

**Überlegungen zu einer entrepreneur-orientierten Ausbildung
an gewerblichen Fachschulen
Eine Bestandsaufnahme mit Vorschlägen
für eine Ergänzung des Curriculums**

Zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
(Dr. phil.)
der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
des
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)
genehmigte
DISSERTATION
von
Dipl.-Gewerbelehrer, Dipl.-Ing. Falk Hartmann
aus Kassel

Tag der mündlichen Prüfung: 02.06.2010

Referent: Professor Dr. Martin Fischer

Korreferent: Professor Götz W. Werner

„Das Ursächliche an Entrepreneurship ist, dass man lernt, zwischen den Zeilen zu hören und zu lesen. Sonst ist man auch nicht in der Lage, Dinge zu machen, die noch nicht bekannt sind. Das Wesentliche von Entrepreneurship ist, dass man Dinge ganz konkret sieht, die für andere noch nicht da sind. Ein Unternehmer ist somit ein Real-Träumer. Er sieht etwas, was andere noch gar nicht sehen, als ganz real und verwirklicht dies.“

Götz W. Werner

Danksagung

Zunächst möchte ich mich für die Bereitschaft bedanken, die vorliegende Dissertation am Institut für Berufspädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) durchführen zu können. Hierbei gilt mein besonderer Dank meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Martin Fischer, der mir jederzeit in konstruktiven Diskussionen und Gesprächen zur Seite stand. Gleiches gilt für Herrn PD Dr. habil. Walter Jungmann, welcher das Promotionsvorhaben seit seiner Entstehung stets auf motivierende Art und Weise begleitete. Begonnen hatte ich die Dissertation unter Betreuung von Prof. Dr. Antonius Lipsmeier, bei dem ich mich für die Themenstellung und die kritisch-konstruktiven Impulse in der Erarbeitungsphase bedanken möchte.

Des Weiteren wurde die Arbeit durch den engen Kontakt zum Interfakultativen Institut für Entrepreneurship des KIT begleitet. Mein besonderer Dank gilt hier den Mitarbeitern des Instituts, welche die Untersuchung durch wichtige Impulse gefördert und unterstützt haben. Herr Prof. Götz W. Werner betreute hier die Dissertation als Zweitgutachter und war in Zusammenhang mit der entrepreneurorientierten Themenstellung der Arbeit stets ein besonderes unternehmerisches Vorbild.

Herrn Dr. Ludwig Paul Häußner gilt mein Dank für die vielen anregenden Diskussionen und Gespräche im Verlauf der Promotion.

Besonderer Dank gilt auch Frau Ulrike Maus von der Projektgruppe „Vergleichende Berufspädagogik“ am KIT für die textliche Überarbeitung und das finale Layout der Promotionsschrift.

Weiter möchte ich mich bei meiner Frau Silke Martin-Hartmann für ihre Geduld und Unterstützung im Verlauf der Untersuchung bedanken.

Vorwort

Die Entrepreneurship Education wird in der universitären Lehre in Deutschland von der Betriebs- bzw. Managementwissenschaft als vermeintlich zuständiger Fachwissenschaft dominiert. Die Lehrinhalte orientieren sich an einem eher objektivistisch ausgerichteten Ansatz des *Know what* und *Know how*.

Die Institute oder Lehrstühle für Gründungsforschung und Entrepreneurship Education gehören in der Regel den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten an. An der Universität Karlsruhe (TH) wurde Entrepreneurship Forschung und Entrepreneurship Education jedoch als interfakultäre Disziplin aufgefasst und als Interfakultatives Institut für Entrepreneurship (IEP) institutionell aufgestellt.

Aus dieser interfakultären Perspektive war es in den letzten zehn Jahren möglich, Entrepreneurship Education als Wahlfach praktisch Studierenden aus allen Fakultäten anzubieten. Daraus sind nicht nur interfakultäre Studien- und Diplomarbeiten entstanden, sondern auch die Zusammenarbeit des IEP mit dem Institut für Berufspädagogik und allgemeine Pädagogik (IBP) der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften.

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur beruflichen Bildung in Deutschland, das gemeinsam mit Prof. em. Georg Rothe, dem Gründungsprofessor des ehemals eigenständigen Instituts für Berufspädagogik durchgeführt wurde, kam auch der Kontakt zu Professor Martin Fischer vom IBP zustande. Prof. Fischer betreute die vorliegende Dissertation als Erstgutachter. Es bot sich geradezu an, Professor Götz W. Werner als Zweitgutachter zu gewinnen.

Über die *Know what* und *Know how* Fragen von Entrepreneurship hinaus, orientiert sich die Arbeit des IEP am Bild der unternehmerischen Persönlichkeit. Das „objektive“ Wissen über Unternehmensgründung, das *Know what* und *Know how*, stellt zwar eine notwendige Voraussetzung für die Unternehmertätigkeit dar, doch sind unternehmerische Fähigkeiten und Kompetenzen immer an die Person des Unternehmers gebunden.

Die Fragen nach dem *Know why*, *Know when* und *Know who* als unternehmerische Kompetenzen sind für den Erfolg des Unternehmerwerdens und Unternehmenseins

von großer Bedeutung; entsprechende Fähigkeiten lassen sich allerdings schwerer vermitteln als das *Know what* und *Know how*. Umso erstaunlicher ist es, dass die Entrepreneurship Education nicht auch als Aufgabe der Erziehungswissenschaft erkannt und ergriffen wird.

Sicherlich leistet die Wirtschaftswissenschaft – in Ausrichtung auf einen eher objektivistischen Didaktikansatz – wertvolle Beiträge zur Entrepreneurship Education im Hinblick auf den Gründungsprozess, den Unternehmerbegriff, das Unternehmerrisiko und die Innovationsfunktion des Unternehmers.

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entrepreneurship Education könnte allerdings in einem mehr subjektivistischen Didaktikansatz liegen, geprägt durch eine Anzahl von an die Personen gebundenen Potenzialen und Kompetenzen, der sich am Bild des unternehmerischen Menschen im Sinne des IEP-Arbeitsmottos „Unternehm dich selbst, unternimm für andere, unternimm die Zukunft“ orientiert.

Mit der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt, dass es auch außerhalb des Hochschulbereichs einen Bedarf an Entrepreneurship Education gibt – insbesondere bei einer bislang kaum wahrgenommenen Zielgruppe – im Bereich der Technikerschulen.

Eine Entrepreneurship Education bedarf nicht nur für den Bereich der Fachschulen einer Curriculumtheorie, sondern auch für den Hochschulbereich.

Mit der vorliegenden Arbeit wird eine interfakultäre Brücke zwischen den verschiedenen Wissenschaftszweigen gebaut, die zu innovativen Erkenntnissen und Empfehlungen für die Entrepreneurship Education führt.

Die Lern- und Lehrbarkeit von Entrepreneurship bedarf einerseits eines erziehungswissenschaftlichen theoretischen Fundaments und andererseits des Einverständnisses, dass Wissen und Können nicht gleichzusetzen sind. Können enthält die Zukunftsdimension (Stichwort: *Unternehm die Zukunft*) und beinhaltet Selbstvertrauen, Risikobereitschaft und Kreativität. Können bzw. unternehmerisches Handeln beschränkt sich nicht nur auf den Gründungsprozess, sondern ist darauf ausgerichtet, Realträume (Götz W. Werner) Wirklichkeit werden zu lassen.

Der im Sommer 2010 verstorbene Schweizer Unternehmer und SWATCH-Erfinder Nicolas Hayek drückte dies in einem Interview in der Süddeutschen Zeitung¹ wie folgt aus:

„Wir brauchen Unternehmer, die mit neuen Produkten Arbeitsplätze schaffen und nicht schneidige Manager mit glänzenden Abschlüssen von Eliteuniversitäten. [...] Ein Unternehmer ist ein Künstler, wie ein Picasso, er produziert neue Dinge und er verkauft sie. [...] Drei Dinge sind wichtig. Man muss sich die Phantasie eines Sechsjährigen erhalten, der an das Unmögliche glaubt. Das muss auch ein Unternehmer tun. Zweitens: Man darf die Gesellschaft nicht so ernst nehmen. Ich bin immer ein Rebell geblieben. Das Dritte ist: Man darf dem Druck, den die Gesellschaft ausübt nicht nachgeben, sondern muss tun, was man für richtig hält.“

Dr. Ludwig Paul Häußner

¹ <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/interview-mit-swatch-gruender-hayek-die-manager-dienen-der-falschen-religion-1.495725> (Abruf 15.7.2010)

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	X
Abbildungsverzeichnis	XVI
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz des Themas	1
1.2 Vorgehensweise und Struktur der Arbeit	2
1.3 Literaturlage	4
2 Unternehmer und Unternehmertum	9
2.1 Der Unternehmerbegriff	9
2.2 Der Unternehmer und die Unsicherheit	16
2.3 Die Koordinationsfunktion des Unternehmers	18
2.4 Unternehmerrisiko und Innovation	21
2.5 Persönlichkeitsmerkmale von Unternehmern nach Schumpeter	24
2.6 Der Unternehmer als Entdecker einer ungenutzten Profitance	27
2.7 Zusammenfassung	29
2.8 Der Entrepreneur	33
2.9 Merkmale und Motivation von Entrepreneuren	45
2.9.1 Persönlichkeitsmerkmale	45
2.9.2 Verhaltenswissenschaftliche Aspekte der Gründerforschung	61
2.10 Erfolgsfaktoren einer Gründung	69
2.11 Zusammenfassung unternehmerischer Qualifikationen	86
3 Der Gründungsprozess	91
3.1 Gründungsvorbereitung	97
3.2 Gründungskonzeption	101
3.3 Konzeptumsetzung	106
3.4 Markteinführung	107
3.5 Marktetablierung	108
3.6 Zusammenfassung	108

4. Bedarf für ein Curriculum Entrepreneurship Education	111
4.1 Begründung	111
4.2 Zielgruppen der Entrepreneurship Ausbildung	112
4.2.1 Arbeitslose	113
4.2.2 Berufliche Schulen	114
4.2.3 Fachschulen	116
4.2.3.1 Fachschule für Technik	116
4.2.3.2 Meisterschule	122
4.3 Zusammenfassung und Kritik der Fachschulausbildung	125
5 Curriculumtheorie	129
5.1 Curriculumkonstruktion	129
5.2 Das didaktische Strukturgitter von Blankertz	131
5.3 Das integrierende Modell (Hartmut von Hentig)	136
5.4 Modell von Robinsohn als Beitrag zur Curriculumrevision	141
5.4.1 Konzeption von Robinsohns Modell	141
5.4.2 Struktur des Ansatzes	145
5.5 Qualifikationsforschung	148
5.6 Zusammenfassung Curriculumentwicklung	159
6 Entrepreneurship Education Konzepte	163
6.1 Entwicklung der Entrepreneur Education	163
6.2 Entrepreneurship Education und Schule	165
6.2.1 Kultur unternehmerischer Selbständigkeit an Schulen (KUS)	166
6.2.1.1 KUS Nordrhein–Westfalen	167
6.2.1.2 KUS Schleswig-Holstein, Hessen	168
6.2.1.3 KUS Hamburg	168
6.2.2 Modellversuch JEENET	172
6.3 Zusammenfassung der schulischen Modellversuche	173
6.4 Internationale Hochschulprogramme	175
6.4.1 Babson College, Massachusetts	176
6.4.2 Pennsylvania State University, Pennsylvania	179
6.4.3 Massachusetts Institute of Technology (MIT)	181
6.4.4 Harvard Business School, Massachusetts	182

6.5	Deutsche Hochschulansätze der Entrepreneurship Education	185
6.5.1	European Business School (EBS, Schloß Reichharthausen)	185
6.5.2	Universität zu Köln	188
6.5.3	Freie Universität Berlin	190
6.5.4	Universität Kaiserslautern	191
6.6	Zusammenfassung der Entrepreneurship Education an Hochschulen	193
7	Bestimmung der Lehrinhalte für ein prozessorientiertes Entrepreneurship Curriculum	201
7.1	Entrepreneurlehrinhalte nach Herting	201
7.2	Entrepreneurlehrinhalte nach Timmons	203
7.3	Entrepreneurlehrinhalte nach Caravan und O´Cinneide	205
7.4	Entrepreneurlehrinhalte nach Watson und Boshoff	207
7.5	Zusammenfassung	209
8	Konzeptvorschlag für ein Wahlfachcurriculum Entrepreneurship Education an der Fachschule für Technik	213
8.1	Konstruktionsprinzipien	213
8.2	Zielgruppen und institutionelle Rahmenbedingungen	215
8.3	Konzeptvorschlag	223
8.3.1	Basisveranstaltungen	225
8.3.2	Businessplanwettbewerb	228
8.3.3	Handlungs- und prozessorientiertes Curriculumkonzept für das Wahlfach EE an Fachschulen für Technik	228
9	Schlussbetrachtung	233
10	Literaturverzeichnis	241

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: Übersicht der zwölf Unternehmerfunktionen (Hébert/Link, 1988)	13
Abbildung 2: Der Entrepreneurbegriff im Wandel der Zeiten (OED, 1989, S. 307, vgl. auch Ripsas, 1997a, S. 56)	34
Abbildung 3: Characteristics of entrepreneurs (vgl. Carland 1984, in Birley 1992, S. 151)	46
Abbildung 4: Soziodemografische Unternehmermerkmale (vgl. Müller-Böling, D.; Klandt, H., 1993)	54
Abbildung 5: Persönlichkeitsaspekte des Gründers (vgl. Klandt, 1993, S. 12)	56
Abbildung 6: Gründerentscheidung nach dem Modell von Shapero	63
Abbildung 7: Problemklassen der Gründungsphase (Szyperski/Nathusius, 1999, S. 38)	71
Abbildung 8: Merkmale erfolgreicher Unternehmer nach Mitton (1989, S. 11-17)	73
Abbildung 9: Laterales und vertikales Denken im Vergleich (vgl. de Bono, 1972, S. 8f.)	82
Abbildung 10: Zusammenfassung der Unternehmerqualifikationen (eigene Darstellung)	88
Abbildung 11: Gründungsformen (vgl. Szyperski/Nathusius, 1977, S. 26)	92
Abbildung 12: Prozess bei der Unternehmensneugründung (vgl. Gartner 1985, S. 698)	94
Abbildung 13: Zusammenstellung phasenorientierter Gründungsprozesse (eigene Darstellung)	96
Abbildung 14: Der Gründungsprozess in Anlehnung an Kulicke/Gerybadze	97
Abbildung 15: Quellen unternehmerischer Ideen (vgl. Ripsas, 1997a, S. 95)	98
Abbildung 16: Klassifizierung von Kreativitätstechniken (vgl. Geschka 1980)	101
Abbildung 17: Lehrplan der Fachschule für Technik (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1999, Band I / II)	119

Abbildung 18:	Lehrplaninhalt des Richtziels Unternehmensgründung Technik (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1999, Band I / II)	120
Abbildung 19:	Zeitaufteilung für die Vorbereitungslehrgänge zum Prüfungsteil III (vgl. DHI, 1999, S. 26)	122
Abbildung 20:	Erstellung eines didaktischen Strukturgitters nach Blankertz	132
Abbildung 21:	Entwicklung des didaktischen Strukturgitters nach Blankertz (vgl. Ziechmann 1972, S. 37)	133
Abbildung 22:	Schema fortlaufender Curriculumreform (vgl. Knab, 1971, S. 161)	144
Abbildung 23:	Zusammenhang zwischen berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung (Haasler u.a. 2002, S. 3)	153
Abbildung 24:	Unternehmensberatung der KUS – Hamburg (Herold, 2001, S. 159)	169
Abbildung 25:	Lernfelder der Entrepreneurshipausbildung (Herting, 2001, S. 7)	201
Abbildung 26:	Lernziele der Gründungsphase (Herting, 2001, S. 9)	202
Abbildung 27:	Prozessorientierter Lehrplan nach Timmons (1998b)	203/204
Abbildung 28:	Entrepreneurship Life-Cycle Framework (Watson/Boshoff, 1995)	207

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

Unabhängig von der politischen Zielrichtung ist aufgrund von gesellschaftlichen und politischen Veränderungen zunehmend die Forderung nach einer Erhöhung der Gründeraktivitäten in Deutschland erkennbar. Dies wird seit der Mitte der 1990er Jahre (vgl. Lilischkis, 2001, S. 78; Braukmann, 2002, S. 87) in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion deutlich. Mit dieser Entwicklung wird (vgl. Ridinger/Weiss, 1999, S. 9) die Hoffnung verbunden, den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen wirksam begegnen zu können.

