ziele und Inhalte im Rahmen von Lehr-Lernarrangements behandelt werden sollen.

Des Weiteren definiert Achtenhagen elf 'zentrale Konstruktionskriterien' für die erfolgreiche Entwicklung komplexer Lehr-Lernarrangements. Danach sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Dem Lernenden soll ermöglicht werden, Erfahrungen mit Fakten und Problemen zu machen, die sich stimmig auf die Realität beziehen lassen.
- Vorwissen und Interessen des Lernenden sollen Berücksichtigung finden.
- Eine komplexe Ziel- und Inhaltstruktur dient zu Beginn als 'advance organizer'.
- Bei allen einzuführenden Begriffen und Konzepten soll deren Intension (Inhalt), Intention (Funktion) und Extensionsbereich erarbeitet werden, um eine erfolgreiche Dekontextualisierung zu ermöglichen.
- Durch sinnvolle und sinnstiftende Problemstellungen soll der Prozess der Wissensaneignung erfolgen, dies verlangt zugleich eine handlungsorientierte Gestaltung der Lehr-Lernprozesse, die dem Lernenden Raum für Aktivitäten und Aktionen gibt.
- Damit angemessene mentale Modelle aufgebaut werden können, sollen Ziele und Inhalte anschaulich und das Verständnis fördernd erscheinen.
- Kasuistik und Systematik sollen mit Hilfe einer System- und Handlungsperspektive in ein Gleichgewicht gebracht werden.
- Metakognition sollte durch den Lehr-Lernprozess ermöglicht werden.
- Es sollen auch 'schlecht-definierte' Probleme behandelt werden.
- Es sollen arbeitsanaloge Lernaufgaben gestellt werden.

- Die Entwicklung deklarativen, prozeduralen und strategischen Wissens ist zu berücksichtigen.

Nachstehend nun die Voraussetzungen und Widrigkeiten im Rahmen der Etablierung einer Juniorfirma:⁷²⁰

- Innovationsbereitschaft des Unternehmens
Diese Voraussetzung wird als die wichtigste angesehen. Das Unternehmen bzw. der Unternehmer muss sich dessen bewusst sein, dass es / er tatsächlich an selbstständigen Auszubildenden interessiert ist.
- Betriebliche / schulische Unterstützung
Alle an der Ausbildung Beteiligten müssen für die Ausbildungsform gewonnen werden. Hier ist mit erheblichem Widerstand zu rechnen, da der Auszubildende im Betrieb nicht nur als Lernender gesehen wird, sondern auch als Mitarbeiter. Zudem geht die zeitliche Bindung des Auszubildenden an eine Juniorfirma mit einem Machtverlust des Ausbildenden (gegenüber dem Auszubildenden) einher.⁷²¹
Aber auch die Unterstützung auf Seiten der Lehrerschaft und Schulleitung muss gegeben sein.
- Strukturelle Voraussetzung
Es werden 6 bis 14 Auszubildende benötigt, um eine Juniorfirma zu betreiben. Daran knüpfen eine betriebliche Mindestgröße, ein gewisser Entwicklungsstand der betrieblichen Ausbildung und Flexibilität in der Ausbildungsorganisation an.
- Kosten
Grundsätzlich erfordern Juniorfirmen keine zusätzlichen Kosten, sondern ermöglichen im Gegenteil durch den Verkauf von Produkten und Dienstleistungen zusätzliche Erträge. Dies gilt allerdings nicht für die Anfangsphase einer Juniorfirma.

⁷²⁰ Vgl. Mertineit in Mertineit, K.-D., Meyer, R., Nickolaus, R., 2002, S. 30 ff.

⁷²¹ Vgl. Mertineit in Anlehnung an Fix in Mertineit, K.-D., Meyer, R., Nickolaus, R., 2002, S. 26 f.

- Kompetenz und Engagement des Ausbildungspersonals
Außerfachliche Kompetenzen wie Moderationstechniken, Führungskompetenzen sowie Risikobereitschaft, situationsspezifisches Rollenverständnis und die Fähigkeit, Gruppen- und Lernprozesse zu initiieren, zeichnen ein gut geschultes Ausbildungspersonal aus.
- Voraussetzungen der Auszubildenden
Neben einer hohen Lernfähigkeit und -willigkeit stellt die Teilnahme eine erhebliche intellektuelle Herausforderung für die Teilnehmer dar. Die Anforderungen an die Auszubildenden sind entsprechend hoch zu bewerten. Daher muss davon ausgegangen werden, dass nicht jeder Auszubildende in der Lage ist, an einer Juniorfirma teilzunehmen.
Auch die Zusammenarbeit zwischen gewerblichen und kaufmännischen Auszubildenden ist ein Problem, das im Vorfeld bedacht werden sollte.⁷²²
- Wirtschaftliches Umfeld
Häufig werden Juniorfirmen als Konkurrenz zur örtlichen Wirtschaft angesehen. So gibt es Juniorfirmen, deren Gründung von der örtlichen Wirtschaft abgelehnt und unterbunden wurde.⁷²³ Dass dieses Argument nicht zu unterschätzen ist, zeigt folgender Auszug eines Zeitungsberichtes:
*„Waiblingen (hap). Dass sich der Kreis mit jeweils 3000 Mark an den `Juniorfirmen` der Kaufmännischen Schulen in Backnang und Waiblingen beteiligen will, forderte im Verwaltungsausschuss den Widerspruch von CDU-Kreisrat und Bäckermeister Hermann Schöllkopf heraus. Es könne nicht schulische Aufgabe sein, Firmen zu gründen, meinte Schöllkopf, der hinter den Juniorfirmen eine `Konkurrenz zur freien Wirtschaft` vermutete und der bei dieser Vermischung von schulischer und betrieblicher Ausbildung das duale System in Gefahr sah. (...)
In Waiblingen etwa will die Juniorfirma in der Rechtsform einer GmbH zunächst einen Copy-Shop betreiben. Und in Backnang wolle beziehungsweise solle die als eingetragene Genossenschaft organisierte Firma ausgewählte Produkte von Ausbildungsbetrieben und Behindertenwerkstätten vertreiben. Dies geschehe, so Lenk, im Übrigen ausdrücklich im Interesse der Ausbildungsbetriebe, die eine handlungsorientierte Ausbildung auch an den Berufsschulen wollten und deshalb auch 90 Prozent des zur Firmengründung erforderlichen Kapitals zur Verfügung stellten. Auch von der IHK und den Kammern sei's ausdrücklich gewünscht, dass die jungen Leute möglichst früh mit der beruflichen Praxis in Berührung kämen, sagte Lenk an die Adresse des um Handwerk und Mittelstand besorgten Bäckermeisters. `Wir sollten nicht gleich den ruinösen Wettbewerb zum Mittelstand befürchten`, setzte*

⁷²² Vgl. Fix, W., 1989, S. 63.

⁷²³ Vgl. Mertineit, K.-D., in Mertineit, K.-D., Meyer, R., Nickolaus, R., 2002, S. 26.

*der FDP/FW-Fraktionsvorsitzende Johannes Fuchs den Schlusspunkt in dieser Diskussion.*⁷²⁴

Die Liste der genannten Bedingungen macht schnell deutlich, dass eine Einführung von Juniorfirmen in die handwerkliche Ausbildung sicherlich mit Problemen behaftet ist und auf den ersten Blick nicht möglich erscheint. Aus den genannten Gründen sollte dieser Versuch dennoch gewagt werden.⁷²⁵

⁷²⁴ Weiblinger Kreiszeitung vom 16.02.2000. <http://www.zvw.de/aktuell/2000/02/16/wirt1.htm>.

⁷²⁵ Eickhoff liefert hierzu einen ersten skizzenhaften Ansatz. Vgl. Eickhoff, M.-T., 2001, S. 110.

7 Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht zu zeigen, wie ein Modell entwickelt werden kann, das als Ausgangspunkt für curriculare Vorschläge zur Entrepreneurship Education im Handwerk dienen soll. Hierbei wurden diejenigen Theorien berücksichtigt, die in der gegenwärtigen Forschung als plausibel erachtet werden und die, soweit möglich, empirisch belegbar sind.

Ausgehend von dem Ziel einer Förderung des Machbarkeitsempfindens und der Wünschbarkeit hinsichtlich einer eigenen Unternehmensgründung wurde hierzu das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen aufgegriffen und um interessentheoretische Überlegungen erweitert. Eine didaktische Reflexion dieses erweiterten Handlungsmodells auf die Berufsausbildung im Handwerk führte hin zu curricularen Vorüberlegungen im Rahmen der Erstausbildung. Eine Überprüfung der hier ausformulierten Theorie und des erarbeiteten Modells steht jedoch noch aus. Aus meiner Perspektive wäre dies im Rahmen zukünftiger wissenschaftlicher Arbeiten im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sicherlich eine erstrebenswerte Aufgabe, an die sich zugleich die Frage anschließt, wie eine konkrete Umsetzung in die Praxis aussehen könnte. Ein erster Ansatz für einen Teilausschnitt, nämlich der Sensibilisierung innerhalb der handwerklichen Erstausbildung, ist ein Ergebnis dieser Arbeit.

Damit nimmt die Arbeit Bezug auf die gegenwärtige Forschungssituation innerhalb der Entrepreneurship Education.⁷²⁶ Zwei Handlungsfelder, die im Rahmen der Entrepreneurship Education aktuell bearbeitet werden, möchte ich in Bezug zu meiner Arbeit setzen:

1. Formulierung curricularer Vorschläge
2. Empirische Evaluation der Lehre

Zu 1: Bei der Formulierung curricularer Vorschläge unterscheidet Walterscheid zwei Varianten:

1. Benennung konkreter Curricula
2. Aufzählung von Merkposten für den Entwurf solcher Curricula

⁷²⁶ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 4 ff.

Die mit diesen Formen verbundene Evaluationsforschung unterteilt er weiter nach ihrer Entstehungsweise, die entweder auf der subjektiven Erfahrung des Autors basiert, oder aber als Ergebnis einer Synopse verstanden werden kann. Hierbei bemängelt Walterscheid in Anlehnung an Brockhaus, dass nicht allgemein gültige und übertragbare Gesamtkonzepte benötigt werden, sondern vielmehr „didaktiktheoretische Grundlagenarbeit“⁷²⁷ gefragt sei.

Die vorliegende Arbeit hat kein allgemein gültiges Gesamtkonzept gesucht, sondern zielte von Beginn an auf eine Lösung für den Bereich des Handwerks. Hierzu wurde ein theoretisches Modell erarbeitet, das lediglich als Grundlage für andere Bereiche der Entrepreneurship Education Verwendung finden kann. Weiterführende wissenschaftliche Arbeiten stehen hier noch aus.

Auf eine Synopse vorhandener Curricula wurde bewusst verzichtet, allerdings fanden subjektive Erfahrungen auf der Basis des erwähnten Modellprojektes DESIRE Eingang in die Arbeit. Ziel der Arbeit war es nicht, aus der Menge der vorhandenen Curricula ein weiteres abzuleiten. Es sollte lediglich ein Vorschlag erarbeitet werden, auf dessen Basis eine solche Ableitung erfolgen könnte.

Zu 2: Mit Bezug auf Brockhaus stellt Walterscheid fest, dass gegenwärtig die Diskussion innerhalb der Entrepreneurship Education von der Forderung nach empirischer Evaluation dominiert wird. Ihr Fehlen wird mit dem Mangel „geeigneter Theorien, die die Bewertungsmaßstäbe für die Beurteilung der einzelnen Lehrangebote liefern könnten“⁷²⁸ begründet.

Zugleich verbindet Walterscheid diese Feststellung mit der Aufforderung von Brockhaus, den Anschluss an die didaktische Theoriebildung in anderen Bereichen zu suchen.

Indem in dieser Arbeit Referenzmodelle des verhaltenstheoretischen Ansatzes aufgegriffen wurden, auf deren Basis letztlich curriculare Vorschläge abgeleitet werden können, besteht die Möglichkeit einer zukünftigen empirischen Evaluation. Diese war bisher problematisch, da Trainingsmaßnahmen ohne ausgewiesene und begründete Zielvorstellungen etabliert wurden.⁷²⁹ Der hier erarbeitete Vorschlag liefert m. E. eine solche geforderte begründete Zielvorstellung.

⁷²⁷ Walterscheid, K., 1998, S. 5.

⁷²⁸ Walterscheid, K., 1998, S. 5.

⁷²⁹ Vgl. Walterscheid, K., 1998, S. 5.

Dabei stellte sich im Rahmen der Herleitung eines solchen Vorschlags zunächst die Frage, durch welche Kompetenzen sich der Entrepreneur auszeichnet.

Nachdem zuerst versucht wurde, den Bedarf einer entsprechenden didaktischen Intervention zu belegen, wobei auf politische und wissenschaftliche Aussagen eingegangen wurde, galt es in einem nächsten Schritt die Kompetenzen eines Entrepreneurs zu identifizieren, mit dem Ziel eine Grundlage für die Entwicklung einer Schulungsmaßnahme zu schaffen. Dabei zeigte sich, dass die erst einfach erscheinende Fragestellung nach dem relevanten Kompetenzprofil eines Entrepreneurs als äußerst komplex einzustufen ist. So findet sich bis dato in der Entrepreneurship Forschung kein einheitliches Bild darüber, welche Kompetenzen letztlich den Entrepreneur auszeichnen. Zu heterogen ist sein Erscheinungsbild in der Realität.

Aber nicht nur diese Heterogenität stellt sich dem Forschenden in den Weg, sondern auch die Frage, ob eine Person zum Entrepreneur ausgebildet werden kann. Mit dem Rückgriff auf den verhaltenstheoretischen Ansatz habe ich mich an der Auffassung orientiert, dass im Rahmen der Aus- und Weiterbildung durch Erziehung und Bildung zumindest Einfluss darauf genommen werden kann, dass ein Individuum eine eigene Unternehmensgründung zukünftig in Betracht zieht. Die Komplexität der Faktoren, die bezüglich einer Unternehmensgründung eine Rolle spielen, scheint mir letztlich jedoch zu umfangreich, als dass diese Frage hier abschließend beantwortet werden kann.

Anhänge

Anhang 1: Zielsetzung des Leonardo da Vinci Projekts `DESIRE`

DESIRE (Development of Entrepreneurial Spirit in Europe) ist ein Forschungsprojekt, das im Rahmen des europäischen Förderprogramms `Leonardo da Vinci` im Oktober 2003 startete und sich über eine Laufzeit von drei Jahren erstreckt.

Leonardo da Vinci ist ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm der Europäischen Kommission zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik in Europa. Mit dem Programm soll Qualität, Innovation und eine europäische Dimension in den Berufsbildungssystemen und –praktiken weiterentwickelt werden. „Das Programm verfolgt dabei drei Hauptziele:

- Verbesserung der Fähigkeiten und Kompetenzen vor allem junger Menschen in der beruflichen Erstausbildung auf allen Ebenen, mit Blick auf die Erleichterung ihrer Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt.
- Verbesserung der Qualität der beruflichen Weiterbildung, des Zugangs zu dieser Weiterbildung und des lebenslangen Erwerbs von Fähigkeiten und Kompetenzen.
- Förderung und Stärkung des Beitrags der Berufsbildung zum Innovationsprozess im Hinblick auf eine Verbesserung von Wettbewerbsfähigkeit und Unternehmergeist sowie auf neue Beschäftigungsmöglichkeiten.⁷³⁰

Zentrales Thema von DESIRE ist die Förderung der Unternehmensgründungskompetenz innerhalb der beruflichen Bildung. Hauptaufgabe des Projekts ist, curriculare Vorschläge zur Gestaltung entsprechender Kursmodule zu erarbeiten. Durch die gemeinschaftliche Entwicklung in einem internationalen Netzwerkverbund soll dabei ein Vorschlag für einen einheitlichen europäischen Standard zur Entrepreneurship Education entstehen. Mit Rückgriff auf Good Practice Lösungen und der Expertise der 18 europäischen

⁷³⁰ Europäische Kommission, 2003, S. 41.

Partner sollen hierzu innerhalb des Konsortiums zunächst in vier der zehn beteiligten Ländern DESIRE-Kompetenzzentren (DCC) etabliert werden, die in der Pilotphase des Projekts die Kursmodule testen werden. Die ersten DESIRE-Kompetenzzentren werden in Lyon (FR), Cork (EI), Budapest (HU) und Köln (DE) entstehen. Dort überführen die Partner die entwickelten curricularen Vorschläge in entsprechende Kursmodule und testen sie. Parallel wird dort das Konzept für ein Beratungs- und Serviceangebot erprobt, das mit der Entwicklung hin zum Kompetenzzentrum einhergeht. Die erprobten Kursmodule und Beratungskonzepte werden danach allen Projektpartnern zur Verfügung stehen. Nach dem Projekt soll das DESIRE-Netzwerk dann systematisch erweitert werden.

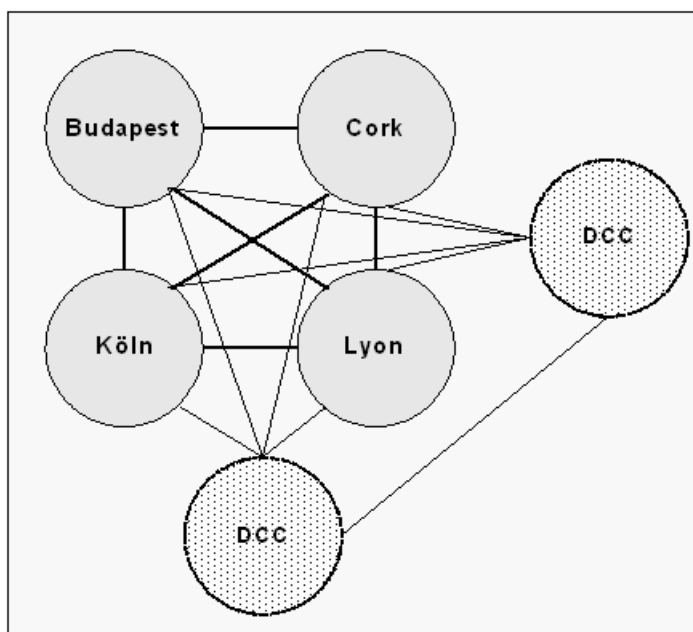


Abb. 39: Netzwerk der DESIRE-Kompetenzzentren

Zu den Projektpartnern zählen Fachschulen, Ausbildungseinrichtungen, Prüfungsstellen, Arbeitnehmervertretungen, Arbeitgebervertretungen, nationale Verbände, Handwerksbetriebe sowie Vertreter aus der universitätsnahen Forschung. Die folgende Grafik veranschaulicht die Struktur von DESIRE.

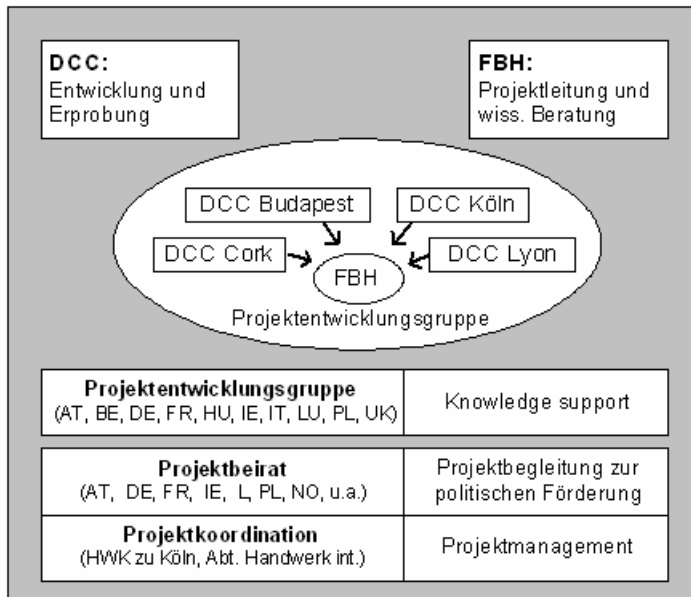


Abb. 40: Partnerstruktur innerhalb von DESIRE

Der in DESIRE verfolgte Ansatz für die Entwicklung curricularer Vorschläge zeichnet sich durch die Verbindung zweier Ziele innerhalb der Entrepreneurship Education und Beratung aus. Es soll exemplarisch gezeigt werden, wie langfristig durch Sensibilisierung und Motivation unternehmerische Selbstständigkeit entwickelt werden könnte. Dabei stehen die Auszubildende und Gesellen im Mittelpunkt. Zweitens soll verdeutlicht werden, wie man kurzfristig Personen, speziell Handwerksmeister, Betriebswirte (HwK), Ingenieure (FH) und zukünftig Bachelors (HwK), die unmittelbar vor der Unternehmensgründung stehen, durch Schulungen und Beratung bei der eigenen Gründung optimal unterstützt.

Für diese Gruppen werden fünf spezifische Qualifizierungsangebote (Kursmodule) entwickelt, erprobt und transferiert. Um der kurzfristigen Perspektive gerecht zu werden, wird ein Kursmodul 'Betriebsgründung in Europa' für solche Unternehmensgründer entwickelt, die bereits kurz vor der Gründung stehen. Dieses Modul behandelt typische Themen zur Unternehmensgründung wie z. B. Marketing, Finanzierung oder Entwicklung eines Geschäftsmodells und Business Plans. Um der langfristigen Perspektive gerecht zu werden, werden bereits bestehende Curricula um Inhalte ergänzt, die sich auf die Förderung der Gründungskompetenz beziehen. Auszubildende und Gesellen sollen in den Kursmodulen 'Ökonomie und Recht', 'Kfz-Technik' und 'Konditoren-Technik' im Hinblick auf eine mögliche zukünftige Unternehmensgründung motiviert werden. Die beiden Technik-Kursmodule machen deutlich, dass es bei der Entwicklung von Unternehmergeist auch darum geht, die konkrete Arbeitssituation als Ausgangspunkt und Ideenquelle für die eigene

Selbstständigkeit zu verstehen. Das fünfte Kursmodul `Selbstständigkeit in Europa´ dient der grundsätzlichen Sensibilisierung von Berufsanfängern. Sämtliche Module sollen dabei eine europäische Dimension besitzen um die Lernenden auch auf eine Selbstständigkeit im Ausland aufmerksam zu machen.