Die verstärkten Aktivitäten, auch hierzulande eine Erhöhung der Gründerzahlen zu initiieren, korrespondieren auch mit der internationalen Diskussion, wenn z.B. die OECD (vgl. 1998, S. 11) in der Diskussion um das Verständnis für die Gründerlehre eine zentrale Bedeutung für das Verständnis der Marktwirtschaft sieht.

In der Diskussion um die Stellung der Gründungslehre im nationalen und internationalen Kontext drückt sich die Hoffnung aus, die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaftssysteme zu steigern, ihre Strukturen zu modernisieren und damit einen positiven Einfluss auf die Beschäftigungszahlen auszuüben (vgl. hierzu Schulte, 2002; Sternberg, 2000, S. 7; Sternberg/Lückgen 2004, S. 8; Timmons, 1994a, S. 4).

In diesem Zusammenhang mehren sich auch in Deutschland Bemühungen (Faltin et al., 1998, Klandt, 1998, Ripsas, 1997a), die Thematik der Existenzgründung im Bildungssystem zu verankern. Durch eine Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen soll nicht nur die Wirtschaft positiv beeinflusst werden, sondern es wird auch die Zielsetzung verfolgt, persönliche Eigenschaften wie Motive und Fähigkeiten der Lernenden selbst, welche als wichtige Determinanten des unternehmerischen Wirkens verstanden werden (vgl. Sternberg, 2000, S. 112), zu verändern. In einer Studie des GEM-Konsortiums (Global Entrepreneurship Monitor, Sternberg et al., 2004, 2005, 2007), welche jährlich die internationale Gründungsaktivität und -diskussion bewertet, kommt zum Ausdruck, dass zwar die fachspezifische Wissensvermittlung im deutschen Bildungssystem ausdrücklich als gut, aber die Vermittlung gründungsrele-

vanter Inhalte, also kaufmännischer und ökonomischer Fragestellungen, in der Ausbildung als defizitär bewertet werden.

Die zahlreichen Versuche, das Gründungsgeschehen durch geeignete Ausbildungsmaßnahmen zu fördern, basieren auf der Annahme, dass eine Ausbildung zum Unternehmer möglich ist. Unterstellt man die Wirksamkeit von Braukmanns Sensibilisierungsansatz (vgl. 2007, S. 163), sollte für jede Ausbildungsstufe in unserem Schulsystem eine Möglichkeit gefunden werden, auf didaktisch geeignete Weise unternehmerische Grundlagen in die Bildung zu integrieren.

Hierbei kann es vorrangig nicht um die quantitative Erhöhung der absoluten Gründungszahlen gehen, sondern es stellt sich die Frage, wie eine Gründerausbildung qualitativ gestaltet werden müsste, um Gründer erfolgreich zu schulen.

1.2 Vorgehensweise und Struktur der Arbeit

Die Arbeit versteht sich als Beitrag für eine mögliche Erhöhung der Gründerzahlen im gewerblichen Bereich. Vom Autor werden speziell bei der Personengruppe der staatlich geprüften Techniker Chancen für eine erfolgreiche Selbständigkeit gesehen. Diese Personengruppe wurde bisher als Zielgruppe nicht wahrgenommen (vgl. Kap. 4.2.3.1), verfügt aber nach Meinung des Autors über das Potenzial für erfolgreiche Gründungsabsichten.

Um den Zugang zur Thematik zu erleichtern und die Begrifflichkeiten zu erläutern und abzugrenzen, soll zu Anfang die Person des Unternehmers (vgl. Kap. 2.1) dargestellt werden. Hierzu sollen zunächst der Unternehmer und die frühen Beschreibungsversuche dargestellt und spezifische Merkmale herausgearbeitet werden.

Die Literatur zur Unternehmerperson ist mittlerweile sehr umfangreich und vielfältig. Geht Schumpeter (1934) noch davon aus, dass man zum Unternehmer geboren sein müsse, weicht sich diese Annahme in den späteren Jahren auf (vgl. Kap. 2.6). Die Psychologie unterscheidet hier statische und verhaltenswissenschaftliche Aspekte der Unternehmerperson bzw. des Gründers, welche für den Erfolg einer zu gründenden Unternehmung als wichtig erachtet werden. Zum besseren Verständnis werden diese in Kapitel 2.7 ausführlich diskutiert und zusammengefasst. Die Darstellung

wird zeigen, dass die Literaturlage bis heute sehr heterogen ist und je nach Untersuchungsschwerpunkt unterschiedliche Verhaltenseigenschaften als erfolgversprechend eingeschätzt werden. Ein wichtiger Schritt in der Betrachtung der Unternehmerpersönlichkeit wird in dem Konsens gesehen, dass jede Person unternehmerisch tätig werden kann (vgl. Kap. 2.7). Schließlich tritt, durch das Aufkommen des Begriffs des Entrepreneurs, die Person des Unternehmers in ihrer Bedeutung für den Gründungsprozess zurück. Kapitel 2.8 beschäftigt sich aus diesem Grund mit der Person des Entrepreneurs und vergleicht deren Eigenschaften mit den zuvor diskutierten unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmalen. Es wird bei Betrachtung der Literatur deutlich, dass auch hier bisher keine einheitliche Definition der Begrifflichkeiten möglich war. Die Sinnhaftigkeit einer vereinheitlichten Darstellung kann allerdings auch angezweifelt werden. Selbstverständlich muss hier branchenabhängig unterschieden werden, ob es sich bei der Gründung um eine Würstchenbude oder um ein Hightech Unternehmen in der IT-Branche handelt. Mittlerweile existieren zwar zahlreiche Kataloge über erfolgversprechende Kompetenzen von Gründern, allerdings erscheinen diese Darstellungen in weiten Teilen plakativ und nur wenig aussagekräftig (vgl. Kap. 2.10). Vermutlich haben die hier dargestellten Verhaltensaspekte und die genannten Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Kap. 2.9) für jede erfolgreiche Tätigkeit, ob selbständig oder nicht, die gleiche Bedeutung.

Da diese Feststellung nicht zielführend ist, soll in einem nächsten Schritt (vgl. Kap. 3) der eigentliche Gründungsprozess untersucht werden. Dem Gründungsprozess kommt nach Meinung des Autors eine große Bedeutung zu, da dieser den handlungsleitenden Pfad durch die Gründungsphasen vorgibt. Der Entrepreneur schreitet nun diesen Prozess im weiteren Verlauf der Gründung ab. Geht man von der Annahme aus, dass die Gründungshandlung das Tun bestimmt, wird durch diese prozesshafte Darstellung der Rahmen aufgespannt, der als Basis für eine curriculare Betrachtung in dieser Arbeit dienen soll (vgl. Kap. 5). In der Abarbeitung dieser Phasenabschnitte werden gewisse fachliche und überfachliche Kompetenzen notwendig, welche im weiteren Verlauf der Arbeit diskutiert werden sollen. Diese Betrachtung baut auf den Erkenntnissen des Kapitels 2 auf.

Es sind nicht nur fachliche und persönliche Kompetenzen, die über Erfolg oder Misserfolg der Gründung entscheiden. Deshalb sollen in Kap. 2.10 weitere Randbedingungen diskutiert werden, welchen eine ebenso große Bedeutung zugemessen wird.

Da die Gründung nicht in einem isolierten Kontext stattfindet, werden auch die persönlichen und regionalen Netzwerke relevant, die unter Umständen eine größere Bedeutung für den Erfolg haben können als die eigentliche unternehmerische Innovation (vgl. Deitmer, 2004).

Im Rahmen dieser Arbeit war es aus Zeitgründen nicht möglich, eine eigene empirische Untersuchung notwendiger unternehmerischer Qualifikationen vorzunehmen. Daher soll die Betrachtung bestehender Ansätze zur Schulung von Gründern einen Eingrenzungsversuch darstellen (vgl. Kap. 6). Relevant ist hier die Betrachtung unterschiedlicher Ansätze aus Schule und Hochschule (vgl. Kap. 6.3 und Kap. 6.6). Die Untersuchung der bestehenden Ansätze sowie der vorhandenen Literatur zur Entrepreneur Education (EE) wird schließlich in einem eigenen curricularen Vorschlag zusammengefasst. Es wird mit diesem Vorschlag aufgrund des fehlenden empirischen Datenmaterials nicht der Anspruch auf ein vollständiges curriculares Konzept erhoben. Das hier vorgeschlagene curriculare Konzept ist aus diesem Grund eher als richtungsweisend zu betrachten, da es auf der Basis des Handlungsprozesses der Gründung aufbaut und unter Berücksichtigung eines zeitgemäßen curricularen Ansatzes (vgl. Kap. 5) ein Grundraster für die Entrepreneurship Ausbildung darstellt. Dieses Grundraster könnte dann durch eine an diese Arbeit anschließende empirische Untersuchung weiter verfeinert werden.

1.3 Literaturlage

Die wissenschaftliche Diskussion der Gründungsthematik wird seit einigen Jahren auch in Deutschland geführt, ist aber insgesamt noch als relativ neu zu bewerten (vgl. Gassler/Egeln/Almus, 2001, S. 15). Bezüglich des Beginns der Erforschung dieses Bereiches herrscht in der deutschen Literatur keine einheitliche Meinung. Schulte (vgl. 2002, S. 78) sieht in den 1970er, Ripsas (vgl. 1997a, S. 12) ab Mitte der 1990er Jahre eine beginnende Auseinandersetzung mit der Gründungsthematik. Zumeist wird die Thematik mit dem Terminus des Entrepreneurship bezeichnet. Beim Versuch, die Bedeutung des Begriffes einem deutschen Äquivalent zuzuordnen, ist schnell festzustellen, dass dies bisher nicht gelungen ist (vgl. Faltin et al., 1998, S. 4f; Loer, 2006).

Obgleich das Wort seit einiger Zeit im Oxford English Dictionary (1989, S. 307) verzeichnet ist, gab es viele Versuche, den Begriff inhaltlich zu deuten. Timmons (vgl. 1994a, S. 153) versteht darunter ein fundamental menschliches Tun, das sich in der Gründung von etwas Neuem und noch nicht Dagewesenem zeigt.

Hisrich (1998, S. 9) interpretiert Entrepreneurship als „the process of creating something new with value by devoting the necessary time and effort, assuming the financial, psychic and social risks, and receiving the resulting rewards of monetary and personal satisfaction and independence“.

Die Beschreibungsversuche ließen sich weiter fortführen (vgl. Carland, 1988, Gartner, 1988, Vesper, 1993); allerdings wird schnell feststellbar, dass es hierzu, wie Schulte (vgl. 2002, S. 78f., vgl. hierzu auch Diensberg, 2000, S. 3) konstatiert, keinen Konsens gibt. Allen Beschreibungsversuchen sind jedoch gewisse Bereiche gemeinsam, wie Fallgatter (2001, S. 13f.) bemerkt. Er erkennt in den vorherrschenden Theorien Übereinstimmungen hinsichtlich gewisser Aspekte des Unternehmertums, des unternehmerischen Handelns, der Gründung und Firmenentwicklung sowie spezifischer Randbedingungen (Standort, Unternehmensform usw.). Auf diese Weise lassen sich alle Aspekte der Gründungslehre auf bestimmte zu identifizierende Handlungsfelder beziehen, anhand derer eine wissenschaftliche Diskussion möglich wird. Weiterhin ist aufgrund des prozessualen Charakters der Gründung diese untrennbar mit der Gründerperson verwoben (ebd. 2001, S. 18), welche den Prozess gestaltet. Dieser Auffassung entsprechend ist auch das Modell von Szyperski/Nathusius (vgl. 1999, S. 62) zu verstehen, welche den Gründungsprozess und die Gründerperson sowie die gegebenen Randbedingungen als komplexes System beschreiben, bei dem die beteiligten Komponenten sich wechselseitig beeinflussen.

Aufgabe der Entrepreneurship Education ist es, in diesem Zusammenhang Gründer für eine erfolgreiche unternehmerische Tätigkeit zu qualifizieren. Die Wurzeln dieser Gründerausbildung finden sich in den USA und haben sich dort seit den 1970er Jahren in Form einer praxisorientierten Ausbildung an den Hochschulen etabliert (vgl. Grant, 1994, S. 28). Die Literaturdichte ist dort aus diesem Grund als relativ hoch zu bewerten.

In Deutschland dagegen ist die Thematik des Entrepreneurship relativ jung und erst mit Beginn der 1990er Jahre (vgl. Klandt et al., 1993) als Gegenstandsbereich der

Forschung identifizierbar. Ein Transfer der amerikanischen Entrepreneurship Education Ansätze erscheint als bedenklich, da diese vielfach (vgl. Walterscheid, 1998, S. 4) als verbesserungswürdig bewertet werden. Walterscheid kritisiert vor allem die fehlende didaktische Forschung und Begründung der Ausbildungsprogramme, was auf den Umstand zurückgeführt werden kann, dass es die Didaktik als Forschungsgegenstand in den USA nicht gibt. Dies mag zutreffen; der Kern des gründungsrelevanten Fachwissens bzw. des erfolgversprechenden Verhaltens einer Gründerperson verspricht aber durchaus Parallelen auch über nationale Grenzen hinweg, da sich Gründungen hier eher in der Gesetzgebung des jeweiligen Landes unterscheiden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es sich bei der Entrepreneurship Education nicht um ein genuin wirtschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld handelt, da gerade in Bezug auf den Aspekt der Qualifizierung und Förderung persönlicher Kompetenzen sowie der didaktischen Umsetzung berufs- und wirtschaftspädagogische Inhalte tangiert werden (vgl. Braukmann, 2002, S. 55; Kent, 1990, S. 6; Mahlberg, 2001, S. 41; Sae, 2001, S. 95).

Da der Bereich der Entrepreneurship Education in den USA seit langem inhaltlich erforscht wird, können empirische Untersuchungen hinsichtlich der erfassten Gründerqualifikationen Hinweise bieten. So haben sich speziell Vesper (1990) und Timmons (1990) mit der inhaltlichen Gestaltung einer Gründerausbildung auseinandergesetzt und damit den Grundstein für die meisten in den USA befindlichen Ausbildungsprogramme gelegt. Dies wird bei einer inhaltlichen Betrachtung exemplarisch ausgewählter Entrepreneurship Education Ansätze aus den USA deutlich (vgl. Weihe et al., 1991, S. 184).

Um die Auswahl vorhandener Programme einzugrenzen, erscheint eine nationale Bewertung von Hochschulen bezüglich ihrer angebotenen Gründerausbildung als hilfreich. In den USA werden jedes Jahr Hochschulen im Rahmen eines nationalen *ranking* hinsichtlich solcher Faktoren wie z.B. der Qualität der Vorlesungen, des Studenten-Dozenten-Verhältnisses, der Ausstattung der Hochschulen usw. bewertet und die Ergebnisse veröffentlicht (vgl. U.S. News 2000, 2005). Die Daten werden zumeist durch Befragungen der Studierenden ermittelt und bieten den Hochschulen Möglichkeiten sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren.