Das Projekt ist insgesamt in vier Phasen eingeteilt. Im Mittelpunkt der ersten Phase steht die Recherche von nationalen Best-Practice-Beispielen zur Förderung von Unternehmensgründungskompetenzen. Erwartet werden Expertisen aus zehn europäischen Nationen. Die zweite Phase wird von der Entwicklung der Kursmodule geprägt (Curricula, Prüfungsanforderungen, etc.).

Die dritte Phase dient der Erprobung dieser entwickelten Kursmodule, während die vierte und letzte Phase sich auf den Ergebnistransfer in die angeschlossenen Partnerländer sowie auf den Start weiterer Kompetenzzentren (DCC) konzentriert.

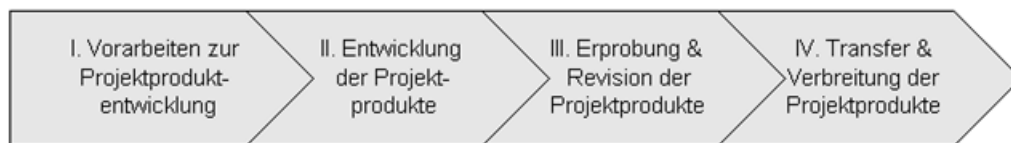


Abb. 41: DESIRE Projektphasen

Bei der Entwicklung, Erprobung und dem Transfer der Projektprodukte werden die Kriterien der Brücke-Initiative (Transparenz, Anrechenbarkeit, europäische Bildungsangebote, Bildungsraum-Profileschärfung, Qualität und Mobilität) ein Gradmesser für den Erfolg des Projekts sein. DESIRE repräsentiert mit seiner Konzeption einen nachhaltigen Ansatz, der dem durch die EU formulierten Ziel der Förderung des Unternehmergeistes in Europa genügen soll.

Anhang 2: Junior Achievement Young Enterprise Programme

Nachfolgend findet sich eine tabellarische Darstellung einzelner Projekte aus dem international angesiedelten Programm zur Entrepreneurship Education `Junior Achievement Young Enterprise´.⁷³¹

Junior Achievement Young Enterprise Programme zur Förderung des Unternehmertums bei Jugendlichen ab 13 Jahren		
Enterprise in Action	<ul style="list-style-type: none"> • principal characteristics of the free enterprise economic system • role of business • steps in organising a business and producing and marketing a product • social responsibilities of business • role of government in the economy 	<p>Enterprise in Action: Diese Unterrichtsreihe vermittelt den Schülerinnen und Schülern die typischen Merkmale des amerikanischen Wirtschaftssystems und die Rolle des Unternehmens in diesem System. Die Schüler verfolgen die einzelnen Schritte von der Organisation in einem Unternehmen über die Herstellung eines Produktes bis zu seiner Vermarktung. Sie arbeiten auch heraus, welche soziale Verantwortung ein Unternehmen übernimmt und welche Rolle die US-Regierung in der amerikanischen Wirtschaft einnimmt.</p>
CAPS simplified version of MESE	<ul style="list-style-type: none"> • computer-simulated programme • teams of students make production and marketing decisions for the imprinting of a cap (hat) product • most successful teams will be those that best balance supply and demand at the highest level of production and price 	<p>CAPS ist eine vereinfachte Version von MESE und ebenfalls ein Computer simuliertes Programm. In Teams lernen Schülerinnen und Schüler Produktions- und Marketingentscheidungen zu treffen. Bei dem Produkt handelt es sich um bedruckte Kappen (Hüte). Das Team, das am besten Angebot und Nachfrage ausgleicht und dabei das höchste Niveau in Produktion und Preis erreicht, ist am erfolgreichsten.</p>
JA BASE (Building Achievement through Sports and Entertainment)	<ul style="list-style-type: none"> • understand business aspects of the sports industry / entertainment industry • explore career opportunities in the front offices and behind the scenes • another way to be involved in the exciting field of sport / entertainment for lifetime without being the star 	<p>JA BASE – Leistung durch Sport und Unterhaltung erzielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen betriebswirtschaftliche Aspekte der Sport- und Unterhaltungsbranche verstehen lernen. Es werden Karrieremöglichkeiten sowohl in den front-offices als auch hinter den Kulissen erforscht und so ein anderer Weg aufgezeigt, seinen Lebensunterhalt in dem interessanten Feld des Sports und der Unterhaltungsbranche zu verdienen, ohne selbst ein Star zu sein.</p>

⁷³¹ Es wurden nur die Projekte für Jugendliche ab 13 Jahren gelistet, da diese in den Kontext des hier entwickelten Modells zur Entrepreneurship Education passen.

Company Programme <small>(very popular programme)</small>	<ul style="list-style-type: none"> • 14 to 18, form a mini-corporation, usually after school • under the guidance of volunteer business advisers • selling stock, electing officers, produce and market products or services, keep records, conduct stockholders' meetings, and liquidate • opportunity to prepare for working life through the experience of running their own company 	<p>Das Company Programm hilft den Schülerinnen und Schülern, die Rolle der Unternehmen in unserer Gesellschaft besser zu verstehen. Durch praktische Erfahrung lernen die Schüler die unternehmerische Freiheit im amerikanischen Wirtschaftssystem kennen und lernen, wie Unternehmen funktionieren. Innerhalb des Company- Programms erfolgt die Organisation, Durchführung und Auflösung einer Junior Achievement Company über ein Semester oder 15 Wochen.</p>
MESE – Management and Economic Simulation Exercise	<ul style="list-style-type: none"> • computer-simulated programme • teams make production and marketing decisions for an imaginary product • decide on pricing, the amount to produce, the marketing budget, capital investment, and R&D spending 	<p>MESE –Übung zu Management und Betriebsführung mit einer Computersimulation. In Teams treffen Schüler und Schülerinnen Produktions- und Marketingentscheidungen. Sie müssen über Preispolitik, Produktmenge, Marketingbudget, Kapitalanlagen und Ausgaben für Forschung und Entwicklung entscheiden.</p>
International Marketplace	<ul style="list-style-type: none"> • how students are connected, through trade, people and cultures throughout the world • resources of selected countries and how they impact their cultures, governments, and economic system • benefits of international trade and important international economic issues 	<p>The International Marketplace: In diesem Programm sollen die Schülerinnen und Schüler die positiven Seiten des globalen Handels kennen lernen, der Menschen und Kulturen auf der ganzen Welt verbindet. Es wird verdeutlicht, wie die Rohstoffe einzelner Länder deren Kultur, Regierungen und deren Wirtschaftssysteme beeinflussen.</p>
JA Economics	<ul style="list-style-type: none"> • principles and theories of economics with the regular visits of a consultant • learn to apply theory to everyday simulations and other exercises to make the study of economics exciting and applicable to the day-to-day life of the students • programme is to be paired with MESE or In-school Company Programme for practical experience 	<p>JA Economics vermittelt den Schülerinnen und Schülern Grundsätze und Theorien der Wirtschaftslehre. Dabei finden regelmäßige Besuche eines Beraters statt. In Simulationen wird gelernt, Theorien im täglichen Leben anzuwenden. Auch andere Übungen tragen dazu bei, Wirtschaftslehre interessant und im täglichen Leben der Schüler und Schülerinnen anwendbar zu machen. Das Programm sollte mit praktischen Erfahrungen des MESE- Programms oder des In-school Company Programms kombiniert werden.</p>
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> • active community leaders by studying about and working in the local community 	<p>Leadership JA: hier lernen die Schülerinnen und Schüler die Kommunalverwaltung kennen und arbeiten aktiv mit.</p>

Global Business Ethics	<ul style="list-style-type: none"> • web-based programme • sponsored by the John Templeton Foundation and Exxon Mobil • how to make conscientious, ethical business decisions and to help them realise their responsibilities to communities and global society as a whole • students will be partnered with other groups (web) internationally to communicate with each week and discuss ethical issues • successfully completed the Ethics Programme will have an opportunity to enter the Alcoa Global Business Ethics Forum 	<p>Global Business Ethics ist ein internetbasiertes Programm von John Templeton und Exxon Mobil gesponsert. Im Mittelpunkt steht, wie gewissenhafte und ethisch vertretbare Unternehmensentscheidungen getroffen werden können und wie Schülerinnen und Schüler daran herangeführt werden können, ihre Verantwortung gegenüber verschiedenen Gemeinschaften und der globalen Gesellschaft als Ganzes zu verstehen. Über das Internet stehen die Lernenden mit anderen Gruppen in internationalen Partnerschaften, mit denen sie wöchentlich ethische Themen diskutieren. Bei erfolgreichem Abschluss, wird das Ethische Programm die Gelegenheit haben, in das Alcoa Global Business Ethics Forum zu kommen.</p>
-------------------------------	--	---

Tab. 12: Junior Achievement Young Enterprise Programme zur Förderung des Unternehmertums bei Jugendlichen ab 13 Jahren

Anhang 3: Inhaltliche und methodische Vorschläge

Die nachfolgenden Vorschläge basieren auf den ausgewiesenen wissenschaftlichen Befunden. Sie werden, unter besonderer Berücksichtigung der zielgruppenspezifischen Voraussetzungen, als der empirischen Bewertung auszusetzende Entwürfe interpretiert.

Inhaltliche Vorschläge zur Förderung der Leistungsmotivation
<p>Zukunftsorientierung (vgl. Kap. 6.1.2.2.1) Der Auszubildende formuliert Berufsziele, die er mit seiner Berufsausbildung verbindet. Dabei recherchiert er nach beruflichen Tätigkeitsfeldern, die für ihn von Interesse sind und identifiziert die Bedingungen, die zum Erreichen des Berufsziels notwendig sind. Auf diese Weise kommt er zu einer Liste von Teilzielen, die er nacheinander zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen will. Diese Liste nutzt er als Meilensteinplanung.</p>
<p>Funktionales Zielsetzungsverhalten (vgl. Kap. 6.1.2.2.2) Der Auszubildende setzt sich für ein bestimmtes Lernfeld das Ziel, seine Note zu verbessern. Dabei formuliert er das Ziel so, dass es aus seiner Perspektive realistisch erscheint. In der Gruppe, die ihm Feedback gibt, argumentiert er, weshalb er das Ziel nicht höher oder niedriger gesteckt hat.</p> <p>Innerhalb eines betriebswirtschaftlichen Simulationsspiels plant der Auszubildende die Umsatzziele für die nächsten Zeitperioden. Dabei diskutiert er in der Gruppe, weshalb es sinnvoll sein könnte die Umsatzziele weder zu hoch noch zu niedrig zu setzen.</p>
<p>Attribution (vgl. Kap. 6.1.2.4) Der Auszubildende greift die im Rahmen seiner Berufszielplanung entwickelte Meilensteinplanung auf und reflektiert mit Hilfe eines Mind-Maps die Ursachen für das Erreichen oder nicht Erreichen eines jeweiligen Teilziels.</p> <p>Der Auszubildende erarbeitet mit der Klasse eine Ursachenliste, die darüber aufklärt, weshalb man eine bestimmte, angestrebte Note nicht erreicht und was man tun kann, um sein Ziel doch noch zu erreichen. Dabei wird auch überlegt, ob das Ziel neu formuliert werden soll.</p> <p>Der Auszubildende prüft, ob die innerhalb eines betriebswirtschaftlichen Simulationsspiels für die nächste Zeitperiode geplanten Umsatzziele erreicht wurden oder nicht. In der Gruppe diskutieren alle, welches die Ursachen für das Erreichen der Ziele waren. Dabei reflektieren die Auszubildenden, ob sie Einfluss auf diese Ursachen haben oder nicht.</p> <p>In einem Rollenspiel übernimmt der Auszubildende die Rolle des Vorgesetzten und diskutiert mit seinem Angestellten Fragestellungen die sich auf dessen Leistung beziehen. Er diskutiert verschiedene Ursachen dafür, weshalb die vereinbarten Personalentwicklungsziele erreicht oder nicht erreicht wurden. Dabei überlegen die Auszubildenden, ob sie Einfluss auf das Ergebnis haben bzw. hatten.</p>

Tab. 13: Förderung der Leistungsmotivation

Inhaltliche Vorschläge zur Förderung des Interesses an Entrepreneurship (Unternehmerfunktionen)

Übernahme von Risiko (vgl. Kap. 6.2.2.2.1)

Der Auszubildende beschreibt den Zusammenhang von Unternehmereinkommen und Risiko, indem er erklärt, wie der Unternehmer Bedürfnisse anderer Menschen einschätzt und sein Angebot darauf ausrichtet, sich gleichzeitig jedoch nicht sicher sein kann, dass dieses Angebot auch tatsächlich nachgefragt wird. Hierzu greift der Auszubildende exemplarisch auf Produkte bzw. Dienstleistungen seines eigenen Ausbildungsbetriebs zurück.

Der Auszubildende errechnet mit Hilfe einfacher entscheidungstheoretischer Kalkulationsmodelle die finanziellen Folgen, die mit einer Einführung eines neuen Produktes oder einer neuen Dienstleistung in seinem Ausbildungsberuf verbunden sind.

Der Auszubildende erklärt, was Risikoübernahme bei der Gründung eines Unternehmens bedeutet. Unabhängig vom unternehmerischen Handeln beschreibt der Auszubildende Risiken als Bestandteil des eigenen Lebens. Der Auszubildende reflektiert auf Basis seines Alltags, wann und wo er sich auf ein bestimmtes Risiko einlässt und analysiert, weshalb er dies tut.

Innovationen am Markt durchsetzen (vgl. Kap. 6.2.2.2.2)

Der Auszubildende recherchiert mit Hilfe des Internets Beispiele für historisch bedeutsame Innovationen. Dabei berücksichtigt er insbesondere Innovationen, die im Handwerk und in dem von ihm zu erlernenden Beruf gemacht wurden.

Der Auszubildende analysiert am Beispiel seiner Rechercheergebnisse die Gründe dafür, weshalb die von ihm identifizierten Innovationen den Durchbruch am Markt geschafft haben. Dabei grenzt er die Rolle des Geldgebers, des Unternehmers und des Erfinders voneinander ab.

Unter Anwendung von Kreativtechniken überlegt sich der Auszubildende verschiedene neue Innovationen für seine Branche, ohne Beachtung der zu erfüllenden (technischen) Voraussetzungen hierfür. Er überlegt sich Strategien, wie er seine Idee am Markt einführen könnte.

Entdeckung von Arbitragen (vgl. Kap. 6.2.2.2.3)

Der Auszubildende erklärt den Begriff 'unvollkommener Markt' dahingehend, dass es für ein und dieselbe Ware verschiedene Preise geben kann und ein Unternehmer sich diese Preisunterschiede z. B. im Rahmen der Rohstoffbeschaffung zunutze macht. Der Auszubildende recherchiert Preisunterschiede für einzelne Positionen innerhalb der Materialbeschaffung des eigenen Betriebs.

Koordination von Ressourcen (vgl. Kap. 6.2.2.2.4)

Der Auszubildende unterscheidet die verschiedenen Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital innerhalb seines Ausbildungsbetriebs und beschreibt die Rolle des Unternehmers, der plant, entscheidet und Informationen verarbeitet.

Der Auszubildende erklärt exemplarisch die verschiedenen Aufgaben des Unternehmers bei der Koordination der Arbeitsprozesse im Rahmen der Produktion bzw. Auftragsdurchführung seines eigenen Ausbildungsbetriebs. Dabei gibt er im Rahmen von Mitarbeitergesprächen Feedback, setzt im Rahmen von Lieferantengesprächen Preisvereinbarungen durch und klärt Probleme mit Kunden im Rahmen der Auftragsdurchführung.

Tab. 14: Förderung des Interesses - Unternehmerfunktionen

Inhaltliche Vorschläge zur Förderung des Interesses an Entrepreneurship (Unternehmensgründung)

Gründen eines Unternehmens (vgl. Kap. 6.2.2.2.5)

Der Auszubildende als Mitglied eines Gründungsteams erstellt gemeinsam mit anderen Auszubildenden einen Geschäftsplan für eine Juniorfirma. Dabei wird vom Gründungsteam ein Grundkonzept erstellt, das die Geschäftsidee beschreibt.

Der Auszubildende erstellt auf Basis von Rechercheaktivitäten eine Markteinschätzung bezüglich der geplanten Geschäftsidee. Dabei versetzt er sich in die Position potentieller Kunden und Konkurrenten.

Der Auszubildende entwickelt im Rahmen der Gründungsplanung ein passendes Marketingkonzept. Auf der Basis eines Produktionskonzepts und unter Berücksichtigung der eigenen Kapazitäten beschreibt der Auszubildende gemeinsam im Gründerteam das angestrebte Investitionsvolumen. Der Auszubildende artikuliert gemeinsam im Gründerteam die mit der Gründung einer Juniorfirma verbundenen Chancen und Risiken.

Der Auszubildende errechnen mit dem Gründerteam den Umsatzplan, die Gründungskosten, den Investitions- und Abschreibungsplan, kalkuliert die Material/Warenausstattung, die Markteinführungskosten sowie die fixen und variablen Kosten im laufendem Betrieb. Er erstellt zudem einen Liquiditäts-, Finanz- und Erfolgsplan, eine Risikoanalyse und errechnet eine Mindestumsatzplanung für die eigene Juniorfirma.

Tab. 15: Förderung des Interesses - Unternehmensgründung

Als mögliche Methoden zur Förderung von Gründungskompetenz wurden folgende, sich an der Idee der komplexen Lehr-Lernarrangements orientierende Methoden festgelegt:

- **Recherche / Erkundung: Nach originellen Geschäftsideen suchen und berühmte Erfindungen im Beruf kennen lernen**

Durch eigenständige Recherche nach originellen Geschäftsideen (z. B. Verkauf amerikanischer Oldtimer in Deutschland) und deren Besprechung im Klassenverband soll die Phantasie der Auszubildenden angeregt werden.

- **Recherche / Erkundung: Verbesserungsvorschläge für den eigenen Betrieb sammeln**

Unternehmerisches Handeln beinhaltet innovatives Denken. Bei der Suche nach Verbesserungsvorschlägen hat der Auszubildende die Möglichkeit, sich in seinem eigenen, direkten beruflichen Umfeld mit dem Thema Innovation auseinander zu setzen. Dabei geht es nicht allein darum, neue Produkt- oder Serviceideen zu generieren, der Auszubildende soll ein Bewusstsein darüber erlangen, wie vielschichtig das Thema Innovation ist, angefangen bei Vorschlägen zur Sicherheit am Arbeitsplatz bis hin zur Optimierung von Arbeitsprozessen. Der Auszubildende soll auch hier die Nähe des eigenen Betriebs suchen und nicht

etwa zu Hause am Schreibtisch darüber nachdenken, was verbessert werden könnte. Das Gespräch mit Mitarbeitern des Ausbildungsbetriebs, die vielleicht schon einmal eine gute Idee in diesem Bereich hatten, kann hier als Grundlage dienen.

- **Recherche / Erkundung: Durchführen von Interviews bei Unternehmern**

Die Interview-Fragen werden im Unterricht gemeinsam erarbeitet. Auf diese Weise findet eine erste inhaltliche Auseinandersetzung mit den Fragen statt. Der gemeinsam (auf Basis eines Brainstormings) entwickelte Fragebogen stellt zudem eine weitere Chance zur Förderung der Kreativität der Auszubildenden dar. Die gesammelten Antworten sollen danach in geeigneter Form präsentiert und diskutiert werden.

- **In Rollenspielen die Position des Unternehmers erfahren**

Auf Basis des einführenden Unterrichts und der Ergebnisse des Unternehmerinterviews spielen die Auszubildenden das Alltagsgeschehen des Unternehmers nach.

- **Vorbilder aus dem eigenen Beruf persönlich kennen lernen**

Das Einladen von Jungunternehmern kann das eigene Interesse wecken. Personen, die als Vorbilder für Jugendliche dienen und mit denen sich die Auszubildenden identifizieren können, sollen über ihre Wünsche und Ziele als Unternehmer erzählen. Zu denken ist hier an erfolgreiche Jungunternehmer des Handwerks, die gleichzeitig von den Auszubildenden als Vorbild akzeptiert werden. Neben dem Streben nach Autonomie soll nicht unterschlagen werden, dass mit einer Selbstständigkeit oftmals auch der Wunsch nach Erfüllung materieller Bedürfnisse verbunden ist. Diesbezüglich kann das Kennenlernen finanziell erfolgreicher Unternehmer aus der eigenen Branche als motivierend und anspornend betrachtet werden.

- **Gründung einer Juniorfirma**

In Kapitel 6.2.2.3. wurde diese Methode bereits ausführlich beschrieben, daher wird sie hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt.