Problematisch gestaltet sich im Untersuchungsverlauf die bescheidene deutsche Literaturlage, was nicht verwunderlich ist, betrachtet man die junge Geschichte dieses Forschungsgegenstandes. So lässt sich unter Berücksichtigung der deutschen Literatur die größte Erkenntnisdichte zur Person des Entrepreneurs in der amerikanischen Literatur finden. Die pädagogische Anbindung dieser Erkenntnisse an eine didaktisch begründete Ausbildung wird aber unter Zuhilfenahme der deutschen wirtschafts- und berufspädagogischen Theorie gesehen (vgl. Diensberg, 2001, S. 70). Dies wird unterstrichen durch die Aussage von Weber (2002, S. 13), wenn er feststellt: „Fragt man nach Zielen und Inhalten einer Kultur der Selbständigkeit, denkt man zuerst an Beiträge aus der ökonomischen Bildung und hofft auf Konzeptionen von Wirtschaftsdidaktikern und Wirtschaftspädagogen.“

Da mittlerweile zahlreiche empirische Untersuchungen² zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Gründern existieren, hält der Autor für die vorliegende Arbeit eine Sekundäranalyse der vorhandenen Literatur lohnenswert. Durch die Synthese der Erkenntnisse aus den tangierten Forschungsbereichen der Entrepreneurship Research, der Entrepreneurship Education, der Curriculumtheorie und der Psychologie wird ein grundsätzliches Konzept für eine qualitativ angemessene Gründerausbildung entworfen. Eine curriculare Entwicklung sollte hierbei immer auf der Basis der Curriculumtheorie und der curriculumstrategischen Diskussion erfolgen, da nur auf diese Weise eine wissenschaftliche Begründung und Evaluation der Inhalte gewährleistet werden kann (vgl. Tramm, 1994, S. 35). Allerdings dürfen gemäß Tramm hierbei auch die Adressaten und ihre spezifischen Voraussetzungen nicht außer Acht gelassen werden, da ansonsten eine unangemessene Vereinfachung der curricularen und didaktischen Zusammenhänge zu befürchten ist, wie es auch an der US-amerikanischen Entrepreneurship Education kritisiert wird (vgl. Westerfeld, 2003, S. 29).

Es wird vermutet, dass eine angemessene Ausbildung zum Entrepreneur nur auf der Grundlage einer Analyse der Lebenssituationen und damit der Qualifikationsanforderungen von Gründern stattfinden kann, wie es auch von Robinsohn beschrieben wird, der davon ausgeht, „... daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse

² Vgl. hierzu z.B. die Arbeiten von McClelland 1961, Collins/Moore 1970, Klandt 1984, Gartner 1990, Bygrave/Hofer 1992.

Qualifikationen und eine gewisse Disponibilität durch die Aneignung von Kenntnissen und Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und – im engeren Sinn – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind“ (Robinson, 1971, S. 45).

Dieser Ansatz wird in neueren curricularen Modellen bestätigt, die die inhaltlichen Entscheidungen aus der Arbeits- und Lebenswirklichkeit abzuleiten versuchen. Ein besonderes Interesse gilt hierbei dem zugrundeliegenden Arbeitsprozess, der die Qualifikationen für eine erfolgreiche Tätigkeit umfasst. In diesem Zusammenhang erscheint besonders der qualifikationsorientierte Ansatz von Rauner (2002) interessant, der die inhaltliche Struktur eines Lehrplans basierend auf den zugrundeliegenden Arbeitsprozessen und den damit verbundenen Qualifikationen interpretiert (vgl. auch Haasler/Herms/Kleiner, 2002).

Ein Vergleich bestehender internationaler Unterrichtskonzepte zur Unternehmergebildung mit der aktuellen Curriculumsdiskussion lässt auf diese Weise Zusammenhänge, Legitimationen, aber auch Schwachpunkte erkennen, die als Hinweise für den hier dargelegten curricularen Entwurf an der Fachschule für Technik genutzt werden können. Da im Rahmen dieser Arbeit aus Zeitgründen keine eigene empirische Untersuchung durchgeführt werden kann, münden die Ergebnisse schließlich in einem Konzeptvorschlag auf Basis des Handlungsprozesses der Gründung.

Der Autor nimmt an, dass es durch die zugrundegelegte didaktisch begründete Vorgehensweise und die prozessorientierte Gestaltung, bei notwendiger Variation von Ausbildungsinhalten, möglich ist, das vorliegende Konzept auch auf andere Branchen zu übertragen. In diesem Sinne versteht sich die Arbeit als Beitrag zur aktuellen Diskussion der Implementierung einer Gründerausbildung im Bereich des tertiären Bildungssystems.

2 Unternehmer und Unternehmertum

Zunächst sollen Begrifflichkeiten und die Rahmenbedingungen für das hier vorzustellende curriculare Konzept diskutiert werden.

Da im Hinblick auf das zu entwickelnde Konzept verschiedene Fachbereiche und Forschungsgebiete tangiert werden, soll zu Anfang der Unternehmer- bzw. Entrepreneurbegriff untersucht werden. Die Darstellung der den Gründungsprozess gestaltenden Person liefert so einen ersten Zugang zur Thematik.

2.1 Der Unternehmerbegriff

Es gibt eine Vielzahl von Erklärungsversuchen zur Funktion des Unternehmers in der Ökonomie. Eine griffige Beschreibung liefert Vogel (1990, S. 99, Hervorh. i.O.), wenn er formuliert: „Derjenige, der die Initiative entfaltet, das heißt der Unternehmer, ergreift die Produktionsmittel in dem Maß, als das dreifache Vertrauen seiner *Kreditoren (Sparer), Mitarbeiter und Konsumenten* es ihm gestattet.“

Der Entrepreneur oder Gründer ist in diesem Zusammenhang allerdings vom Unternehmer zu differenzieren, wenn Casson (1990, S. XIII) schreibt: „Entrepreneurship is an important and until fairly recently, sadly neglected subject.“ An Vogels Definition lässt sich ein prinzipielles Unterscheidungsmerkmal zwischen Entrepreneuren und Unternehmern erkennen. Geht es bei der Unternehmertätigkeit um die Aufrechterhaltung einer bestehenden Unternehmung, so ist der Entrepreneur gerade zu Anfang mit der Gründung und ihren Problemfeldern beschäftigt und vollzieht zu einem späteren Zeitpunkt eine Transition zur Unternehmerperson nach Vogels Verständnis.

Trotz der langen Bemühungen der Forschungen und Diskussionen um ein einheitliches Verständnis des Unternehmerbegriffes, ist bis heute keine akzeptierte einheitliche Definition möglich. Die Funktion und die Aufgaben des Unternehmers bzw. Entrepreneurs in der Ökonomie sind in den letzten zwei Jahrzehnten, speziell in den USA und Großbritannien, zu einem Forschungsschwerpunkt geworden. Kern der Fragestellung ist hierbei abzuleiten, welche Qualifikationen, Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale der Entrepreneur für die Bewältigung einer erfolgreichen Unternehmung – oder auch Gründung – mitbringen sollte.

Diese Untersuchungen haben zunehmend weniger die reine Wirtschaftslehre, sondern verstärkt die Ökonomie in Verbindung mit der Psychologie ins Zentrum gerückt. Diese Verknüpfung wird auch von Schumpeter (vgl. Böhm, 1987, S. 150) schon gesehen; allerdings geht er bzgl. der Gründerperson noch davon aus, dass die Unternehmerfunktion eine Führungsfunktion ist und dass es einer überdurchschnittlichen Persönlichkeit bedarf, die Unternehmerfunktion gewinnbringend als „Neuerer“ auszufüllen.

„Während es im Wesen der Routinearbeit in ausgefahrenen Bahnen liegt, dass ihr die durchschnittliche Intelligenz und Willenskraft der Individuen des betreffenden Volkes und der betreffenden Zeit gewachsen ist, so erfordert die Überwindung der eben erwähnten Schwierigkeiten Eigenschaften, die nur ein geringer Prozentsatz der Individuen hat ...“ (Schumpeter, 1952). Diese Kennzeichnung einer Unternehmerpersönlichkeit kann allerdings heute als widerlegt beurteilt werden, da mittlerweile Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen vorliegen, welche zeigen, dass Entrepreneurship lehr- bzw. lernbar ist (vgl. Faltn, 1996, Gartner, 1990, Gibb, 1998, Grüner, 1993, Weihe et al., 1991).

Die Entstehung des Unternehmerbegriffes

Das erste Mal taucht der Begriff „Entrepreneur“ im Frankreich des 18. Jahrhunderts auf. Er wird zu dieser Zeit hauptsächlich durch J. B. Say und R. Cantillon geprägt.

Für Cantillon ist der Entrepreneur Träger von Unsicherheit in der Ausübung seiner Tätigkeit. Er stellt dies am Beispiel des Farmers dar. „The Farmer is an Undertaker who promises to pay to the Landowner, for his Farm or Land, a fixed sum of money (...) without the assurance of the profit he will derive from this enterprise“ (Cantillon 1755, S. 47f.).

Für Say ist die Rolle des Unternehmers eine koordinierende Aufgabe zwischen Wissenschaft und Arbeitskraft. Um diese Funktion erfolgreich ausfüllen zu können, bedarf es nach Says Meinung verschiedener Qualifikationen eines Entrepreneurs, ... „that are not often found together. Judgement, perseverance, and a knowledge of the world, as well as of business ... He must possess the art of superintendence and administration. There are a number of obstacles to be surmounted, of anxieties to be

repressed, of misfortunes to be repaired, and of expedients to be devised. Those who are not possessed of a combination of these necessary qualities are unsuccessful in their undertakings; their concern soon falls on the ground, and their labour is quickly withdrawn from the stock in circulation“ (Say, 1816, S. 285). Say nennt in dieser Schrift bereits verschiedene grundsätzliche Qualifikationen, welche eine erfolgreiche Gründung auszeichnen.

Für einen ausführlichen Vergleich dieser Epochen sei auf die Arbeiten von Baretto, (1989), Hébert/Link (1988) sowie auf Welzel (1991) verwiesen. In der weiteren Entwicklung kommt es immer wieder zu Klärungsversuchen, welche Qualifikationen erfolgreiche Gründer auszeichnen. Es bleibt allerdings bis heute bei Erklärungsversuchen, denn noch immer ist keine einheitliche Beschreibung gelungen; es kann auch angezweifelt werden, ob diese Vereinheitlichung überhaupt notwendig ist.

Walras (1834 – 1910) beschreibt den Unternehmer in seiner Funktion als Koordinator und Arbitrageur. Als Arbitrageur sei hier der Unternehmer zu verstehen, welchem aufgrund der unternehmerischen Idee und dem damit verbundenen Risiko des Scheiterns der gegründeten Unternehmung der Unternehmensgewinn zukommt. Er unterscheidet neben der Unternehmerfunktion noch drei weitere gesellschaftliche Funktionen, und zwar den Landbesitzer, den Kapitalisten und den Arbeiter. Diesem Personenkreis ist seiner Auffassung nach der Unternehmer in einer Koordinationsfunktion übergeordnet, da er beim Kapitalisten Geld leiht, Arbeiter einstellt und diese auf gemietetem Land eines Landbesitzers beschäftigt. Ohne den Unternehmer gibt es somit keine wirtschaftliche Aktivität. Diese Auffassung deckt sich mit der Unternehmerfunktion bei Say (s.o.).

Die hier beschriebenen Funktionen des Unternehmers werden im weiteren Verlauf von Alfred Marshall erweitert, der den Unternehmer in mehreren Rollen sieht. Abhängig von der jeweiligen Situation sieht er den Unternehmer als Risikoträger, Innovator, Arbitrageur und Koordinator. Nach Baretto (1989, S. 55) war Marshall ein Ökonom, der mit einem Bein im „richtigen“ Leben stand und versuchte, den realen Unternehmer möglichst exakt abzubilden. Marshall sieht den Unternehmer als Hauptrisikoträger einer Unternehmung, der „wachsam“ sein muss, um gleichzeitig neue, kostensparende Ideen zu entwickeln. Somit ist er gleichzeitig auch Innovator (Marshall 1961, S. 355). Dies sind nach Auffassung des Autors auch heute gültige Eigenschaften eines Unternehmers, um neben der Konkurrenz bestehen zu können.

In der Reifephase der Neoklassik wird der Unternehmerbegriff durch Schumpeter und Knight gedeutet, verliert jedoch mit Auftreten der *Theorie der Firma* an Bedeutung und wirkt für die aufkommenden mathematischen Modelle zur Beschreibung der Ökonomie sogar störend, da er nicht genau einschätzbar und damit unprognostizierbar bleibt. In dieser Phase wird der Gesamtmarkt betrachtet, in dem der Unternehmer nur noch in der Rolle eines standardisierten Inputfaktors gesehen wird (vgl. Kihlstrom/Laffont 1979). Durch die Verdrängung des Unternehmers mit seiner facettenreichen Persönlichkeit wird das Modell der Neoklassik konsistent, da das System auf diese Weise ohne den menschlichen Unsicherheitsfaktor scheinbar überschaubarer wird. „The modern theory of the firm exactly meets consistency requirements: several pieces (isoquant, output and factor market sides) join to form bigger pieces (the production side) which join with still other pieces (the distribution side) to form the modern theory of the firm. Furthermore, in conjunction with the consumer theory, the orthodox theory of value is formed. The whole system, internally and externally, is a perfect set of interlocking relationships“ (Baretto 1989, S. 141).

Auf eine ausführliche Darstellung der Firmentheorie soll an dieser Stelle verzichtet werden. Eine detaillierte Darstellung dieser Zusammenhänge findet sich bei Baretto (1988), Ricketts (1987) und Hébert/Link (1988).

Der Unternehmerbegriff in der ökonomischen Theorie

Nachdem in der ökonomischen Theorie der Unternehmerbegriff am Ende der Klassik zunehmend verschwand und mit Einsetzen der Neoklassik die unternehmerische Funktion der Person des Unternehmers völlig verdrängt wurde, gab es doch immer wieder Versuche, die Funktion der Unternehmerpersönlichkeit in der Forschung zu beschreiben und festzulegen. Hébert und Link (1989, S. 152) haben die zahlreich vorhandene Literatur der verschiedenen ökonomischen Konzepte analysiert und zwölf Funktionen ermittelt (s. Abbildung 1), die Unternehmern in den verschiedenen ökonomischen Konzepten zugewiesen werden.

1. The entrepreneur is the person who assumes the risk associated with uncertainty (U.a. Cantillon, Thünen, Mangold, Mill, Hawley, Knight, Mises, Cole, Shackle)	2. The entrepreneur is the person who supplies financial capital (U.a. Smith, Turgot, Böhm-Bawerk, Edgeworth, Pigou, Mises)
3. The entrepreneur is an innovator (U.a. Baudeau, Bentham, Thünen, Schmoller, Sombart, Weber, Schumpeter)	4. The entrepreneur is a decision maker (U.a. Cantillon, Menger, Marshall, Wieser, Amasa Walker, Francis Walker, Keynes, Mises, Shackle, Cole, Schultz)
5. The entrepreneur is an industrial leader (U.a. Say, Saint-Simon, Amasa Walker, Francis Walker, Marshall, Wieser, Sombart, Weber, Schumpeter)	6. The entrepreneur is a manager of an enterprise (U.a. Quesnay, Wieser, Pigou, Hawley)
7. The entrepreneur is an organizer and coordinator of economic resources (U.a. Say, Walras, Wieser, Schmoller, Sombart, Weber, Clark, Davenport, Schumpeter, Coase)	8. The entrepreneur is the owner of an enterprise (U.a. Quesnay, Wieser, Pigou, Hawley)
9. The entrepreneur is an employer of factors of production (U.a. Amasa Walker, Francis Walker, Wieser, Keynes)	10. The entrepreneur is a contractor (U.a. Bentham)
11. The entrepreneur is an arbitrageur (U.a. Cantillon, Walras, Kirzner)	12. The entrepreneur is an allocator of resources among alternative uses (U.a. Cantillon, Kirzner, Schultz)

Abbildung 1: Übersicht der zwölf Unternehmerfunktionen (Hébert/Link, 1988)

Die Autoren haben in ihrer Zusammenfassung der zwölf Funktionen zwischen statischen (2, 6, 8, 9) und dynamischen Funktionen (1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12) unterschieden. Da sich laut Einschätzung von Hébert/Link die statischen Funktionen nicht eignen, die Person des Unternehmers für einen sich ständig wandelnden Markt zu beschreiben, schlagen sie vor, nur die dynamischen Ansätze der Unternehmerrolle zu betrachten. Die Vernachlässigung der statischen Ansätze macht die Funktion des Unternehmers für den Markt deutlich, d.h. es handelt sich hierbei nicht um eine gesellschaftliche Stellung, sondern vielmehr um einen ökonomischen Faktor. Dieser Vorschlag soll auch hier als Grundlage dienen, da die statischen Funktionen durch ihre Unbeweglichkeit nicht für eine Beschreibung zur Herausbildung von lehrbaren Unternehmerqualifikationen geeignet erscheinen. Allerdings hält der Autor hier eine weitere Differenzierung der genannten Merkmale für erforderlich. Zunächst erschei-

nen speziell die Eigenschaften 4 und 6 sowie 12 eine Affinität aufzuweisen, da der Unternehmer als Manager selbstverständlich Entscheidungen treffen muss. Des Weiteren ist die Zuordnung der Eigenschaften 6 und 8 zu den statischen Größen anzuzweifeln, da Managementtechniken nach Auffassung des Autors keine statischen Eigenschaften einer Unternehmerperson sind, sondern entwickelt werden können bzw. es sich hier auch um Fachwissen handelt, welches erlernt werden kann. Sicherlich ist auch der Managementbegriff vielschichtig und lässt sich kaum auf eine einheitliche Beschreibung reduzieren. In dieser Arbeit wird die Funktion des Managers als eine der Qualifikationen für eine erfolgreiche Gründung angesehen und im Sinne der Koordination von Ressourcen und Entscheidungsfindung interpretiert.

Der Punkt 8 ist selbst nach vollzogener Gründung keine statische Funktion, da der Gründer konsequent alle Ressourcen und Qualifikationen dafür einsetzen muss, am Markt zu bestehen. Da sich diese Arbeit zum Ziel gesetzt hat, Möglichkeiten einer unternehmerischen Ausbildung an gewerblichen Fachschule aufzuzeigen, wird der *Eigentümer*, hier der Gründer einer Unternehmung die Zielgröße der unternehmerischen Ausbildung und umfasst nach Auffassung des Autors alle für eine erfolgreiche Unternehmung notwendigen Qualifikationen. Die Zuschreibung des Eigentums der Unternehmung ist selten zutreffend, betrachtet man die starke Abhängigkeit des größeren Teils der vollzogenen Gründungen und Unternehmungen von den Banken, welche die Finanzen für die in der Unternehmung umzusetzenden Ideen bereitstellen, und ist aus diesem Grund hier vereinfachend gemeint.

Innerhalb der dynamischen Ansätze unterscheiden die Autoren drei Schulen, die Deutsche, die Chicagoer und die Österreichische. Zur deutschen Schule werden Schumpeter (Merkmale 3, 5, 7) und Thünen (Merkmale 1, 3) gezählt, die eine hohe Übereinstimmung der theoretischen Merkmale der Unternehmerfunktion und die gleiche kulturelle Herkunft aufweisen.

Bei der Chicagoer Schule (Knight 1, und Schultz 4, 12) werden hauptsächlich die Merkmale der Übernahme von Unsicherheit und Risiko gesehen.

Bei der österreichischen Schule, die durch Kirzner (Merkmale 11, 12) vertreten wird, ist als herausragendes Merkmal die Aufmerksamkeit für neue unternehmerische Chancen zu nennen.

Ripsas (1997a, S. 12) fasst diese drei Funktionen zusammen und ergänzt sie um eine vierte Funktion, welche von Casson (1982) zum zentralen Merkmal des Unterneh-

mers gemacht wurde: die Koordinationsfunktion. Er beschreibt den Unternehmer als einen Marktteilnehmer, „who specializes in taking judgemental decisions about the coordination of scarce resources“ (Casson, 1982, S. 23). Er stellt heraus, dass eine funktionale Betrachtung zur Erfassung der Unternehmerperson nur für die Ökonomie geeignet ist. Eine Beschreibung der Unternehmerperson mit ihren persönlichen Eigenschaften und ihrer sozialen Herkunft bildet die Grundlage für die Betrachtungsweise von Soziologen und Wirtschaftshistorikern, ist aber für eine ökonomische Betrachtung ungeeignet (ebd., S. 28). Die funktionale Betrachtung ist für die Konzeption eines möglichen Ausbildungskonzepts insofern interessant, als dass sie nach der erkannten Funktion des Unternehmers für die Ökonomie die Förderung der Gründeraktivität überhaupt begründet; ansonsten sind für die vorliegende Arbeit die personale Betrachtung des Unternehmers und die für eine erfolgreiche Gründung notwendigen Qualifikationsanforderungen vorrangig.

Die fünf in der Literatur erkennbaren Ansätze sind im Folgenden dargestellt sowie um das Merkmal der Kreativität erweitert, das speziell von Shackle (1979) hervorgehoben wurde.

1. Übernahme von Unsicherheit (Knight)
2. Innovation am Markt durchsetzen (Schumpeter)
3. Entdecken von Preisarbitragen (Kirzner)
4. Koordination von Ressourcen (Casson)
5. Aufbringen von Kreativität (Shackle)

Die hier aufgezeigten Qualifikationsmerkmale sollen anschließend zum tieferen Verständnis der Unternehmerpersönlichkeit und ihrer wirtschaftlichen Funktion diskutiert werden. Die kaufmännischen Qualifikationen erscheinen in dieser Diskussion als untergeordnete Qualifikationsanforderungen, und es lässt sich vermuten, dass das ökonomische Wissen eher allgemeinen Basischarakter hat, welches den Unternehmer dazu befähigt, Marktmechanismen einzuschätzen und Entscheidungen zu treffen. Der gewöhnliche Unternehmer wird diese Eigenschaften tendenziell weniger aufweisen müssen. Sicherlich ist eine Unternehmung immer einem gewissen Risiko ausgesetzt und sollte unternehmerisch geführt werden, um am Markt bestehen zu

bleiben. Die oben aufgeführten Eigenschaftsmerkmale können nach Auffassung des Autors eher dem innovativen Unternehmer zugeordnet werden.

2.2 Der Unternehmer und die Unsicherheit

Knight unterscheidet in seiner Theorie zwischen Unsicherheit und Risiko. Die Ursprünge dieser Überlegungen gehen bei ihm als einem Vertreter der Chicagoer Schule auf Cantillon zurück, der hier nur von einem Marktrisiko spricht. Als Unsicherheit beschreibt Knight das Risiko des Misserfolges der geplanten Unternehmung. Der Unternehmer kann sich nicht sicher sein, ob das angebotene Produkt auf eine erfolgreiche Nachfrage am Markt trifft.

Als Ziel gilt es nun für den Unternehmer, die nicht bekannte und hierdurch nicht quantifizierbare Unsicherheit für ein Produkt in ein erfassbares Risiko zu wandeln. Knight (vgl. ebd. S. 268) fasst die Rolle des Unternehmers mit den folgenden drei Charakteristika zusammen:

1. Der Unternehmer ist sowohl Entscheidungsträger als auch der Eigentümer des Unternehmens. Sein Einkommen hat eindeutig residualen Charakter.
2. Der Unternehmer *produziert* für den Markt, spricht für den Kunden, da der Kunde das Weiterbestehen der Unternehmung durch die Brauchbarkeit des Produktes bestimmt. Der Unternehmer produziert nicht für seinen persönlichen Bedarf, wodurch er gezwungen ist, die Bedürfnisse anderer Menschen einzuschätzen.
3. Er trifft Entscheidungen über zukünftige Entwicklungen und koordiniert die Produktionsfaktoren.

Hierbei geht Knight von der Arbeitsteiligkeit des Marktes aus. Er unterscheidet wirtschaftliche Betätigung hinsichtlich des Wissens „knowledge“ und der Urteilsfähigkeit „judgement“ des einzelnen Unternehmers. Der Erfolg einer Unternehmung hängt eindeutig von der Einschätzung des Marktes ab, d.h. von der richtigen Vorhersage einer künftigen Entwicklung. Es herrscht allerdings Unsicherheit bezüglich dieser Einschätzung, da niemand sicher sein kann, kommende Ereignisse im Vergleich zu anderen Unternehmern besser einschätzen zu können. Diese Unsicherheit wird bei

Knight als Selektionsmechanismus beschrieben, der die Marktteilnehmer bezüglich ihres unternehmerischen Erfolges voneinander trennt und zu einer Spezialisierung führt. Es werden bei ihm folgende vier Charakteristika von Unternehmern differenziert:

1. Entscheidungsfähigkeit und Kenntnisse des Einzelnen
2. Prognosefähigkeit
3. Führungsfähigkeit
4. Selbstvertrauen (ebd. S. 270)

Einen Ausgleich für diese Unsicherheit und das damit verbundene Risiko des Scheiterns sieht Knight durch das Einkommen, welches er als die Kompensation für das Treffen von Produktions- oder Handelsentscheidungen beschreibt.

Casson grenzt die bei Knight beschriebenen Unternehmermerkmale hinsichtlich einer notwendigen Abenteuerlust (*venturesomeness*) und des Selbstvertrauens der Person voneinander ab. Verfügt eine Person über die bei Knight genannten Fähigkeiten, wie z.B. Prognosefähigkeit, hat aber nicht genügend Abenteuerlust, wird er kein selbständiger Unternehmer, sondern Manager innerhalb eines Unternehmens. Die Unsicherheit des Einzelnen wird dann durch die Zusammenarbeit mit anderen reduziert. Dieser Mechanismus wird bei Casson mit dem Portfolio der Finanzwirtschaft verglichen, wo die Unsicherheit des Aktienmarktes durch Einrichten eines Portfolios gemindert wird. Diese Art des Portfolios könnte natürlich auch durch die Gründung in einem Team gebildet werden, bei dem sich die Eigenschaften der Partner ergänzen und das Risiko mindern.

„It is widely recognized that an individual's exposure to uncertainty can be reduced through portfolio diversification in the equity market. Knight recognizes the possibility – which he calls 'diffusion' – but does not accord it much prominence as a vehicle for the reduction of uncertainty. He believes that uncertainty is reduced mainly through the pooling of uncertainties by the large firm.” (Casson 1982, S. 372)

Die von Knight beschriebenen Merkmale der Unternehmerunsicherheit werden in der Neoklassik zum Teil aufgegriffen, so dass das unternehmerische Handeln als Variation der menschlichen Arbeit betrachtet wird. Kihlstrom/Laffont (1979, S. 746) schreiben hierzu: „Our model represents only a special case of Knight's view because we

assume that all individuals are equal in their ability to perform entrepreneurial as well as normal labor function.“

Diese Erkenntnis erscheint nicht erstaunlich, da unternehmerisches Handeln wohl schon seit Menschengedenken eine Eigenschaft des täglichen Broterwerbs ist. Die Auffassung von Knight ist nach Ansicht des Autors plausibel, da eine unternehmerische Tätigkeit Teil einer bestehenden durchlässigen Arbeits- und Kulturlandschaft ist und unter Zugrundelegung des nötigen Wissens bzw. gewisser Fertigkeiten von jeder Person ausgeübt werden kann. Werner (2008a) spricht hier von einem ständigen Aufgreifen und Verwandeln unternehmerischer Ideen im Sinne einer der Wirtschaft innewohnenden dynamischen Komponente.

2.3 Die Koordinationsfunktion des Unternehmers

Der Unternehmer bei Casson (1982, S. 23) ist ein Marktteilnehmer „who specializes in taking judgemental decisions about the coordination of scarce resources“. Er beschränkt sich auf eine Beschreibung der Koordinationsfunktion, die nur ein Vitalprozess bei Werner (2008a) bzw. eine Dimension unternehmerischen Seins bei Hardorp (2008) ist, und stellt die Persönlichkeitsmerkmale und soziale Herkunft des Unternehmers eher in den Hintergrund, da er der Meinung ist, dies sei eher die Aufgabe eines Wirtschaftshistorikers oder Soziologen (ebd. S. 22). Diese Auffassung ist nachvollziehbar, ist doch jedes unternehmerische Handeln ein soziales Handeln (vgl. Loer 2006). Casson ist der Auffassung, dass die persönlichen Merkmale des Unternehmers „(...) will be influenced by the latent ability of the ethnic group that comprises the population, their education, and the prevailing culture and morality. (...) It is therefore apparent that society and its institutions have an important influence on the development and selection of entrepreneurs“ (Casson, 1982, S. 12). Diese Auffassung erscheint als zu vereinfachend, da der Erfolg oder Misserfolg einer Unternehmung nach Meinung des Autors zwar sicherlich durch die Gesellschaft und die ökonomischen und ethnischen Umstände geprägt wird, jedoch immer der Mensch das handelnde Subjekt in dieser mehr oder weniger geeigneten Umgebung ist. Den Persönlichkeitseigenschaften wird deshalb ebenfalls eine wichtige Funktion zugesprochen. Gründungsinteressierte werden in einer günstigen Umgebung oder zu ei-

nem bestimmten Zeitpunkt bzw. in einer geeigneten Gesellschaftsform die Chance ergreifen und eine Geschäftsidee umsetzen.

Ein Unternehmer kann nach Auffassung Cassons immer nur eine Person sein, niemals ein Team oder eine Institution. In der Wirtschaftstheorie wird dies heute nicht bestätigt, da auch ein Unternehmen als Ganzes die Unternehmerfunktion erfüllen kann. Dies erscheint auch bei Betrachtung einer Teamgründung als nicht mehr stichhaltige Charakterisierung der Unternehmerperson, da das unternehmerische Risiko durch eine Teamgründung, z.B. eines Technikers und eines Ökonomen, durchaus erfolgversprechender sein kann, als wenn die Gründung von einer Einzelperson durchgeführt würde. Es kann angenommen werden, dass sich durch eine Teambildung ergänzende Kenntnisse und Fertigkeiten ergeben sowie Risiken und Arbeitsbelastung für die Einzelperson reduzieren lassen. Mit den Teamgründungen bei Google und SAP seien nur zwei sehr erfolgreiche Firmen genannt, welche die Argumente Cassons entkräften.

Bei Casson kann der Unternehmer sowohl als Selbständiger als auch als Angestellter tätig sein, wichtig ist hierbei die Funktion des spezialisierten 'specialized' Entscheiders. Um die „richtige“ Entscheidung treffen zu können, ist Information wichtig (judgemental decision).

„Basically a judgemental decision is one, where some relevant item of information has not diffused to everyone. Those who have the information would therefore decide one way and those without it would decide another way“ (ebd. S. 328).