Quellenverzeichnis

- ACHTENHAGEN**, Frank: *Lehr-Lern-Arrangements*. In: Kaiser, Franz-J.; Pätzold, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn 1999. S. 261-264.
- ACHTENHAGEN**, Frank: *Konstruktionsbedingungen für komplexe Lehr-Lern-Arrangements und deren Stellenwert für eine zeitgemäße Wirtschaftsdidaktik*. In: Kaiser, Franz-J.; Kaminski, Hans (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn 2003. S. 77-97.
- AEBLI**, Hans: *Denken: das Ordnen des Tuns. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Bd. 1*. Stuttgart 1980.
- AEBLI**, Hans: *Denken: das Ordnen des Tuns. Denkprozesse. Bd. 2*. Stuttgart 1981.
- AEBLI**, Hans: *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart 1987.
- AEBLI**, Hans: *Zwölf Grundformen des Lehrens. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart 1991.
- AFF**, Josef: *Überlegungen zur verstärkten Integration der Wissenschaftsorientierung in das Konzept einer handlungsorientierten Wirtschaftsdidaktik*. In: Kaiser, Franz-J.; Kaminski, Hans (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn 2003. S. 13-39.
- AJZEN**, Icek: *The Theory of Planned Behavior*. In: *Organizational Behavior & Human Decision Process*. 50. (1991), S. 179-211.
- ANDERSECK**, Klaus: *„born or made“ – Der Weg zum Unternehmensgründer*. Hagen 2000 (= Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität Hagen. 281).
- ANDERSECK**, Klaus: *Start Up Counselling. Ein Ansatz zur Professionalisierung der Gründerberatung*. Hagen 2000 (= Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität Hagen. 293).
- ANDERSECK**, Klaus: *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Idee der unternehmerischen Selbständigkeit*. In: Anderseck, Klaus; Walterscheid, Klaus (Hrsg.): *Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen*. Hagen 2001. S. 57-64.
- ARNOLD**, Rolf: *Kompetenz*. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Regensburg 2001. S. 176.
- ARNOLD**, Rolf; **SCHÜSSLER**, Ingeborg: *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt 1998.
- ASHMORE**, M. Catherine: *Entrepreneurship in Vocational Education*. In: Kent, Calvin A. (Hrsg.): *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York 1990. S. 211-229.
- AUDRETSCH**, David B.: *Entrepreneurship: A Survey of the Literature*. London 2002.
- AUDRETSCH**, David B.: *Entrepreneurship Capital and Economic Performance*. Mannheim 2003.
- BADER**, Reinhard: *Konstruieren von Lernfeldern. Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern*. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Lernen in*

- Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept.* Markt Schwaben 2000. S. 33-50.
- BADER**, Reinhard; **SCHÄFER**, Bettina: *Lernfelder gestalten – Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation.* In: *Die Berufsbildende Schule*, 50 Jg. (1996), S. 223-238.
- BADER**, Reinhard; **UNGER**, Tim: *Wissenschaftliche Begleitung im Modellversuchsverbund.* In: Bader, Reinhard (Hrsg.): *Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung (KUS). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. BLK - Modellversuchsverbund der Länder Hamburg, Hessen, NRW, Schleswig-Holstein.* Magdeburg 2003. S. 4-12.
- BANDURA**, Albert: *Sozial-kognitive Lerntheorie.* Stuttgart 1979.
- BANDURA**, Albert: *Self-efficacy in Changing Societies.* Cambridge 1995.
- BAUER**, Rudolf; **HIERDEIS**, Helmwart: *Vorwort der Herausgeber.* In: deCharms, Richard (Autor); Bauer, Rudolf; Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): *Motivation in der Klasse.* München 1979. S. 5-6.
- BECK**, Herbert: *Handlungsorientierung des Unterrichts. Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht.* Darmstadt 1996.
- BIRKHAN**, Georg: *Handlung.* In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): *Psychologie für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen.* Göttingen, Toronto, Zürich 1986. S. 246-253.
- BLK**: *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. H. 55.* 1997.
- BLK**: *Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken - Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. H. 92.* 2001. <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (Stand 03.06.2004).
- BLOOM**, Benjamin S.; **ENGELHART**, Max D.; **FURST**, Edward J. et al. (Hrsg.): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.* Weinheim, Basel 1974.
- BRANDSMA**, Jittie: *Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven.* Bielefeld 1995.
- BRAUKMANN**, Ulrich: *Makrodidaktisches Weiterbildungsmanagement.* Köln 1993.
- BRAUKMANN**, Ulrich: *"Entrepreneurship Education" an Hochschulen: Der Wuppertaler Ansatz einer wirtschaftspädagogisch fundierten Förderung der Unternehmensgründung aus Hochschulen.* In: Weber, Birgit (Hrsg.): *Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung.* Bergisch Gladbach 2002. S. 47-98.
- BRAUN**, Gerald: *Von der Idee zum Erfolg. Partizipative Trainingskonzepte für Existenzgründer.* Rostock 1997.
- BRAUN**, Gerald: *Auf der Suche nach einer Kultur der Selbstständigkeit.* In: Braun, Gerald; Diensberg, Christoph (Hrsg.): *Unternehmertum: Eine Herausforderung für die Zukunft.* Rostock 1999. S. 7-30.
- BRAUN**, Gerald; **DIENSBERG**, Christoph: *Evaluation und Erfolgsbewertung internationaler Entrepreneurship-Trainingsprogramme.* In: Walterscheid, Klaus (Hrsg.): *Entrepreneurship in Forschung und Lehre. Festschrift für Klaus Anderseck.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a. 2003. S. 205-221.
- BREMBERGER**, W.; **KLIMITSCH**, M.: *Die Gründungsberatung in der Wirtschaftskammer Oberösterreich - Ergebnisse einer Kundenbefragung.* S. 305-325.

- BRÜDERL, Josef; PREISENDÖRFER, Peter; ZIEGLER, Rolf:** *Der Erfolg neugegründeter Betriebe. Eine empirische Studie zu den Chancen und Risiken von Unternehmensgründungen.* Berlin 1996.
- BUHLMANN, Edelgard:** *Die Bundesministerin für Bildung und Forschung.* In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Ausbildung zu unternehmerischer Selbständigkeit. Erfolgreiche Ansätze zur Integration unternehmerischer Selbständigkeit in unterschiedliche Ausbildungssysteme in Europa und den Vereinigten Staaten - Erfahrungsaustausch. Band 1.* Bonn 2000. S. 6-9.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT:** *Förderung von Existenzgründern und Kleinunternehmen.*
<http://www.bmwa.bund.de/Navigation/Wirtschaft/Mittelstandspolitik/gruenderinitiativ.html> (Stand 17.06.2005).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT:** *Handwerk. Branchenskizze.*
<http://www.bmwa.bund.de/Navigation/Wirtschaft/Branchenfokus/Handwerk-und-freie-Berufe/handwerk.html> (Stand 17.06.2005).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT:** *Mittelstandspolitik.*
<http://www.bmwa.bund.de/Navigation/Wirtschaft/Mittelstandspolitik> (Stand 17.06.2005).
- BUSCHFELD, Detlef:** *Umgang mit Lernfeldern – Lernfelder umgehen.* In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 14. Jg. (1999), H. 26, S. 3-24.
- BUSCHFELD, Detlef:** *Denn tun Sie nicht, was Ihnen angetan? – Reaktionen von Lehrenden auf die Ordnungen von Lernfeldern.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (2000), Beihefte, H. 15, S. 159-169.
- BUSCHFELD, Detlef:** *Reprise einer Fachdidaktik.* In: Euler, Dieter; Jongebloed, Hans-C.; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Sozialökonomische Theorie - sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag.* Kiel 2000. S. 331-340.
- CASSON, Mark C.:** *The Entrepreneur: An Economic Theory.* Oxford 1982.
- CLAESSENS, Dieter; KLÖNNE, Arno; TSCHOEPE, Armin:** *Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen, Strukturen, Trends in Wirtschaft und Gesellschaft.* Hamburg 1985.
- CLEMENT, Wolfgang:** *Eigeninitiative und Leidenschaft (Interview).* In: *GründerZeiten*, 2004, H. 1, S. 2.
- DEAKINS, David; FREEL, Mark:** *Entrepreneurship and small firms.* London 2003.
- DEAKINS, David; WHITTAM, Geoff:** *Business start-up: theory, practice and policy.* In: Carter, Sara; Jones-Evans, Dylan (Hrsg.): *Enterprise and small Business. Principles, Practice and Policy.* Essex 2000. S. 115-131.
- DECHARMS, Richard:** *"Meister" und "Marionette" in Schule und Unterricht.* In: deCharms, Richard (Autor); Bauer, Rudolf; Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): *Motivation in der Klasse.* München 1979. S. 14-28.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.:** *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg. (1993), S. 223-238.

- DEEKE, Axel:** *Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop.* In: Brinkmann, Christian; Deeke, Axel; Völkel, Brigitte (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung.* Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 191. Nürnberg 1995. S. 7-22.
- DELMAR, Frédéric:** *The psychology of the entrepreneur.* In: Carter, Sara; Jones-Evans, Dylan (Hrsg.): *Enterprise and small Business. Principles, Practice and Policy.* Essex 2000. S. 132-154.
- DESCY, Pascaline; TESSARING, Manfred:** *Kompetent für die Zukunft - Ausbildung und Lernen in Europa zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa; Synthesebericht.* Luxemburg 2002.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT:** *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland.* Weinheim 1990.
- DEWEY, John:** *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* New York 1968.
- DIE DUDENREDAKTION (Hrsg.):** *Duden. Die deutsche Rechtschreibung.* Mannheim, Leipzig, Wien u. a. 2001.
- DIENSBURG, Christian:** *Entrepreneurship – Positionsbestimmung der Wirtschaftspädagogik.* In: Braun, Gerald, Diensberg, Christian (Hrsg.): *Unternehmertum: Eine Herausforderung für die Zukunft.* Rostock 1999. S. 51-89.
- DIENSBURG, Christian:** *Wirtschaftspädagogische Aspekte des Entrepreneurship-Lernens.* In: Anderseck, Klaus; Walterscheid, Klaus (Hrsg.): *Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen.* Hagen 2001. S. 65-79.
- DIPPL, Zorana; ELSTER, Frank; FASSBENDER, Guido:** *Das Ausbildungskonzept Juniorenfirma. Ein Praxishandbuch für Betrieb und Schule.* Nürnberg 2004.
- DISKUSSIONSRUNDE:** *Diskussionsrunde des Workshops 2.* In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Selbständigkeit im Handwerk.* Köln 1997. S. 97-104.
- DÖRING, Vera:** *Verbesserung der Motivation und Wissensvermittlung zur Selbständigkeit. Möglichkeiten der Förderung von unternehmerischem Interesse und unternehmerischem Handeln bei Jugendlichen.* Frankfurt 2001.
- DOLLES, Harald:** *Der Schritt in die Selbstständigkeit im deutschen Handwerk. Eine Analyse anhand des motivationspsychologischen Handlungsphasenmodells nach Heckhausen.* In: Klandt, Heinz; Weihe, Hermann (Hrsg.): *Gründungsforschungs-Forum 2001 - Dokumentation des 5. G-Forums Lüneburg, 4./5. Oktober 2001.* Lohmar, Köln 2002. S. 289-305.
- DUBS, Rolf:** *Stehen wir vor einem Paradigmawechsel beim Lehren und Lernen?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (1993), H. 5, S. 449-454.
- DUBS, Rolf:** *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht.* Zürich 1995.
- DUBS, Rolf:** *Konstruktivismus.* In: Kaiser, Franz-J.; Pätzold, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Bad Heilbrunn 1999. S. 246-248.
- DUBS, Rolf:** *Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtes an Wirtschaftsschulen?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (2000), Beihefte, H. 15, S. 15-32.