Der Unternehmer lässt sich also auch als Entscheider, Informationsverarbeiter und Planer betrachten, der über Produktionsmittel verfügen muss, die allerdings nicht notwendigerweise seine eigenen sein müssen.

Casson kennt dabei zwei Klassen von Informationen. Erstens Entdecken von Marktmöglichkeiten (*discoveries*) in Form von neuem Wissen bzw. neuen Produkten und zweitens Verbesserungen (*updates*) von bereits bestehenden Produkten oder Problematiken (ebd., S. 28) im Sinne der oben gemachten Einteilung in gewöhnliche und außergewöhnliche Unternehmer.

Da die hierbei zu treffenden Entscheidungen als geistige Arbeit (*mental labour*) sehr komplex sind, ist es für Casson notwendig, Entscheidungen zu delegieren (*delegation skills*) und die Problemlösung zu organisieren (*organization skills*). Ergänzt werden diese Merkmale durch Vorstellungskraft (*imagination*) und Voraussicht (*foresight*), womit die vier zentralen „entrepreneurial qualities“ bei Casson genannt sind

(ebd., S. 34f.). Die hier genannten Eigenschaften decken sich mit der Auffassung von Werner (2008a, S. 45). Unabhängig von Casson beschreibt er die Eigenschaft der Voraussicht als antizipatorisches Verhalten, um die Chancen neuer Ideen auf dem Markt einschätzen zu können. Werner geht sogar so weit, hier von einem Bauchgefühl zu sprechen.

Da die zur Verfügung stehenden Informationen erfolgsentscheidend für eine Unternehmung sind, sollen diese im Folgenden unter Berücksichtigung der unternehmerischen Funktion der Informationsverarbeitung erläutert werden. Verfügt ein Unternehmer über Information, so kann er diese nach Auffassung Cassons auf fünf Arten nutzen:

1. die Information in Lizenz vergeben,
2. mit der Information selbst am Markt tätig werden,
3. die seiner Meinung nach falsch genutzten Ressourcen kaufen und sie einer neuen Nutzung zuführen,
4. als Mittelsmann seine Informationen nutzen und
5. seine Dienste und damit seine Informationen einer anderen Institution anbieten.

Der Erfolg einer Unternehmensstrategie nach den oben genannten Punkten hängt, neben der finanziellen Ausstattung des Unternehmens, von der Qualität der Entscheidungen des Unternehmers ab. Dieser trifft zwar die seiner Meinung nach „richtige“ Entscheidung, allerdings entscheidet der Markt über Erfolg oder Nichterfolg dieser Entscheidung. Brentano (1924) spricht in diesem Sinne von der Entscheidung durch die Brauchbarkeit eines Produktes und seiner Wertschätzung durch das Entrichten eines Preises (vgl. Loer, 2006). Hierdurch erfolgt eine Selektion zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Unternehmern.

Diese Qualitäten sind für Außenstehende sowie den Einzelnen oft nur schwierig zu bewerten, was zur Folge hat, dass Personen Unternehmer werden, denen die Qualifikation, solche Entscheidungen erfolgreich zu treffen, fehlt. Einzig der Erfolg am Markt gibt Auskunft über Erfolg oder Nichterfolg der Unternehmung, so dass reines kaufmännisches Fachwissen als Erfolgsfaktor einer Unternehmung in seiner Bedeutung als Grundlagenwissen für Entscheidungen in den Hintergrund der Qualifikationsdiskussion rückt. Die hier genannten Qualifikationen lassen sich nach Auffassung des Autors nur auf besondere Weise didaktisch vermitteln. Hilfreich erscheint es da-

bei, wenn die gründungsinteressierte Person über ein gewisses Maß dieser Eigenschaften bereits verfügt. Für den gewöhnlichen Unternehmer erscheinen die genannten Eigenschaften von untergeordneter Bedeutung, da z.B. das Risiko der Marktakzeptanz von den Erfindern eines Produktes schon getragen worden ist.

2.4 Unternehmerrisiko und Innovation

Schumpeter identifizierte das innovative Handeln von Unternehmern als besonderes Kennzeichen. Allerdings stellen Hébert/Link (1988, S. 58) fest, dass auch J. H. von Thünen (1783 – 1850) diese Funktion des Unternehmers beschrieben hat, wobei er den Unternehmer deutlich vom Manager abgrenzt. Während der Manager aus einer relativ sicheren Position mit sicherem Einkommen heraus innovative Entscheidungen trifft, hat der Unternehmer in Abhängigkeit von der jeweiligen Marktlage hierbei einen unsicheren Status. „(...) in solchen Zeiten, wo durch Wechselfälle der Konjunktur das Geschäft große Verluste bringt und das Vermögen wie die Ehre des Unternehmers auf dem Spiele stehen, ist der Geist desselben von dem einen Gedanken, wie er das Unglück von sich abwenden kann, erfüllt – und der Schlaf flieht ihn auf seinem Lager“ (ebd. S. 481).³ Diese Mühen werden bei Thünen mit dem Unternehmerlohn, aus dem Unternehmensgewinn aufgewogen und dienen der Absicherung in unsicheren Zeiten. Für Thünen ist diese Unsicherheit der Motor für Innovationen. „Die Not ist die Mutter der Erfindungen und so wird auch der Unternehmer durch seine Bedrängnis zum Erfinder und Entdecker seiner Sphäre“ (ebd.).

Während Thünen neben der Innovationsfunktion die Unsicherheit des Unternehmers beschreibt, beschränkt sich Schumpeter eher auf die innovative Funktion des Unternehmers, was Hébert/Link als Rückschritt kritisch hinterfragen. „Economic analysis having come this far by 1850, we may well question whether Schumpeter took a step backward in the next century by excluding risk bearing from the nature of entrepreneurship confining its meaning instead solely to innovative activity.“ (Hébert/Link, 1988, S. 59). Die Arbeit von Schumpeter ist für diese Epoche als herausragend zu betrachten und soll hier stellvertretend aufgegriffen werden. Da eine Innovation immer mit dem Risiko behaftet scheint, am Markt nicht zu bestehen, und auch die selb-

³ Tragisches Beispiel eines solchen Unternehmers ist A. Merckle, welcher aufgrund einer unternehmerischen Fehlentscheidung 2008 den Freitod wählte.

ständige Unternehmerperson ständig dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt ist, wird für diese Arbeit das zu tragende Risiko als nicht vernachlässigbar gesehen.

Schumpeter (vgl. 1952) macht in seiner Theorie einen Unterschied zwischen dem Unternehmer in seiner Rolle als Innovator und Kapitalgeber. Auf diese Weise begründet er das Fehlen der Unsicherheit, wie das noch bei Thünen beschrieben war. Wenn der Unternehmer für die geplante Unternehmung einen Kapitalgeber findet, so trägt nur dieser das Risiko der Unternehmung und den möglichen Konkurs. Es erscheint unwahrscheinlich, dass ein Unternehmer zu 100 % fremdfinanziert wird. Ein gewisses Maß an Eigenkapital kann meist vorausgesetzt werden. Nur wenn beide Funktionen in einer Person zusammenfallen, trägt der Unternehmer mit seinem Einsatz das Risiko. Hier wird die Darstellung Schumpeters einseitig und kürzt die Argumentation um die bei Thünen noch erkennbare Einbeziehung der Unsicherheit als Unternehmeraufgabe. Die Hauptaufgabe für den Unternehmer liegt bei Schumpeter in der Innovation bzw. im Durchsetzen neuer Kombinationen. „Technisch wie wirtschaftlich betrachtet heißt also Produzieren die in unserem Bereiche vorhandenen Dinge und Kräfte kombinieren. Eine jede Produktionsmethode bedeutet eine bestimmte solche Kombination. Verschiedene Produktionsmethoden können sich nur durch die Art und Weise unterscheiden, wie sie kombinieren, also entweder durch die kombinierten Objekte oder durch das Verhältnis zwischen deren Mengen. Jeder konkrete Produktionsakt verkörpert für uns eine solche Kombination“ (Schumpeter 1993, S. 17). Er unterscheidet fünf verschiedene Möglichkeiten, eine solche Innovation am Markt durchzusetzen (Schumpeter 1993, S. 100):

1. Herstellung eines neuen Gutes oder einer neuen Qualität eines Gutes
2. Einführung einer neuen, d.h. in dem betreffenden Industriezweig noch nicht bekannten Produktionsmethode
3. Erschließung neuer Absatzmärkte
4. Eroberung einer neuen Bezugsquelle
5. Durchführung einer Neuorganisation, wie Schaffung einer Monopolstellung oder Durchbrechen eines Monopols

Um eine Innovation am Markt durchzusetzen, sind Aufwendungen erforderlich, die durch den Gewinn gedeckt werden müssen. So bleibt dem Unternehmer nach Abzug

aller Kosten (Miete, Kapitalzins, Löhne etc.) der Profit⁴ aus der Unternehmung. Bei Schumpeter liegt die Betonung nicht auf der Funktion des Erfindens neuer Technologien, sondern in der Umorganisation bestehender Prozesse bzw. der Neukombination bereits vorhandener Technologien. Die Aufgabe besteht darin, das Wissen lebendig zu machen und am Markt einzuführen (ebd. S. 128f.). Hierbei muss nach dem Schumpeterschen Verständnis der Unternehmer nicht zwingend selbständig sein. Genauso kann dieser Teil einer größeren Unternehmung sein. „Unternehmung nennen wir die Durchsetzung neuer Kombinationen und auch deren Verkörperungen in Betriebsstätten usw., Unternehmer die Wirtschaftssubjekte, deren Funktion die Durchsetzung neuer Kombinationen ist und dabei das aktive Element sind. (...) nicht bloß jene ‚selbständigen‘ Wirtschaftssubjekte der Verkehrswirtschaft, die man so zu nennen pflegt, sondern alle, welche die für den Begriff konstitutive Funktion tatsächlich erfüllen, auch wenn sie, wie gegenwärtig immer häufiger, ‚unselbständige‘ Angestellte einer Aktiengesellschaft [...] sind“ (Schumpeter 1993, S. 111, Hervorhebungen im Original).

Hier wird Schumpeters Beschreibung der Unternehmerperson unscharf. Sicherlich gibt es heute die Person des Unternehmers im Unternehmen im Sinne des *Intrapreneurship*. Allerdings ist auch bei angestellten Unternehmern durchaus von einem mit Entscheidungen verbundenen Risiko zu rechnen. Die Person haftet zwar nicht mit ihrem Privatvermögen, doch ist auch hier der Erhalt des sozialen Status und des Arbeitsplatzes als motivierendes Element nicht zu vernachlässigen. Interessant erscheint in Schumpeters Argumentation die Auslegung der Innovation. Es geht hierbei also nicht immer um die Erfindung komplett neuer Produkte, sondern auch die Verbesserung und Umorganisation bestehender Prozesse oder Produkte wird als innovativ beschrieben. Dies deckt sich mit der Auffassung des Autors, da häufig die Verbesserung bereits bestehender Produkte oder Prozesse großes Einsparpotenzial und damit die Erhöhung von Unternehmensgewinnen beinhaltet. Das innovative Moment ist vielleicht weniger Aufsehen erregend, doch ist das Risiko des Scheiterns als geringer anzusehen, da in der Regel Produkt- bzw. Prozessveränderungen gemessen an einem komplett neuen Produkt oder Prozess als überschaubar gewertet werden können.

⁴ Mit Profit sei hier der Gewinn einer Unternehmung als unter einem Risiko erzielte Einnahme gemeint. Als Profit wird also der gesamte Ertrag abzüglich des positiv hinzugesetzten Kapitals als Nettogewinn verstanden (vgl. Meyers Lexikon, Bd. 13, www.peter-hug.ch/lexikon/Gewinn).

2.5 Persönlichkeitsmerkmale von Unternehmern nach Schumpeter

„Der Unternehmer einer früheren Zeit war nicht nur in der Regel auch der Kapitalist, er war – und das ist er meist auch noch heute – auch der Ingenieur seines Betriebs oder doch dessen technischer Leiter, soweit das nicht dasselbe ist (...). Er war und ist auch meist sein eigener oberster Ein- und Verkäufer, das Haupt des Bureaus, der Leiter seiner Angestellten und Arbeiter und mitunter, wenngleich er in der Regel Rechtsanwälte verwendet, in laufenden Sachen sein eigener Jurist. Und in Erfüllung einiger oder aller dieser Funktionen gelangt er meist zur Ausübung der spezifischen unternehmerischen Funktion.“ (Schumpeter 1993, S. 114)

Durch diese vielfältigen Aufgaben ist ein Unternehmer nicht notwendigerweise ein Gründer, da all diese Aufgaben der Aufrechterhaltung des Handlungsprozesses dienen, aber nicht nur der Durchsetzung neuer Kombinationen. Der Anspruch auf das Merkmal des Gründers geht verloren, wenn nur noch die Unternehmung am Laufen gehalten wird. „Trotzdem halten wir fest, dass jemand grundsätzlich nur dann ein Unternehmer ist, wenn er eine neue Kombination durchsetzt – weshalb er den Charakter verliert, wenn er die geschaffene Unternehmung dann kreislaufmäßig weiter betreibt“ (ebd. S. 116).

Die Auffassung Schumpeters deckt sich mit dem heutigen Verständnis und der Auffassung des Lebenszyklusmodells eines Unternehmens, da auch hier die Gründungsphase mit der Marktetablierung und damit den ersten Einnahmen als beendet betrachtet wird. Die Unternehmung tritt mit Abschluss der Gründungsphase in die Wachstums- und Reifephase ein und wird bis zum Ende ihres ökonomischen Daseins weiter betrieben.

Des Weiteren findet sich in der Literatur die Unterscheidung des innovativen Gründers vom Nachfolger einer bereits bestehenden Unternehmung, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht als einschränkendes Merkmal aufgefasst werden soll. Auch der Nachfolgeunternehmer sollte, obwohl er in gewissem Maße die bestehende Unternehmung als *gewöhnlicher Unternehmer* „nur“ weiter betreibt, für die zukünftige Tätigkeit mit Unternehmerqualifikationen ausgestattet sein, um am Markt bestehen zu können. Im Anschluss an die klassische Meisterausbildung des Handwerks und die Ausbildung zum staatlich geprüften Techniker sind viele künftige Unternehmer im Bereich der Unternehmensnachfolge zu finden, und haben somit einen erheblichen Anteil am regionalen Wirtschaftsleben. Die Unternehmensnachfolge ist für die Konti-

nuität der regionalen Ökonomie eine wichtige Größe, da eine beträchtliche Zahl von Arbeitsplätzen durch diese Betriebe gesichert werden kann. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nicht zwischen dem „Nachfolge-Gründer“ und dem innovativen Gründer unterschieden.

Um eine Unternehmung auf die oben beschriebene Weise erfolgreich führen zu können, ist es nötig, spezifische Persönlichkeitsmerkmale aufzuweisen. Schumpeter geht noch davon aus, dass diese nicht lehrbar bzw. erlernbar sind, sondern in der Person des Unternehmers angelegt sein *müssen*. Er sagt, dass nur eine Minderheit in der Bevölkerung diese Merkmale aufweist, nämlich die Qualifikation andere Menschen zu führen. Er beschreibt drei Aspekte einer solchen Führungsperson:

1. Der Unternehmer hat Intuition. D.h. er verfügt über die Fähigkeit, auch in kritischen Situationen die richtigen Entscheidungen zu treffen.
2. Er verlässt eingefahrene und gewohnte Bahnen und ist eher Querdenker bei der Entwicklung neuer Kombinationen.
3. Er ist sozial unabhängig und selbstbewusst sowie durchsetzungsfähig. (vgl. Schumpeter 1993).

Die von Schumpeter dargelegten Eigenschaften einer Führungsperson können auch heute als erfolgversprechend angesehen werden, allerdings entspricht es nicht mehr der heutigen Auffassung, dass diese nur ein geringer Teil der Bevölkerung aufweist. Wenn Schumpeter die speziellen Fähigkeiten nur einer Minderheit der Bevölkerung zuschreibt und diese Merkmale als nicht lehrbar bzw. lernbar bezeichnet, so zeigt doch die neuere Entwicklung (s. Kapitel 4) das Gegenteil. Sicherlich weisen Menschen eine aufgrund von Erziehung und Ausbildung unterschiedliche Disposition der oben genannten Qualifikationen auf; diese werden vom Autor jedoch als entwicklungsfähig bewertet.

Schumpeter betont auch die Fachkompetenz des Unternehmers. Ein Vorhandensein dieser Kompetenz ist von Vorteil, allerdings handelt es sich nach Auffassung des Autors nur um ein weiteres Qualifikationsmerkmal. Im Gegensatz dazu ist Schumpeter auch der Meinung, dass das unternehmerische Talent einer Person nicht auf dem professionellen Wissen beruhen muss, sondern in der Person und ihren Merkmalen zu suchen ist. Diese umschreibt er mit Durchsetzungskraft zur Umsetzung neuer

Kombinationen. Hierdurch wird seiner Meinung nach das wirtschaftliche Umfeld geprägt und verändert. Dieser Auffassung wird auch heute gefolgt, indem viele Anstrengungen unternommen werden, die Persönlichkeitsmerkmale von Gründern zu untersuchen und einzugrenzen. Allerdings ist bis heute keine umfassende Struktur von bestimmenden Merkmalen erkennbar. Eine rein persönlichkeitsbezogene Debatte scheint hier auch zu kurz zu greifen und nur ein Aspekt einer umfassenderen Betrachtung der Gründerperson sowie anderer Einflussfaktoren zu sein (vgl. hierzu auch Raab/Neuner, 2006). Es ist jedoch bei aller Kritik eines solchen Ansatzes ein allgemeiner Konsens darüber erkennbar, dass der von Schumpeter angesprochene Persönlichkeitsdiskurs weiterverfolgt werden soll, um erfolgversprechende Merkmale zu identifizieren und einer Betrachtung zugänglich zu machen.

Die folgende Aufstellung zeigt eine Übersicht der Charaktermerkmale eines Unternehmers, wie Schumpeter sich ihn vorstellt (vgl. Albach 1984, S. 127f., auch Ripsas 1997a, S. 35).

1. „Er ist typisch ... Emporkömmling und traditionslos ... ist Revolutionär der Wirtschaft und der unfreiwillige Pionier sozialer und politischer Revolutionen (...)
2. Er wird vom Drang nach Bestätigung, der Freude am Selbst-Tun und schöpferischer Gestaltung, nicht dagegen von dem Wunsch nach Bedürfnisbefriedigung motiviert
3. Er entscheidet nicht unter Abwägung von Grenzkosten und Grenznutzen
4. Er wägt bei seinen Entscheidungen nicht Risiken und Chancen gegeneinander ab. Er ist jener Typus, der hedonistisches Gleichgewicht verachtet und nicht ängstlich auf das Risiko blickt
5. Er studiert nicht alle möglichen alternativen Kombinationen sorgfältig, denn dann ‚würde er nie dazu kommen zu handeln‘, sondern entscheidet unbewusst richtig
6. Er finanziert sich zu 100 % mit Fremdkapital
7. Er überwindet alle äußeren Schwierigkeiten, und diese sind nicht gering, denn: ‚Neuen Methoden widerstrebt der Arbeiter, neuen Produkten der Konsument, neuen Betriebsformen öffentliche Meinung, Behörden, Recht, Kreditgeber‘
8. Dieses Unternehmertum ist weder Beruf noch Dauerzustand, sondern bei einem ‚geringen Prozentsatz der Individuen‘ zeitweilig zu beobachtendes Verhalten.“

Hier wird die Position Schumpeters etwas undeutlich. Wenn die Fachkompetenz stark ausgeprägt sein soll, es aber gleichzeitig weniger auf das professionelle Wissen als vielmehr auf die persönlichen Eigenschaften ankommt, so stehen diese Argumente in Widerspruch zueinander. Dieser Widerspruch ist bis heute nicht geklärt worden. Neuere ganzheitliche Forschungsansätze lassen vermuten, dass es die Kombinationen verschiedener Einflussparameter sind, welche den Erfolg einer Gründung ausmachen. Die Argumentation Schumpeters greift hier zwar wichtige Kriterien auf, kann diese aber noch nicht zu einem Gesamtmodell verknüpfen. Des Weiteren erscheinen einige der oben angeführten Eigenschaften bei einer genaueren Betrachtung kaum haltbar zu sein.

Die hier genannte Liste von Merkmalen könnte das Verständnis der Unternehmerrolle trüben, da viele der oben beschriebenen Merkmale hypothetisch und als plakativ zu bezeichnen sind. Schumpeter selbst wies daraufhin, dass viele der von ihm beschriebenen Merkmale mehr der Illustration der Unternehmerpersönlichkeit dienen (ebd., S. 131), aber zum Verständnis des wirtschaftlichen Handelns nötig seien. In keiner anderen Arbeit zur Unternehmerperson findet sich allerdings eine solch umfassende Beschreibung und Vermischung von Psychologie und Ökonomie.

Es werden in der Argumentation bei Schumpeter allerdings zwei unterschiedliche Gruppen unternehmerischer Qualifikationen erkennbar. So beschreibt er auf der einen Seite die Bedeutung personaler Eigenschaften und auf der anderen Seite eine benötigte Fachkompetenz mit Kenntnissen und Fertigkeiten der jeweiligen Branche. Diese Einteilung macht eine weitere Zuordnung von Bausteinen zur jeweiligen Hauptgruppe leichter und ist auch Grundlage der neueren Diskussion der Unternehmerausbildung. Da es ein Ziel dieser Arbeit ist, einen Vorschlag für die Erstellung eines Ausbildungskonzepts in der Fachschule zu entwerfen, sollen gemäß dieser Einteilung zunächst weitere kennzeichnende Qualifikationen identifiziert und diskutiert werden.

2.6 Der Unternehmer als Entdecker einer ungenutzten Profitance

Die Österreichische Schule wurde maßgeblich von Kirzner geprägt, der als Schüler von Ludwig von Mises (1881 – 1973) und Friedrich August von Hayek (1899 – 1992) deren Gedanken weiterentwickelte. Hayek nimmt an, dass der Unternehmer seine

Motivation und Gewinn aus der Entdeckung bisher ungenutzter Chancen zieht. „The shipper who earns his living from using otherwise empty or half-filled journeys of tramp-steamers, or the estate agent whose whole knowledge is almost exclusively one of temporary opportunities, or the arbitrageur who gains from local differences in commodity prices – are all performing eminently useful functions based on special knowledge of circumstances of the fleeting moment not known to others“ (Hayek 1945, S. 213).

Hierbei werden alle Handlungen betrachtet, die Menschen vollbringen, um Unbequemlichkeiten zu beseitigen und um sich besserzustellen (vgl. Kirzner 1978, S. 27). Diese Haltung, welche nach Kirzners Meinung jedem Menschen gegeben ist, bezeichnet er als „das unternehmerische Element“. Seiner Auffassung nach wird es dem Menschen hierdurch möglich, kreativ und aktiv zu sein anstatt passiv und mechanisch.

Ähnlich verhält es sich bei einem Marktteilnehmer, der eine mangelnde Koordination im Faktor- oder Produktmarkt erkennt und hier eine positive Spanne zwischen Verkaufspreis und Einstandspreis ausmacht. Tritt dieser Unternehmer nun selbst als Produzent an, im Sinne eines Konkurrenzunternehmens, kann dieser den Markt sowohl auf der Produzenten- als auch Verkaufsseite beeinflussen. Dieser Prozess wird von Kirzner als Gleichgewichtsprozess verstanden, bei dem durch das Aufkommen neuer Unternehmen und das Verschwinden nicht mehr marktfähiger Unternehmen die Preisentwicklung ständig um einen Gleichgewichtspreis pendelt.

Die sich hieraus ergebenden Chancen eines Gewinns können nach Auffassung Kirzners von jedem Menschen wahrgenommen werden. Jeder verfügt über dieses unternehmerische Element. Hébert/Link (1989, S. 46) betrachten Kirzners Marktprozessstheorie als Theorie des Unternehmers *Theory of Entrepreneurship*, bei der neben dem unternehmerischen Marktprozess des Preisgleichgewichts auch das Verarbeiten von Informationen und Wissen (Lernen) sowie der kreative Akt des Entdeckens einer Profitance maßgeblich sind.

Diese Position wird vom Autor geteilt, da im Vergleich zu Schumpeters Auffassung zur Unternehmerperson durch die Informationsverarbeitung ein Lernprozess zustande kommt, der weniger auf einen speziellen Persönlichkeitstyp bezogen ist, sondern von jeder Person vollzogen werden kann. Hierdurch wird unternehmerisches Wissen in gewissem Umfang lern- und lehrbar und wird die Voraussetzung für eine Gründer-

ausbildung geschaffen. Es müsste allerdings geprüft werden, welches unternehmerische Wissen und welche Qualifikationen letztlich als erfolgsbestimmend gewertet werden können, so dass eine erfolgreiche Gründung möglich wird. Des Weiteren ist zu prüfen, ob unternehmerische Qualifikationen existieren, welche durch Menschen, aufgrund einer persönlichen Disposition, durch ihr bisheriges Leben, nur schwer erlernt werden können. Hierzu müssten zunächst alle als relevant erkannten unternehmerischen Qualifikationen erfasst werden, um anschließend eine Zuordnung in lern- und lehrbare Qualifikationen vornehmen zu können. Diese Erfassung sollte auf empirischen Grundlagen beruhen und auf einen gewissen unternehmerischen Bereich zugeschnitten werden. Zwar kann angenommen werden, dass gewisse Qualifikationen für alle Unternehmer gleich bedeutsam sind, allerdings gilt wohl gleichermaßen, dass gewisse Eigenschaften branchenabhängig sind. So ist die Bedeutung der Innovationsfähigkeit beim Gründer eines Softwareunternehmens nicht gleichzusetzen mit der bei einer erfolgreichen Gründung und Führung eines Handwerksbetriebs. Wird angenommen, dass die Softwareunternehmung durch innovative Produkte am Markt bestehen bleibt, so weist ein klassisches Handwerksunternehmen weit mehr standardisierte Arbeiten auf, bei denen durch handwerkliche Fertigkeiten und Kenntnisse ein erfolgreiches Wirtschaften und Bestehen am Markt möglich scheint. Dieser Vergleich ist plakativ, soll allerdings die Problematik der zu erfassenden unternehmerischen Qualifikationen und ihrer Bedeutung für ein bestimmtes berufliches Umfeld umreißen.

2.7 Zusammenfassung

Im vorausgehenden Kapitel wurde der Versuch unternommen, die Unternehmerfunktion in den unterschiedlichen ökonomischen Schulen der Neoklassik darzustellen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, da diese für das heutige Verständnis des Unternehmers bzw. Entrepreneurs maßgebend erscheinen (vgl. Hébert/Link, 1988).

Bei Knight (vgl. 1921) wurde die Unsicherheit des Unternehmers betont, dessen Profite sich durch das mit der Gründung zusammenhängende Risiko legitimieren lassen. Knight beschreibt in seinem Modell einen makroökonomischen Ansatz, der im Ge-

gensatz zur Österreichischen Schule keine Aussagen über die Unternehmerperson und ihre Motivation unternehmerisch zu handeln macht. Ihm geht es zunächst darum, die Unternehmerfunktion in der Ökonomie zu beschreiben.

Casson (vgl. 1982) betrachtet den Unternehmer als Koordinator eines Handlungsprozesses, der durch die Verbesserung der Organisation unternehmerische Chancen wahrnimmt. Ein verbesserter Zugang zu Ressourcen macht hier den unternehmerischen Gewinn aus.

Er vertritt ein ökonomisches Modell, welches den Unternehmer und seine Funktion für den Markt integrativ mit einem Gesamtkonzept betrachtet.

Bei Schumpeter (vgl. 1911) ist der Unternehmer vorrangig durch innovative Aktivitäten gekennzeichnet. Durch diese Aktivität wird bei seinem Modell ständig das Marktgleichgewicht zerstört und seiner Auffassung nach Wettbewerb erst möglich. Er sieht das unternehmerische Handeln als komplexe menschliche Handlung, bei der es schwierig ist, die psychologische Komponente der Unternehmerfunktion von der ökonomischen zu unterscheiden. Ganz besonders unterscheidet sich Schumpeters Ansatz von den anderen dadurch, dass bei ihm der Imitator eines Unternehmens, selbst wenn es mit Profit verbunden ist, nicht als unternehmerisch handelnd verstanden wird. Diese Meinung erscheint für die weitere Betrachtung nicht vorteilhaft, da der Markt insgesamt durch die entstehende Konkurrenz belebt wird und auch in diesen Unternehmungen erstens Arbeitsplätze geschaffen werden sowie des Weiteren unternehmerisch gewirkt werden muss, um den Bestand der Unternehmung am Markt zu sichern.

Zum Schluss wurde der Ansatz Kirzners (vgl. 1983a) skizziert, der den Unternehmer als aktiven Menschen versteht, der durch sein Handeln seine bestehende Situation verbessern möchte. Seine Aktivität macht es möglich, Profitchancen zu entdecken und zu nutzen. Das Modell Kirzners erscheint realitätsnah und spricht jedem Menschen diese Fähigkeit des aktiven Handelns zu. Bei Kirzner ist es auch möglich, dass Unternehmen als Gruppe bzw. Team unternehmerisch handeln, und somit ist sein Ansatz nicht auf eine Person beschränkt. Bei ihm füllen Unternehmen, denen es gelingt, unternehmerisch handelnde Mitarbeiter zu gewinnen, die unternehmerische Funktion gleichermaßen aus.

Welzel (1991, S. 166) konstatiert als Fazit der Betrachtung der unterschiedlichen ökonomischen Modelle einen bisher fehlenden Konsens in der Definition der Unternehmerfunktion (vgl. hierzu auch Vogel, 1990). Das Hauptproblem liegt, nach Meinung des Autors, in der versuchten Trennung⁵ des ökonomischen Theoriemodells und der verhaltenswissenschaftlichen Komponente der Unternehmerfunktion. Das subjektive menschliche Element ist nur unzureichend prognostizierbar und wird aus diesem Grund aus der Theoriebetrachtung weitgehend ausgeklammert. Kritisch hinterfragt macht die Reduktion des Systems um die menschliche Komponente eine Theoriebildung erst möglich.

Aktuell lassen sich Ansätze finden, in denen versucht wird, dieses Hindernis zu überwinden und die Person des Unternehmers mit all ihren Unwägbarkeiten in das Ökonomiemodell zu integrieren, um hieraus eine neue Unternehmerdefinition abzuleiten. Dieser Auffassung kann allerdings nicht zugestimmt werden, da die Ökonomie als Wissenschaft nur eine Teildisziplin der Sozialwissenschaften ist. Das Gegenteil müsste der Fall sein. Unternehmerisches Handeln müsste als eine besondere Ausprägung menschlichen Handelns aufgefasst werden.