- DUCHENEAUT**, Bertrand: *Entrepreneurship and Higher Education from Real-life Context to Pedagogical Challenge*. In: Brockhaus, Robert H.; Hills, Gerald E.; Klandt, Heinz et al. (Hrsg.): *Entrepreneurship Education. A global view*. Aldershot 2001. S. 128-146.
- ECKERT**, Manfred: *Handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung - Theoretische Bezüge und praktische Konsequenzen*. In: Pätzold, Günter (Hrsg.): *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt am Main 1992. S. 55-78.
- EDELMANN**, Walter: *Lernpsychologie*. Weinheim 1996.
- EICKHOFF**, Markus T.: *Entrepreneurship in der handwerklichen Ausbildung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Unternehmerkompetenzen als Lernziel einer Berufsausbildung*. Fakultät der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln, Diplomarbeit 2001. Als Manuskript gedruckt.
- EICKHOFF**, Markus T.; **ESSER**, Friedrich-H.; **FUCHS**, Ferdinand: *Development of Entrepreneurial Spirit in Europe (DESIRE) - Förderung von europäischer Unternehmerkompetenz als neue Herausforderung für die handwerkliche Berufsbildung*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 18. Jg. (2003), H. 34, S. 151-167.
- ESSER**, Friedrich-H.: *Beruf als didaktische Kategorie. Tradition und Innovation*. Köln 1997.
- ESSER**, Friedrich-H.; **SCHWEERS**, Christoph: *Modularisierung des BdH-Curriculums*. In: Esser, Friedrich-H.; Twardy, Martin (Hrsg.): *Lernen - online. Ergebnisse aus dem Modellversuch MERCUR*. Paderborn 2003. S. 57-76.
- ESSER**, Friedrich-H.; **TWARDY**, Martin: *Entrepreneurship als didaktisches Problem einer Universität - aufgezeigt am Organisationsentwicklungskonzept "WIS-Ex" der Universität zu Köln*. In: Walterscheid, Klaus (Hrsg.): *Entrepreneurship in Forschung und Lehre. Festschrift für Klaus Anderseck*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a. 2003. S. 223-240.
- EULER**, Dieter: *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Köln 1994.
- EULER**, Dieter: *Die Grundlagen des Neuen: Strömungen in der didaktischen Theoriediskussion*. In: Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): *Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. Berlin 1995. S. 190-206.
- EULER**, Dieter: *Prozeß der Curriculumentwicklung: Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsschritte*. In: Euler, Dieter; Kremer, Hugo; Stickling, Erwin (Hrsg.): *Didaktisch-methodische Innovation der Teile III und IV der Meisterausbildung. Abschlussbericht des Modellversuchs*. Bad Laasphe 1995. S. 37-60.
- EULER**, Dieter; **HAHN**, Angela: *Wirtschaftsdidaktik*. Bern 2004.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION**, Generaldirektion Unternehmen: *Abschlussbericht der Sachverständigengruppe für das Best-Verfahren-Projekt zu Unterrichts- und Ausbildungsinhalten für unternehmerische Initiative*. Brüssel 2002b.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION**, Generaldirektion Unternehmen: *Grünbuch Unternehmergeist in Europa*. Brüssel 2003a.

- EUROPÄISCHE KOMMISSION** (Hrsg.): *Ein unternehmerisches Europa schaffen. Die Aktivitäten der Europäischen Union zur Förderung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)*. Brüssel 2003b.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION** (Hrsg.): *Aktionsplan: Europäische Agenda für unternehmerische Initiative. KOM(2004) 70*. Brüssel 2004.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION**: *Grundzüge der Wirtschaftspolitik (2002). Tätigkeitsbereiche der Europäischen Union. Zusammenfassungen der Gesetzgebung. Stabilitätspakt und Koordinierung der Wirtschaftspolitik*. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/l2503.htm> (Stand 11.06.2005).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION**, Generaldirektion Unternehmen: *Die Europäische Charta für Kleinunternehmen*. Brüssel 2002a. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvbn26002.htm> (Stand 11.06.2005).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION**: *Ein Neustart für die Lissabon-Strategie. Wachstum und Beschäftigung. Gemeinsam die Zukunft Europas gestalten*. http://europa.eu.int/growthandjobs/index_de.htm (Stand 24.06.2005).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION**: *KMU-Definition*. http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/sme_definition/index_de.htm. (Stand 11.06.2005).
- EUROPEAN COMMISSION**, Enterprise Directorate-General (Hrsg.): *The European Observatory for SMEs. Sixth Report, Executive Summary*. 2000c.
- EUROPEAN COMMISSION**, Enterprise Directorate-General (Hrsg.): *The development and implementation of European entrepreneurship training curriculums*. Brussels 2002a.
- EUROPEAN COMMISSION**, Enterprise Directorate-General (Hrsg.): *Final Report of the Expert Group "Best Procedure" Project on Education and Training for Entrepreneurship*. Brussels 2002b.
- EUROPEAN COMMISSION**, Enterprise Directorate-General (Hrsg.): *Final Report of the Expert Group "Education for Entrepreneurship"*. Brussels 2004a.
- EUROPEAN COMMISSION**, Enterprise Directorate-General (Hrsg.): *Helping to create an entrepreneurial culture. A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Brussels 2004b.
- EUROPEAN COMMISSION**, Enterprise Directorate-General (Hrsg.): *Definition of craft and small enterprises*. <http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/craft/definition/.htm>. (Stand 11.06.2005)
- FBH-NEWSLETTER** *Förderung von Europakompetenz und europäischem Unternehmergeist als neue Herausforderung für die handwerkliche Berufsbildung*. Nr. 1, Köln 2003. <http://www.fbh.uni-koeln.de> (Stand 10.10.2005).
- FISCHER**, Lorenz: *Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme*. Göttingen 1989.
- FISCHER**, Lorenz; **WISWEDE**, Günter: *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München 1997.
- FIX**, Wolfgang: *Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen*. Berlin 1989.

- FLÜTER-HOFFMANN**, Christiane; **PIEPER**, Ansgar: *Berufliche Weiterbildung: Erfolgreiche Kooperation zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern*. Köln 1996.
- GABLERREDAKTION** (Hrsg.): *Gabler Wirtschaftslexikon*. Wiesbaden 1998.
- GAMM**, Hans-J.: *Erziehung und Bildung*. In: Weber, Erich (Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn 1976. S. 141-151.
- GARNJOST**, Petra; **PAULINI-SCHLOTTAU**, Hannelore: *Förderung von Unternehmerqualifikationen in der Berufsbildung*. In: *BiBB*, 2003, H. 2, S. 31-35.
- GEISEN**, Bernd; **HEBESTREIT**, Regine: *Die Schritte nach dem Start. Junge Unternehmen - Probleme und Lösungen bei der Existenzfestigung*. Bonn 2001.
- GESETZ ZUR ORDNUNG DES HANDWERKS (HANDWERKSORDNUNG) UND ERGÄNZENDE VORSCHRIFTEN**. Düsseldorf 2005.
- GNABS**, Dieter: *Träger*. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nussli, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Regensburg 2001. S. 312-313.
- GOLLWITZER**, Peter M.: *Bewußtseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen*. Göttingen 1991.
- GOSCHKE**, Thomas: *Kapitel 2b: Volition und kognitive Kontrolle*. In: Müsseler, Jochen; Prinz, Wolfgang (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. Heidelberg, Berlin 2002. S. 270-335.
- GRANT**, Alan J.: *Entrepreneurship - die Grundlegende wissenschaftliche Disziplin für das Fach Wirtschaft des 21. Jahrhunderts*. In: Faltin, Günter; Ripsas, Sven; Zimmer, Jürgen (Hrsg.): *Entrepreneurship - Wie aus Ideen Unternehmen werden*. München 1998. S. 235-244.
- GRIES**, Christin-I.; **MAY-STROBL**, Eva; **PAULINI**, Monika: *Die Bedeutung der Beratung für die Gründung von Unternehmen*. Bonn 1997.
- GUTERSOHN**, Alfred: *Das Gewerbe in der freien Marktwirtschaft I - Das Wesen des Gewerbes und die Eigenart seiner Leistungen*. St. Gallen 1977.
- HAEBERLIN**, Friedrich: *Dropout*. In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): *Psychologie für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Göttingen, Toronto, Zürich 1986. S. 175-182.
- HAFFNER**, Sebastian: *Von Bismarck zu Hitler. Ein Rückblick*. München 1989.
- HAUGUM**, Margreten: *Ungdomsbedrifter og entreprenørskap. Undersøkelse om ungdomsbedrifter i videregående skole og etablererhyppighet*. Nord-Trøndelagsforskning, Steinkjer 2005.
- HÉBERT**, Robert F.; **LINK**, Albert N.: *The Entrepreneur: Mainstream Views & Radical Critiques*. New York, Westport, Connecticut u. a. 1988.
- HECKHAUSEN**, Heinz: *Biologische und kulturelle Grundlagen des Verhaltens*. Göttingen 1965.
- HECKHAUSEN**, Heinz: *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin, Heidelberg, New York 1980.
- HECKHAUSEN**, Heinz: *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York 1989.
- HEISTER**, Brigitte: *Ausbilder im europäischen Handwerk. Qualifikation, Funktion, Selbstverständnis*. Köln 1991.

- HEKMAN**, Björn: *DESIRE: Development of Entrepreneurial Spirit in Europe - Ein Leonardo da Vinci - Projekt zur Förderung des Unternehmergeistes in Europa. NA/BiBB. Köln 2004.* <http://www.desire-project.org> (Stand 06.08.2005).
- HELMKE**, Andreas; **SCHRADER**, Friedrich-Wilhelm: *Procrastination im Studium - Erscheinungsformen und motivationale Bedingungen.* In: Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* Münster, New York, München u. a. 2000. S. 207-225.
- HENRY**, Colette; **HILL**, Frances; **LEITCH**, Claire: *Entrepreneurship education and training.* Aldershot, Hants 2003.
- HENTRICH**, Jörg; **HOß**, Dietrich (Hrsg.): *Arbeiten und Lernen in Netzwerken. Eine Zwischenbilanz zu neuen Formen sozialer und wirtschaftlicher Kooperationen.* Eschborn 2002.
- HERBART**, Johann F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Die Pädagogik Herbarts.* Weinheim 1965.
- HEYDEN**, Maribel: *Bestimmungsgründe von Existenzgründungen im Handwerk unter besonderer Berücksichtigung des sozioökonomischen Ansatzes.* Göttingen 2002.
- HISRICH**, Robert D.; **PETERS**, Michael P.: *Entrepreneurship. Starting, developing and managing a new firm.* Homewood 1989.
- HISRICH**, Robert D.; **PETERS**, Michael P.: *Entrepreneurship.* Boston 1998.
- HOFFMANN**, Werner H.: *Faktoren erfolgreicher Unternehmensberatung.* Wiesbaden 1991.
- HÜCHTERMANN**, Marion; **KENTER**, Matthias: *Wirtschaft live - JUNIOR.* Köln 1996.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION**: *International Standard Classification of Occupations. ISCO-88.* <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/download/res/isco.htm>. (Stand 06.08.2005).
- JANK**, Werner; **MEYER**, Hilbert: *Didaktische Modelle.* Berlin 1994.
- JONGBLOED**, Hans-C.: *Der „Große Befähigungsnachweis“ und das Deregulierungsproblem – einige Überlegungen aus pädagogisch-didaktischer Perspektive.* In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 5. Jg. (1990), H. 8, S. 55-104.
- JONGBLOED**, Hans-C.: *Curriculumentwicklung.* In: Kaiser, Franz-J.; Pätzold, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Bad Heilbrunn 1999. S. 167-169.
- JONGBLOED**, Hans-C.; **TWARDY**, Martin: *Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW).* In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Kompodium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften.* Düsseldorf 1983a. S. 163-203.
- JONGBLOED**, Hans-C.; **TWARDY**, Martin: *Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen.* In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Kompodium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften.* Düsseldorf 1983b. S. 1-73.
- JONGBLOED**, Hans-C.; **TWARDY**, Martin: *Lernzielformulierungen und -präzisierungen.* In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Kompodium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften.* Düsseldorf 1983c. S. 255-349.