Die Beschreibung der theoretischen Ansätze macht die Vielschichtigkeit der unternehmerischen Funktionen deutlich, wie Welzel (1991, S. 298) zusammenfasst:

„Der dynamische Unternehmer ist ein Marktakteur, der in einer politisch-rechtlichen, sozio-kulturellen und wirtschaftlichen Umwelt voller diskontinuierlicher, turbulenter Veränderungen Chancen im Markt entdeckt und diese durch geeignete, erfolgversprechende Kombinationen von dynamischen Produktionsfaktoren [...] wirtschaftlich ausnutzt. Er übernimmt die wirtschaftliche Führungsverantwortung für die ökonomische Durchsetzung der arbitragierenden, innovativen und imitativen Faktorkombinationen, die auf einzel- und gesamtwirtschaftlicher Ebene in verschiedenen institutionellen und organisatorischen Formen, wie Unternehmensgründung, strategischen Allianzen, [...] manifestiert sein können. In Ergänzung dieser primären Funktion trägt und gestaltet der Unternehmer Ungewissheit und Risiken, verarbeitet spezifische Informationen und kommuniziert mit seinem Umfeld.“

Die Schlussfolgerung Welzels lässt zu, dass sowohl der Innovator als auch der Imitator einer Geschäftsidee im Sinne eines unternehmerisch Handelnden betrachtet werden können. Es ist allein das Erkennen eines Profits, im Sinne von Brentanos (vgl.

⁵ Sobald wir sowohl die Verhaltenswissenschaft (als Teil einer Sozial-Psychologie) als auch die Ökonomie als Zweig einer Sozialwissenschaft verstehen, ist die vermeintliche Kluft überbrückt.

1924) Brauchbarkeit und der Wertschätzung in Form von Geld, kennzeichnend für die Unternehmerfunktion. Hierdurch wird es möglich, dass auch eine Firmennachfolge als Neu-Gründungsgeschehen und Handlungsprozess im Sinne des Entrepreneurships betrachtet werden kann. Dieser Auffassung schließt sich der Autor an, da sich hier die Vielschichtigkeit der Unternehmer- bzw. Gründeraktivität widerspiegelt und deutlich wird. Es erscheint in diesem Zusammenhang nicht wichtig, um welche Art der Gründung es geht. Allerdings sollte zur Kenntnis genommen werden, dass sich der Gründer einer Nachfolgeunternehmung vom innovativen Gründer unterscheidet. Die Unterschiede im Verlauf der Gründungsphase dürften jedoch marginal sein.

Das vorliegende Kapitel hat die Vielschichtigkeit des Unternehmerbegriffs in den unterschiedlichen theoretischen Ökonomiemodellen deutlich gemacht.

Jeder der hier beschriebenen Ansätze kann kritisch hinterfragt werden und hat bisher nicht dazu beigetragen, ein einheitliches Bild der Unternehmerperson unter Berücksichtigung der ökonomischen Theorie zu entwickeln. Das Problem liegt (vgl. Welzel 1991, S. 166) in der Trennung von Ökonomie und Verhaltenswissenschaft bzw. von Soziologie und Sozialpsychologie. Die ökonomische Theorie war bisher nicht in der Lage, die Unternehmerperson in ihr Theoriegebäude zu integrieren, was dazu geführt hat, dass sie viele Jahre überhaupt nicht mehr berücksichtigt wurde und, da schlecht kalkulierbar, allenfalls als Störgröße im ökonomischen Prozess betrachtet wurde. Hier wäre es sinnvoll gewesen, wenn sich die ökonomische Theorie als ein Teil der Sozialwissenschaften verstanden und versucht hätte, das Handeln der Unternehmerperson unter diesem Aspekt zu integrieren. Des Weiteren fehlt den dargestellten Modellen der empirische Nachweis, so dass die beschriebenen Qualifikationen als Annahmen gewertet werden müssen.

Die Herausforderung der Zukunft wird weiterhin darin liegen, ein sozio-ökonomisches Modell zu entwickeln, welches das subjektive menschliche Element berücksichtigt. Sobald personale Faktoren berücksichtigt werden, wird die Unternehmerfunktion vielschichtig und ist allein durch makroökonomische Zusammenhänge nicht mehr beschreibbar. Es zeigt sich, dass die hier beschriebene Vorgehensweise der Marktökonomie nicht praktikabel ist. Die Ökonomie sollte sich als Teil einer Sozialwissenschaft begreifen, wodurch die bisher erkennbare Kluft aufgehoben werden könnte. Hierdurch ließe sich der personale Faktor integrieren und die Diskussion würde sys-

temisch geführt werden können. Ein menschenfreies Wirtschaften kann es nicht geben; allenfalls die Systemtheorie bietet die Möglichkeit, den Menschen als reine Erfolgsgröße neben anderen als bloß funktionales Element zu betrachten. Diese Erkenntnisse sind insofern interessant, als sie durch die Zusammenführung ökonomischer Modelle und der darin agierenden Person des Gründers für diese Arbeit als systemisch angenommen werden sollen. Der neue Forschungsbereich der Entrepreneurship Education bietet die Möglichkeit, den Gründer und sein Verhalten im Handlungsfeld der Gründungsphase integrativ zu betrachten.

2.8 Der Entrepreneur

Der Begriff des Entrepreneurs (entreprendre = etwas unternehmen) stammt aus dem Frankreich des 14. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit entsprach dieser Ausdruck im englischen Wortschatz höchstens dem Begriff des undertakers (= Unternehmer), der die Funktion eines Kaufmanns im Allgemeinen beschreibt. Dieser prägte das kaufmännische Geschehen bis ins 18. Jahrhundert, wurde dann allerdings zunehmend durch das französische Wort des Entrepreneurs ersetzt. Wann dieser Wechsel zeitlich exakt stattfand, lässt sich nicht datieren, doch ist er wohl auf J. B. Say und seine Werke über die ökonomische Theorie zurückzuführen. Im Frankreich des 16. Jahrhunderts wurden die Anführer militärischer Expeditionen als „Entrepreneurs“ bezeichnet. Im englischen Wortschatz wurde nach einem entsprechenden anderen Ausdruck gesucht, allerdings wurden alle Worterklärungen der Funktion des „Entrepreneurs“ als Person nicht gerecht. Zuerst wurde nicht der französische Begriff übernommen, sondern das Wort „enterpriser“ im Sinne der französischen Bedeutung gewählt. Im 19. Jahrhundert spaltete man die Funktion des „Entrepreneurs“ in zwei unterschiedliche Bedeutungen. Zum einen gab es den „**Entrepreneur**“ im Sinne eines „a) director or manager of a public musical institution; b) the one who ‘gets up’ entertainments“ und den **Entreprenour** im Sinne eines undertakers, also mit einer lediglich allgemeinen kaufmännischen Funktion (vgl. hierzu auch ausführlich Ripsas, 1997a, S. 56).

Im zwanzigsten Jahrhundert wurde der Begriff „Entrepreneur“ beschrieben als „one who undertakes an enterprise, one who owns and manages a business; a person who takes the risk of profit and loss“ (Oxford English Dictionary 1989, Bd. V, S. 307).

14.-18. Jh.	Undertaker	One who undertakes a task or enterprise; one who takes up a challenge; involving risk or danger
16.-19. Jh.	Enterpriser	One who attempts an undertaking; disposition or readiness to engage in undertaking of difficulty, risk or danger, daring spirit
18.-19. Jh.	Entreprenour	One who undertakes; manager, controller, champion
19. Jh.	Entrepreneur	Director or manager of a public musical institution
20. Jh.	Entrepreneur	One who undertakes an enterprise; one who owns and manages a business; a person who takes the risk of profit or loss

Abbildung 2: Entrepreneurbegriff im Wandel der Zeiten (OED, 1989, S. 307, vgl. auch Ripsas, 1997a, S. 56)

Die Beschreibung des OED reduziert den Entrepreneur im Wesentlichen auf die Eigentümer- und auf die Risikofunktion einer Unternehmung. Ähnliches gilt auch für die übrigen Zeitepochen, wie Abbildung 2 zeigt. Der Entrepreneur wird in seiner Funktion immer auf wenige allgemeine Eigenschaften reduziert, und aus der Aufstellung lassen sich höchstens Hinweise auf die bisher ungelösten aber vielfältigen Beschreibungsversuche, die Person des Entrepreneurs zu klassifizieren, ableiten.

Allerdings weist die aktuelle internationale Literatur, wie weiter unten ausgeführt werden wird, eine wesentlich umfassendere Beschreibung des Entrepreneurs aus.

Es existiert auch in der amerikanischen Managementlehre eine vielgestaltige Definition des Entrepreneurs, und die vorhandene Literatur zeigt in ihrer Beschreibung zur Person des Entrepreneurs je nach vorgewonnenem Untersuchungsziel starke Unterschiede.

Die von Schumpeter (vgl. 1934) beschriebenen Eigenschaften eines Entrepreneurs wurden von der amerikanischen Forschung oft zur Charakterisierung einer Unternehmung herangezogen. So wurde von Carland et al. (1984, S. 354) eine Unterscheidung zwischen Entrepreneur⁶ und Small Business Owner⁷ getroffen.

⁶ Entrepreneur: An Entrepreneur is an individual who establishes and manages a business for the principal purposes of profit and growth. The entrepreneur is characterized principally by innovative behavior and will employ strategic management practices in the business.

⁷ Small Business Owner: A small business owner is an individual who establishes and manages a business for the principal purpose of furthering personal goals. The business must be the primary

„Small Business Owner“ sind in der Regel reine Familienunternehmen, d.h. sie werden allein von Familienmitgliedern betrieben, sind hierdurch in ihrer Größe überschaubar und tendenziell nicht auf Wachstum ausgerichtet. Die Familie und ihre Bedürfnisse stehen im Vordergrund, mit ihnen ist statistisch allerdings 38 % der amerikanischen Ökonomie verbunden und 47 % aller Arbeitsverhältnisse absolut. Ähnliche Zahlen dürften tendenziell auch für Deutschland gelten. Statistisch einwandfreies Zahlenmaterial ist zu dieser Fragestellung kaum zu finden. Untersuchungen beziehen sich, wie vom Statistischen Bundesamt durchgeführt, zumeist auf die Zahlen der Selbständigen absolut. Hierbei werden leider die damit zusammenhängenden Arbeitsverhältnisse sowie das erwirtschaftete Bruttosozialprodukt nicht prozentual erfasst. Immerhin weist Deutschland nach der letzten Erhebung (vgl. Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2003) einen Selbständigenanteil von 10 % auf.

Schumpeter (1934, S. 54) stellte fünf Kriterien zur Kennzeichnung einer Entrepreneurunternehmung „Entrepreneur Venture“⁸ auf:

1. Introduction of new goods
2. Introduction of new methods of production
3. Opening of new markets
4. Opening of new sources of supply
5. Industrial reorganisation

Diese Charakterisierung wird auch von Vesper (New Venture Strategies, 1980) gestützt und zeigt, dass in der amerikanischen Literatur bisher ein sehr heterogenes Bild des Entrepreneurs vorliegt.

Das Hauptmerkmal einer Unternehmung liegt hierbei gemäß Schumpeters Überzeugung im innovativen Bereich (s. Kap. 2.4).

Die hier vorgestellte Definition des Begriffs Entrepreneur ist ein Versuch einer Beschreibung und greift tendenziell plakative Eigenschaften, welche eine erfolgreiche Unternehmung ermöglichen sollen, auf. Es ist weiterhin festzustellen, dass die Be-

source of income and will consume the majority of one's time and resources. The owner perceives the business as an extension of his or her personality, intricately bound with family needs and desires.

⁸ Entrepreneur Venture: An entrepreneurial venture is one that engages in at least one of Schumpeter's four categories of behavior: that is the principal goals of an entrepreneurial venture are profitability and growth and the business is characterized by innovative strategic practices.

griffligkeiten und Definitionsversuche nicht zu einem einheitlichen Bild kommen. Es kann allerdings auch kritisch hinterfragt werden, warum eine einheitliche Beschreibung des Entrepreneurbegriffes unbedingt notwendig ist. Wenn erkennbar wird, dass die Person des Gründers aufgrund der subjektiven Persönlichkeitsmerkmale nicht scharf einzugrenzen ist, so kann dies auch für Unternehmen angenommen werden, welche in unterschiedlichsten Wirtschaftsbereichen mit den unterschiedlichsten Zielsetzungen in Abhängigkeit der jeweiligen regionalen Gründungsvoraussetzungen gegründet werden. Vorteilhaft erscheint hierbei die Erfassung allgemeiner Qualifikationsgruppen oder kennzeichnender Merkmale, welche im Anschluss bezogen auf den spezifischen Wirtschaftsbereich untersucht und eingegrenzt werden sollten.

„We need to be aware that when we talk about entrepreneurship we carry around a wide range of beliefs“ – so skizziert Gartner (1990, S. 28) die eher vage, wenig diskutierte Ausgangslage. Gartner führte eine Befragung bei Unternehmern durch, um herauszufinden, welche Kriterien nach deren Auffassung und Erfahrung kennzeichnend dafür wären, einen Entrepreneur hinsichtlich seiner Person und notwendiger Qualifikationen zu beschreiben. Nach Gartner lassen sich so folgende Kriterien zur Beschreibung des Entrepreneurshipbegriffes zusammenfassen (vgl. 1990, S. 35):

1. The Entrepreneur. The entrepreneur theme is the idea that entrepreneurship involves individuals with unique personality, characteristics and abilities
2. Innovation: The innovation theme is characterized as doing something new as an idea, product, service, market, or technology in a new or established organization
3. Organization Creation. The organization creation theme describes the behaviors involved in creating organisations
4. Creating Value. This theme articulated the idea that entrepreneurship creates value
5. Profit or Nonprofit. The profit/nonprofit theme is concerned with whether entrepreneurship involves profit-making organizations only
6. Growth. At issue in this theme is the importance of growth as a characteristic of entrepreneurship
7. Uniqueness. This theme suggested that entrepreneurship must involve uniqueness

8. The Owner-Manager. This theme suggested that entrepreneurship involves individuals who are owner and manager of their business.

Während in der älteren Literatur häufig versucht wurde, den Entrepreneur über seine Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen, ist das Neue in dieser Untersuchung, dass bei allen Teilnehmern der Studie, befragt wurden hier selbständige Unternehmer, dieses Kriterium als nicht vorrangig erachtet wurde. Eine Ursache dieses Ergebnisses könnte darin liegen, dass die befragten Unternehmer die vorteilhaften Persönlichkeitsmerkmale bereits aufweisen, sich deren Bedeutung für ihren unternehmerischen Erfolg jedoch nicht vergegenwärtigt haben, da sie diese ja nicht als fehlend feststellten. Somit wäre verständlich, dass diesen Merkmalen hier eine eher untergeordnete Bedeutung beigemessen wird. Bisher hat die psychologische Betrachtung des Entrepreneurs in Untersuchungen für eine Vielzahl von teils verwirrenden Definitionsvarianten gesorgt. Versteht man die vielfachen Beschreibungsversuche von Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Entrepreneure als weiteren Baustein eines Qualifikations-Portfolios, so bietet sich die Möglichkeit, diese in eine systemische Betrachtung des Gründungsprozesses einzufügen, und sie geben dadurch wichtige Hinweise für eine ganzheitliche Betrachtung der Gründung.

In den neueren Untersuchungen ist somit eine Verschiebung von der Erfassung und Diskussion psychologischer Eigenheiten von Gründerpersonen hin zu Merkmalen, die den Entrepreneurshipbegriff als Handlungsprozess einer darin eingebetteten Person betrachten, zu beobachten. Die Persönlichkeitsmerkmale rücken in den Hintergrund und dienen nur dazu, zu beschreiben, auf welcher Stufe welches Persönlichkeitsmerkmal bzw. welche Qualifikation unterstützend wirken kann. Bygrave/Hofer (1991, S. 14) schreiben hierzu zusammenfassend:

1. Entrepreneur Event „ ... involves the creation of a new organization to pursue an opportunity“.
2. Entrepreneurial Process „... involves all functions, activities, and actions associated with the perceiving of opportunities and the creation of organizations to pursue them“.
3. Entrepreneur „... is someone who perceives an opportunity and creates an organization to pursue it“.