- KAILER**, Norbert; **MERKER**, Richard: *Kompetenz in der Beratung kleiner und mittlerer Unternehmen. Defizite und Barrieren limitieren den Beratungserfolg*. Bochum 1999.
- KAISER**, Franz-J.: *Wirtschaftspädagogik*. In: Kaiser, Franz-J.; Pätzold, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn 1999. S. 394-396.
- KAISER**, Franz-J.: *Grundannahmen eines Lernkonzepts für die ökonomische Bildung unter besonderer Berücksichtigung selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens*. In: Kaiser, Franz-J.; Kaminski, Hans (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn 2003. S. 125-147.
- KAISER**, Franz-J.; **KAMINSKI**, Hans: *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. Bad Heilbrunn 1999.
- KAISER**, Franz-J.; **PÄTZOLD**, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn 1999.
- KERSCHENSTEINER**, Georg: *Theorie der Bildung*. Leipzig 1926.
- KIRBY**, David A.: *Entrepreneurship*. New York 2003.
- KIRZNER**, Israel M.: *Wettbewerb und Unternehmertum*. Tübingen 1978.
- KLAFKI**, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel, 1996.
- KLANDT**, Heinz: *Aktivität und Erfolg des Unternehmensgründers. Eine empirische Analyse unter Einbeziehung des mikrosozialen Umfeldes*. Bergisch Gladbach 1984.
- KLANDT**, Heinz: *Das Leistungsmotiv und verwandte Konzepte als wichtige Einflußfaktoren der unternehmerischen Aktivität*. In: Szyperski, Norbert; Roth, Paul (Hrsg.): *Entrepreneurship: innovative Unternehmensgründung als Aufgabe*. Stuttgart 1990. S. 88-96.
- KLANDT**, Heinz: *Entrepreneurship spielend lernen: Erfahrungen beim Einsatz eines Computerplanspiels zur Vermittlung der mittelständischen Unternehmerrolle*. In: Faltin, Günter; Ripsas, Sven; Zimmer, Jürgen (Hrsg.): *Entrepreneurship - Wie aus Ideen Unternehmen werden*. München 1998. S. 197-216.
- KLANDT**, Heinz: *Gründungsmanagement. Der integrierte Unternehmensplan*. München, Wien 1999.
- KLEINBECK**, Uwe: *Die Wirkung von Zielsetzungen auf die Leistung*. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung*. Stuttgart 1991. S. 41-56.
- KLUWE**, Rainer H.: *Wissen*. In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): *Psychologie für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Göttingen, Toronto, Zürich 1986. S. 605-609.
- KNIGHT**, Frank H.: *Risk, uncertainty and profit*. Boston 1921.
- KOCH**, Lambert T.: *Theory and Practice of Entrepreneurship Education. A German View. Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Gründerseminar, Beiträge zur Unternehmensgründung und Wirtschaftsentwicklung 2002. Nr. 9*. Als Manuskript gedruckt.
- KÖNIG**, Wolfgang; **MÜLLER**, Klaus; **HEYDEN**, Maribel: *Profile und Motive der Existenzgründer im Handwerk*. Göttingen 2003.

- KOLSHORN**, Rainer; **TOMECKO**, Jim: *Das unternehmerische Potential verstehen und fördern*. In: Faltin, Günter; Ripsas, Sven; Zimmer, Jürgen (Hrsg.): *Entrepreneurship - Wie aus Ideen Unternehmen werden*. München 1998. S. 169-195.
- KRAPP**, Andreas: *Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg. (1993), S. 187-206.
- KRAPP**, Andreas: *Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44. Jg. (1998), S. 185-201.
- KRAPP**, Andreas: *Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Jg. (1999), S. 387-406.
- KRATHWOHL**, David R.; **BLOOM**, Benjamin S.; **MASIA**, Bertram B.: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim, Basel 1975.
- KREMER**, H.-Hugo; **SLOANE**, Peter F. E.: *Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (2000), Beihefte, H. 15, S. 170-182.
- KROEBER**, Alfred L., **KLUCKHOHN**, Clyde: *Culture. A Critical Review of Concepts and definitions*. New York 1952.
- KROES**, Katja: *Zum Nutzen von Phasenschemata des Gründungsprozesses - am Beispiel der Entwicklung von Qualifizierungsstrategien*. In: Anderseck, Klaus; Walterscheid, Klaus (Hrsg.): *Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen*. Hagen 2001. S. 39-56.
- KRON**, Friedrich W.: *Grundwissen Pädagogik*. München 1991.
- KRUEGER**, Norris F. Jr.; **BRAZAEI**, Deborah: *Entrepreneurial Potential and potential entrepreneurs*. In: *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19. Jg. (1994), S. 91-104.
- KRUEGER**, Norris F. Jr.; **REILLY**, Michael D.; **CARSUD**, Alan L.: *Competing Models of Entrepreneurial Intentions*. In: *Journal of Business Venturing*, 15. Jg. (2000), S. 411-432.
- KUCERA**, Gustav: *Stellungnahme für die öffentliche Anhörung des Ausschusses für Wirtschaft und Arbeit am 8. Juli 2003*. 2003. <http://www.sfh.wiso.uni-goettingen.de/aktuell/a080703.pdf> (Stand 07.08.2005).
- KÜNECKE**, Carl-O.: *Vortrag im Workshop 2*. In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Selbständigkeit im Handwerk*. Köln 1997. S. 88-96.
- KUHN**, Thomas: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main 1991.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ**: *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. <http://kmk.org/doc/beschl/vierteweiterb.pdf> (Stand 25.05.2004).
- KUTT**, Konrad: *Juniorenfirmen. Eine Methode zur Ergänzung der kaufmännischen Berufsbildung - im Westen erprobt, im Osten gebraucht*. In: *Berufsbildung*, 47. Jg. (1993), H. 23, S. 31-34.

- LAEGELER**, Henriette: *Interesse und Bildung. Bildungstheoretische und - praxisbezogene Überlegungen zu einem pädagogischen Grundverhältnis.* Dissertation Karlsruhe 2004. Als Manuskript gedruckt.
- LAGEMANN**, Bernhard: *Schriftliche Stellungnahme für die öffentliche Anhörung am 08.07.2003 in Berlin. Zusammenfassung der Ergebnisse eines Forschungsprojekts.* RWI: Materialien 2004, H. 14.
- LAGEMANN**, Bernhard; **DÜRIG**, Wolfgang; **ROTHGANG**, Michael et al.: *Determinanten des Strukturwandels im Handwerk. Zusammenfassung der Ergebnisse eines Forschungsprojekts.* Ausschussdrucksache 15(9)547 des Deutschen Bundestages, Ausschuss für Wirtschaft und Arbeit, 08.07.2003.
- LEWALTER**, Doris; **SCHREYER**, Inge: *Entwicklung von Interesse und Abneigung - zwei Seiten einer Medaille? Studie zur Entwicklung berufsbezogener Abneigungen in der Erstausbildung.* In: Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* Münster, New York, München u. a. 2000. S. 53-72.
- LEWALTER**, Doris; **WILD**, Klaus-Peter; **KRAPP**, Andreas: *Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung.* In: Beck, Klaus; Krumm, Volker (Hrsg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen der modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung.* Opladen 2001. S. 11-35.
- LINÁN**, Francisco: *Intention-Based Models of Entrepreneurship Education.* In: Förderkreis Gründungsforschung e.V. (Hrsg.): *14th Annual IntEnt Conference, University of Napoli, 5-7 July, 2004.* 2004. S. 1-15.
- LOCKE**, Edwin A.: *Toward a theory of task motivation and incentives.* In: *Organizational Behaviour and human performance*, 3, 1968, S. 157-189.
- LOCKE**, Edwin A., **SHAW**, K. N., **SAARI**, L. M. et al.: *Goal setting and task performance.* In: *Psychological Bulletin*, 90. 1981, S. 125-152.
- MANSTETTEN**, Rudolf: *Aktions- und Sozialformen.* In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften.* Düsseldorf 1983. S. 533-589.
- MARAHRENS**, Norbert: *Strukturwandel und Wachstumsdifferenzierungen im produzierenden Handwerk.* Göttingen 1978.
- MCCLELLAND**, David C.: *Toward a theory of motive acquisition.* In: *American Psychologist. Journal of the American Psychological Association, Inc.*, (1965), H. 20, S. 321-333.
- MCCLELLAND**, David C.: *Die Leistungsgesellschaft.* Stuttgart, Berlin, Köln u. a. 1966.
- MCCLELLAND**, David C.: *Motivation und Kultur.* Bern, Stuttgart 1976.
- MERTINEIT**, Klaus-D.: *Fallstudie "Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung".* In: Mertineit, Klaus-D.; Meyer, Rita; Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung.* Bonn 2001. S. 16-66.
- MEUSER**, Michael, **NAGEL**, Ulrike: *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.* In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München 1997. S. 481-491.

- MEYER, Rolf.:** *100 Jobs pro Tag. Der Beitrag von Jungunternehmern zur Beschäftigung in der Schweiz.* Solothurn 2004.
- MIETZEL, Gerd:** *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens.* Göttingen, Bern, Toronto u. a. 2001.
- MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT DES LANDES NRW:** *Gründen in NRW. Was ist eine gute Unternehmensberatung? Tipps für Gründerinnen und Gründer.* Düsseldorf 2004
- MÜLLER, Klaus:** *Selbständigkeit im Handwerk - Analyse und Perspektiven aus Volks- und Betriebswirtschaftlicher Sicht.* In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Selbständigkeit im Handwerk.* Köln 1997. S. 9-35.
- OTT, Bernd:** *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung.* Berlin 1997.
- PÄTZOLD, Günther:** *Berufspädagogik.* In: Kaiser, Franz-J.; Pätzold, Günther (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Bad Heilbrunn 1999. S. 124-126.
- PETERSEN, Wilhelm H.:** *Lehrbuch Allgemeine Didaktik.* München 1996.
- POPPER, Karl R.:** *Logik der Forschung.* Tübingen 1984.
- PRENZEL, Manfred:** *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell.* Opladen 1988.
- PRENZEL, Manfred:** *Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen.* In: Seibert, Norbert; Serve, Helmut J. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven.* München 1994. S. 1314-1336.
- PRENZEL, Manfred; DRECHSEL, Barbara:** *Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung. Veränderungen in Lernmotivation und Interesse.* In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 3. Jg. (1996), S. 217-234.
- PRENZEL, Manfred; DRECHSEL, Barbara; KLIEWE, Anke :** *Materialien zum DFG-Projekt "Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Eine Interventionsstudie". Lehrmaterialien: Informationen zu Lernmotivation, Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung.* Kiel 1998.
- PRENZEL, Manfred; KRAMER, Klaudia; DRECHSLER, Barbara:** *Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts.* In: Beck, Klaus; Krumm, Volker (Hrsg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen der modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung.* Opladen 2001. S. 37-61.
- PRENZEL, Manfred; LANKES, Eva-Maria; MINSSEL, Beate:** *Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre.* In: Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* Münster 2000. S. 11-30.
- PROCHASKA, Michael:** *Leistungsmotivation. Methoden, soziale Erwünschtheit und das Konstrukt; Ansatzpunkte zur Entwicklung eines neuen eignungsdiagnostischen Verfahrens.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a. 1998.
- PUCA, Rosa M.; LANGENS, Thomas A.:** *Kapitel 2a: Motivation.* In: Müsseler, Jochen; Prinz, Wolfgang (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie.* Heidelberg, Berlin 2002. S. 224-269.

- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION:** *Schlussfolgerung des Vorsitzes des Europäischen Rats (Lissabon) 23. und 24. März 2000.*
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm. (Stand 04.10.2005)
- RECK,** Reinhard: *Auswirkungen des EG-Binnenmarktes auf das niedersächsische Handwerk.* Göttingen 1994.
- RHEINBERG,** Falko: *Motivation.* Stuttgart 1997.
- RHEINBERG,** Falko: *Leistungsmotivation.* In: Selg, Herbert; Ulich, Dieter (Hrsg.): *Motivation.* Stuttgart 2002. S. 61-101.
- RHEINBERG,** Falko; **FRIES,** Stefan: *Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte.* In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45. Jg. (1998), S. 168-184.
- RHEINBERG,** Falko; **GÜNTHER,** Albert: *Ein Unterrichtsbeispiel zum lehrplanbestimmten Einsatz individueller Bezugsnomen.* In: Rheinberg, Falko; Krug, Siegbert (Hrsg.): *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung.* Göttingen, Bern, Toronto u. a. 1999. S. 55-68.
- RIPSAS,** Sven: *Entrepreneurship als ökonomischer Prozeß. Perspektiven zur Förderung unternehmerischen Handelns.* Wiesbaden 1997.
- RIPSAS,** Sven: *Elemente der Entrepreneurship Education.* In: Faltin, Günter; Ripsas, Sven; Zimmer, Jürgen (Hrsg.): *Entrepreneurship - Wie aus Ideen Unternehmen werden.* München 1998. S. 217-233.
- ROBINSOHN,** Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung.* Arbeitsmittel für Studium und Unterricht. Neuwied, Berlin 1975.
- RONSTADT,** Robert: *The Educated Entrepreneurs: A new Era of entrepreneurial education is beginning.* In: Kent, Calvin A. (Hrsg.): *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions.* New York 1990. S. 69-88.
- SCHÄFER,** Bettina; **BADER,** Reinhard: *Handlungskompetenz durch Lernfelder – Möglichkeiten einer Konzeptualisierung des Lernfeldansatzes.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (2000), Beihefte, H. 15, S. 148-158.
- SCHIEFELE,** Hans: *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre.* München 1978.
- SCHIEFELE,** Hans: *Befunde - Fortschritte - neue Fragen.* In: Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* Münster, New York, München u. a. 2000. S. 227-341.
- SCHIEFELE,** Hans; **PRENZEL,** Manfred: *Motivation und Interesse.* In: Roth, Leo (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis.* München 1991. S. 813-823.
- SCHLEIERMACHER,** Friedrich Ernst Daniel: *Ausgewählte pädagogische Schriften.* Schöningshs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Paderborn 1959.
- SCHMIDT,** Siegfried J.: *Vom Text zum Literatursystem. Skizze einer konstruktivistischen (empirischen) Literaturwissenschaft.* In: Gumin, Heinz; Mohler, Armin (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus.* München 1985. S. 117-133.

- SCHMIEL**, Martin: *Der Ausbilder*. In: Schmiel, Martin (Hrsg.): *Berufs- und Arbeitspädagogik. Handbuch für die Praxis der Berufsausbildung*. Dortmund 1974. S. 5-11.
- SCHMIEL**, Martin; **SOMMER**, Karl-H.: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin*. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Baltmannsweiler 2001. S. 8-21.
- SCHUBERT**, Rüdiger: *Lernziele für Unternehmensgründer. Dargestellt am Beispiel der Tourismusbranche*. Lohmar 1997.
- SCHULER**, Heinz: *Der Funktionskreis "Leistungsförderung" - eine Skizze*. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung*. Stuttgart 1991. S. 171-189.
- SCHULER**, Heinz: *Berufsbezogene Leistungsmotivation. Überlegungen zum Konstrukt und erste Ergebnisse einer Testentwicklung*. In: Rosenstiel, Lutz von; Schuler, Heinz (Hrsg.): *Person - Arbeit - Gesellschaft. Festschrift für Hermann Brandstätter*. Augsburg 1998.
- SCHULER**, Heinz; **PROCHASKA**, Michael: *Entwicklung und Konstruktvalidierung eines berufsbezogenen Leistungsmotivationstests*. In: *Diagnostica*, 46. Jg. (2000), H. 2, S. 61-72.
- SCHULER**, Heinz; **PROCHASKA**, Michael: *Leistungsmotivationsinventar (LMI)*. Göttingen 2001.
- SCHULER**, Heinz; **PROCHASKA**, Michael: *Leistungsmotivationsinventar (LMI)*. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart 2003. S. 42-62.
- SCHUMPETER**, Joseph: *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Leipzig 1912.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND**: *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. 2000. <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (Stand 06.08.2005).
- SHAPERO**, Albert: *Social Dimensions of Entrepreneurship*. In: Kent, Clavin A.; Sexton, Ronald L.; Vesper, Karl H. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs 1982. S. 72-90.
- SIEBERT**, Horst: *Curriculum*. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Regensburg 2001. S. 64-65.
- SLOANE**, Peter F. E.; **TWARDY**, Martin; **BUSCHFELD**, Detlef: *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn, München, Wien u. a. 1998.
- SLOANE**, Peter, F. E.; **TWARDY**, Martin; **BUSCHFELD**, Detlef: *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn 2004.
- STAEHLE**, Wolfgang H.: *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. München 1989.
- STERNBERG**, Rolf; **BERGMANN**, Heiko: *Global Entrepreneurship Monitor. Länderbericht Deutschland 2002*. Köln 2003.

- STERNBERG, Rolf; BERGMANN, Heiko; LÜCKGEN, Ingo:** *Global Entrepreneurship Monitor. Länderbericht Deutschland 2003.* Köln 2004.
- STERNBERG, Rolf; BERGMANN, Heiko; TAMÁSY, Christine:** *Global Entrepreneurship Monitor. Länderbericht Deutschland 2001.* Köln 2001.
- STERNBERG, Rolf; LÜCKGEN, Ingo:** *Global Entrepreneurship Monitor. Länderbericht Deutschland 2004.* Köln 2005.
- STERNBERG, Rolf; OTTEN, Claus; TAMÁSY, Christine:** *Global Entrepreneurship Monitor.* Köln 2000.
- STRATENWERTH, Wolfgang:** *Der Große Befähigungsnachweis aus wirtschafts- und berufspädagogischer Sicht.* In: Kucera, Gustav; Stratenwerth, Wolfgang (Hrsg.): *Deregulierung des Handwerks. Gesamtwirtschaftliche Risiken und Gefahren.* Göttingen 1990. S. 3-22.
- TIMMONS, Jeffry:** *Entwicklung zur Größe.* In: Faltin, Günter; Ripsas, Sven; Zimmer, Jürgen (Hrsg.): *Entrepreneurship - Wie aus Ideen Unternehmen werden.* München 1998. S. 153-167.
- TWARDY, Martin; ESSER, Friedrich-H.:** *Selbständigkeit im Handwerk Erziehungsproblem: Analysen und Perspektiven aus Sicht der Wirtschaftspädagogik.* In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Selbständigkeit im Handwerk.* Köln 1997. S. 36-53.
- UNGER, Tim:** *Wissenschaftliche Begleitung im Modellversuch KUS-Hamburg.* In: Bader, Reinhard (Hrsg.): *Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung (KUS). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. BLK - Modellversuchsverbund der Länder Hamburg, Hessen, NRW, Schleswig-Holstein.* Magdeburg 2003. S. 34-47.
- UNTERKOFLER, Günther:** *Erfolgsfaktoren innovativer Unternehmensgründungen. Ein gestaltungsorientierter Lösungsansatz betriebswirtschaftlicher Gründungsprobleme.* Frankfurt am Main 1989.
- WALL, Corinna:** *Training der Leistungsmotivation. Entwicklung und Evaluation von Fördermaßnahmen auf der Grundlage des Leistungsmotivationsinventars.* Berlin 2003.
- WALTERSCHEID, Klaus:** *Entrepreneurship Education als universitäre Lehre.* Hagen 1998.
- WALTERSCHEID, Klaus:** *Zur Diagnose des "Theoriedefizits" in der Gründungsforschung.* In: Anderseck, Klaus; Walterscheid, Klaus (Hrsg.): *Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen.* Hagen 2001. S. 7-18.
- WEBER, Birgit:** *Eine Kultur der beruflichen und unternehmerischen Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Überlegungen.* In: Weber, Birgit (Hrsg.): *Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung.* Bergisch Gladbach 2002. S. 100-119.
- WEBER, Erich:** *Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 2. Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung - Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung.* Donauwörth 1996.
- WEBER, Erich:** *Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik.* Donauwörth 1999.

- WEINER**, Bernard: *Theorien der Motivation*. Stuttgart 1976.
- WEINER**, Bernard: *Motivationspsychologie*. Weinheim 1984.
- WELZEL**, Burkhard: *Der Unternehmer in der Nationalökonomie*. Köln 1995.
- WERNET**, Wilhelm: *Zur Frage der Abgrenzung von Handwerk und Industrie. Die wirtschaftlichen Zusammenhänge in ihrer Bedeutung für die Beurteilung von Abgrenzungsfragen*. Münster 1965.
- WESTERFELD**, Kerstin: *Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen im Rahmen der Existenzgründungsqualifizierung an Hochschulen. Bildungstheoretische Analyse, Zielkonturierung und didaktische Arrangements*. Paderborn 2004.
- WILD**, Elke; **HOFER**, Manfred; **PEKRUN**, Reinhard: *Psychologie des Lerners*. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim 2001. S. 207-270.
- WILD**, Klaus-Peter: *Die Bedeutung betrieblicher Lernumgebungen für die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernorientierungen*. In: Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster, New York, München u. a. 2000. S. 73-94.
- WITTEMÖLLER-FÖRSTER**, Regina: *Interesse als Bildungsziel. Merkmale und Bedingungen von Sachinteresse in motivationspsychologischen Theorien*. Frankfurt am Main 1993.
- ZIMBARDO**, Philip G.; **GERRIG**, Richard J.: *Psychologie*. Berlin, Heidelberg 2003.

Kontakt unter:

B.Hekman@gmx.de

oder

www.entrepreneurship-education.eu