Mit dieser Zusammenfassung wird eines der Hauptunterscheidungsmerkmale der verschiedenen Erklärungsansätze deutlich, die sich bis zu Schumpeters und Kirzners Verständnis der Unternehmerfunktion zurückführen lassen. Während Schumpeter darauf besteht, den Innovationsaspekt als konstituierendes Merkmal miteinzubeziehen, wird diesem Aspekt in der Arbeit von Bygrave/Hofer keine ausdrückliche Bedeutung mehr beigemessen. Bei Kirzner hingegen wird vor allem das Entdecken neuer Möglichkeiten zur Profitbildung als Merkmal herausgestellt. Da in keiner Arbeit der Begriff der Innovation genau definiert wird, könnte auch unterstellt werden, dass die oben dargestellten Merkmale ebenfalls in gewisser Weise einen innovativen Charakter aufweisen. Mit der Abkehr von den statischen Merkmalen einer Person zu prozessabhängigen Merkmalen bzw. Qualifikationen ist ein Umbruch in der Betrachtungsweise der Person des Entrepreneurs zu beobachten, welcher nach Auffassung des Autors plausibel erscheint.

Während in den Ansätzen Schumpeters und Kirzners die Unternehmerfunktionen auch von Unternehmensleitungen, also mehreren Personen erfüllt werden können, bezieht man sich in den Definitionen der Managementlehre zum Begriff „Entrepreneurship“ immer auf eine Person. Da sich die vorliegende Arbeit mit einem Konzept zur Unternehmergebung befasst, soll hier unter dem Begriff des „Entrepreneurs“ immer eine Einzelperson verstanden werden.

Ripsas 1997a, S. 59) unterscheidet zur Bildung einer Arbeitsdefinition Entrepreneurship im weiteren Sinne und Entrepreneurship im engeren Sinne.

„ – *Entrepreneurship i.w.S.* bezeichnet Unternehmensgründungen bzw. -übernahmen allgemein. Hiervon kann bereits dann gesprochen werden, wenn eine Person zum Zwecke der Erschließung von Wertschöpfungspotentialen ein Unternehmen gründet oder kauft, unabhängig davon, ob es sich um ein innovatives Produkt handelt oder nicht.

– *Innovatives Entrepreneurship (Entrepreneurship i.e.S.)* bezeichnet lediglich innovative Unternehmensgründungen. (...) bei denen ein neues Produkt auf den Markt gebracht wird, das die Spielregeln in der Branche neu definiert.“

Diese Unterscheidung ist für das Verständnis und für die Begriffsbildung zwar interessant, für diese Arbeit jedoch von untergeordneter Bedeutung, da im Bereich der Gründungen bei den kleinen und mittleren Unternehmen des Handwerks ein nicht unerheblicher Teil auf die Übernahme von bereits bestehenden Unternehmen fällt.

Der geringere Teil der Gründungen im technischen Bereich lässt sich auf innovative Gründungen zurückführen. Für die vorliegende Arbeit ist entscheidend, dass Absolventen der Fachschule die Selbständigkeit als Alternative zur abhängigen Beschäftigung erkennen und eventuell als berufliche Chance wahrnehmen. Für das regionale Wirtschaftsleben ist eine stabile Marktposition eines auf traditioneller Basis arbeitenden Unternehmens in Handwerk und Kleinindustrie eventuell sicherer als eine Vielzahl von innovativen Technologieunternehmen, bei denen die Sicherheit der neu geschaffenen Arbeitsplätze häufig nicht gewährleistet ist, weshalb dem innovativen Charakter einer Gründung in dieser Arbeit kein herausragender Stellenwert beigegeben werden soll.

Carland et al. (1984, S. 354) schreiben zur Unterscheidung des Entrepreneurs vom Besitzer einer kleinen Unternehmung (**s**mall **b**usiness **o**rganization, SBO, Anm. des Autors), dass „although small business is a significant segment of the American economy, the entrepreneurial portion of that segment may wield a disproportionate influence. If entrepreneurship can be viewed as incorporating innovation and growth, the most fertile ground for management research may be entrepreneurs and entrepreneurial ventures. Entrepreneurship has been found to extend beyond small business“. SBOs werden nach Auffassung des Autors nur marginal als im Sinne eines Entrepreneurship handelnden Unternehmens betrachtet, da ihnen der innovative Charakter fehlt. Diese Unterscheidung soll in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden, da im Sinne der Förderung der Selbständigkeit, wie schon in Kapitel 2.5 dargelegt, auch der Nachfolgeunternehmer, welcher ein alteingesessenes Familienunternehmen übernimmt, Arbeitsplätze sichert und hiermit als Entrepreneur i.w.S. betrachtet werden kann. Carland unterscheidet weiter zwei Arten von Entrepreneurship Ventures, welche dem Verständnis einer Firmengründung im technischen Bereich für diese Arbeit entsprechen. „The first which I have labeled the *high-potential venture*, is the company which is started with the intention that the venture grows rapidly in sales and profits and becomes a large corporation (...) it is the entrepreneur's big dream. (...) Another type of enterprise, less obvious than the high potential venture, also holds a strong interest for many would-be entrepreneurs. This type of venture we might call the *attractive small company*. In contrast to the high-potential venture, the *attractive small company* is not intended to become a large corporation, ...“. Diese Charakterisierung schließt auch mögliche Gründungen oder Firmenübernahmen der

Absolventen der Fachschule für Technik mit ein, welche eine Firmengründung sowohl aufgrund einer technischen Innovation durchführen können als auch die Übernahme einer bereits bestehenden Unternehmung.

Baumol (1993, S. 198) differenziert zwei Arten von Entrepreneurship: „There are, however, two uses of the term entrepreneur which, though both legitimate, are entirely different in their substance. One uses the term to refer to someone who creates and then, perhaps, organizes and operates a new business firm, whether or not there is anything innovative in those acts. The second takes the entrepreneur as the innovator – as the one who transforms inventions and ideas into economically viable entities, whether or not, in the course of doing so, they create or operate a firm.“

Die zahlreichen in der amerikanischen Literatur existierenden Definitionen zum Begriff Entrepreneurship wurden von Hisrich/Peters (1992, S. 10) auf Gemeinsamkeiten untersucht. Bei allen Beschreibungen sind Begriffe wie *newness*, *organizing*, *creating*, *wealth* und *risktaking* zu finden. „Entrepreneurship is the process of creating something different with value by devoting the necessary time and effort, assuming the accompanying financial, psychic, and social risk, and receiving the resulting rewards of monetary and personal satisfaction.“ Nach dieser Definition sind auch SBO im Sinne des Entrepreneurship zu betrachten, da der innovative Charakter des Entrepreneurship zugunsten der wertschaffenden Funktion des Entrepreneurs zurücktritt. Diese Auffassung lässt Elemente der Kirznerschen Auffassung des Unternehmers erkennen, nach der eine Unternehmung als Durchsetzen und Verfolgen einer Profitchance zu verstehen ist. Wie oben ausgeführt, deckt sich diese Auffassung mit dem dieser Arbeit zugrundegelegten Verständnis von Entrepreneurship.

So werden also Entrepreneurure nicht so sehr über ihr innovatives Verhalten definiert, als vielmehr über das marktorientierte Verhalten. Stevenson/Roberts/Grousbeck (1994, S. 16) bringen dies auf folgenden Punkt: „In developing a behavioral theory of entrepreneurship, it becomes clear that entrepreneurship is defined by more than a set of individual traits and it is different from an economic function. It is a pattern of managerial behavior.“

Diese Aussage deckt sich mit der Erkenntnis aus Kapitel 2.7, dass es im Sinne einer systemischen Betrachtung vorteilhaft erscheint, die subjektive Persönlichkeit des Entrepreneurs von der ökonomischen Theorie zu trennen und diese nicht nur als funktionale Störgröße in der Markttheorie zu begreifen. Es kann nun nach erfolgversprechenden unternehmerischen Verhaltensweisen gesucht werden, anstatt die Per-

son des Unternehmers in ein festgelegtes Raster von personengebundenen Merkmalen zu pressen, um eine scheinbare Objektivierbarkeit und Kalkulierbarkeit zu erreichen.

Die Person des Entrepreneurs wird in ihrer Gesamtheit betrachtet und ist durch Persönlichkeitsmerkmale gekennzeichnet. Sieht man von kaum beeinflussbaren Merkmalen ab, so lassen sich auf diese Weise Verhaltensweisen und Merkmale finden, welche ein erfolgreiches, entrepreneurgemäßes Verhalten positiv beeinflussen können. Es reicht also im Prinzip aus, wenn eine Person ein Wertschöpfungspotenzial (Profitchance) im Sinne Kirzners erkennt und damit die Hoffnung und Motivation für einen Lernprozess angestoßen wird. Sicherlich gilt es hier gewisse Einschränkungen zu machen, da bestimmten Qualifikationen wie z.B. Branchenkenntnissen unter Umständen eine große Bedeutung zukommt und Personen bei einem Mangel dieser Kenntnisse unter Umständen von einer Gründung abgeraten werden sollte. Wie dieser Lernprozess schließlich auf geeignete Weise gestaltet werden könnte, soll im Anschluss gezeigt werden.

Es gibt in der betriebswirtschaftlichen Literatur zahlreiche Arbeiten, die versuchen die beiden Begriffe Entrepreneurship und Unternehmertum einander anzunähern.

An dieser Stelle soll besonders auf die Arbeiten Faltins (vgl. 1993, 1994) eingegangen werden, der den Begriff Entrepreneurship analysiert hat und zu dem Ergebnis gelangt, dass es im deutschen Sprachgebrauch keine Entsprechung für diesen Terminus gibt (vgl. hierzu auch Blum/Leibbrand, 2001, S. 15f.).

„Warum kein deutsches Wort verwenden? Weil es wohl keines gibt, das die Bedeutung von Entrepreneurship voll wiedergibt. *Unternehmertum*? Das klingt sehr nach gesetzten Herren im grauen Anzug, beim Verbandstreffen der Mittelstandsvereinigung. Nicht gerade nach kreativen Ideen und Neuanfang. *Unternehmensgeist*? Ja das wäre der richtige Begriff, wenn er deutlich machte, dass es um unternehmerische Initiativen geht, um die Gründung und Aufbauphase eines Unternehmens. Bleiben wir also vorerst bei Entrepreneurship und verstehen wir darunter die Entwicklung neuer unternehmerischer Ideen und ihre Umsetzung im Markt“ (Faltin 1994, S. 79, Hervorhebungen im Original).

Laut der Beschreibung des Unternehmers aus dem Brockhaus ist ein Unternehmer derjenige, „der für eine Unternehmung den Großteil des Kapitals bereitstellt und die-

se leitet. Diese U.-funktionen, die beide mit Risiko verbunden sind, sind oft personell getrennt. Entsprechend kann einmal die Person des Eigenkapitalgebers, zum anderen die des Managers als U. betrachtet werden“ (dtv-Brockhaus 1984, Bd. 19, S. 53, Abkürzungen im Original).

Diese allgemeine Beschreibung der Unternehmerfunktion vermischt die Funktion des Kapitalisten, der für die finanzielle Ausstattung einer Unternehmung sorgt, und den Unternehmer. Des Weiteren fehlen in dieser Beschreibung der Aspekt der Wertschöpfung durch das Erkennen einer Profitchance sowie der innovative Faktor einer Unternehmensgründung. Nach allgemeinem Verständnis handelt es sich bei einem Unternehmer um eine Person, die sich durch drei Merkmale auszeichnet, und zwar Übernahme des Risikos von Handel und Produktion, Gestaltung des Unternehmens und Pionierfunktion in diesem Tätigkeitsbereich (vgl. Redlich, 1959, S. 487-490).

Eine entsprechende Beschreibung lässt sich auch in Gablers Wirtschaftslexikon finden, in dem der Unternehmer als Person beschrieben wird, „... die eine Unternehmung plant, mit Erfolg gründet und/oder selbständig und verantwortlich leitet, wobei sie persönliches Risiko oder Kapitalrisiko übernimmt“ (Gablers Wirtschaftslexikon 1988, S. 2158). Der Ausdruck Entrepreneurship selbst ist nicht aufgeführt.

Auch in dieser Beschreibung fehlt der innovative Charakter. Es ist also jeder ein Unternehmer, sobald er eine Firma besitzt und diese auch selbständig leitet. Der Begriff „Entrepreneurship“ ist auf diese Weise nicht mit dem deutschen Wort „Unternehmertum“ zu übersetzen. Klandt gibt ihn mit Unternehmensgründer wieder, da dieser letztgenannte Ausdruck im deutschen Sprachverständnis weitgehend unbelastet von Interpretationen und Fehleinschätzungen ist. Durch die Wortverbindung des Unternehmers mit dem Gründer wird das Neue an dieser Unternehmung impliziert und in der Folge auch Innovation und Risiko. „Nach heutigem Sprachgebrauch ist wohl niemand typischer ein ‚entrepreneur‘ als derjenige, der eine Unternehmung aus dem Nichts heraus schafft“ (Klandt 1984, S. 29). Entsprechend versteht er unter dem Terminus „... den tätigen Eigentümer einer wirtschaftlich unabhängigen und von ihm geschaffenen (...) Wirtschaftseinheit ...“ (ebd. S. 30).

Die deutsche Übersetzung des Begriffes „entrepreneur“ wird somit der Bedeutung des englischen Ausdrucks nicht gerecht. „Whereas English speakers identify entrepreneurship with new, small business, the Germans identify it with power and property, which is even more mistaking. The Unternehmer – the literal translation into German of Say’s entrepreneur – is the person who both owns and runs a business,

the English term would be 'owner-manager' " (Drucker 1992, S. 25). Da nach deutscher Auffassung des Begriffs Unternehmer jeder, der eine Firma besitzt oder selbständig leitet, also auch Konzernmanager, in diese Definition eingeschlossen ist, verliert die Beschreibung den Charakter der jungen innovativen Unternehmensgründung.

Die deutsche Diskussion um den Unternehmerbegriff lässt sich mit der englischen Diskussion vergleichen, die zu Beginn versuchte, den von Say geprägten Begriff des „entrepreneurs“ mit „enterpriser“ oder „undertaker“ zu erfassen. Schließlich wurde diese Diskussion zugunsten des Begriffes „entrepreneur“ aufgegeben und das Wort entrepreneur in das Oxford English Dictionary (OED) aufgenommen.

Zuletzt ist noch der Begriff „Existenzgründer“ offen und diskussionsbedürftig, der eine tiefere Bedeutung als der Begriff „Unternehmensgründer“ aufweist. Fälschlicherweise wird auch institutionell der Begriff Existenzgründer häufig mit dem Unternehmensgründer gleichgesetzt (Unterkofler, 1989, S. 35): „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.“

Bei allen Übersetzungen des englischen Begriffs des entrepreneurs wird die inhaltliche Bedeutung nicht erfasst. Im deutschen Sprachgebrauch fehlt der Pioniercharakter in der Unternehmerfunktion, wie er schon bei Schumpeter beschrieben wurde. Als zentrales Merkmal ist bei der Unternehmensgründung auf die Innovation in Bezug auf den Markt zu achten, wobei der Begriff der Innovation relativ zu betrachten ist. Es kann sich hierbei auch um bestehende Produktideen handeln, für die eine aktuelle Marktchance erkannt wird. Bei Schumpeter ist es nicht unbedingt wichtig, dass der Erfinder mit dem Unternehmer in einer Person zusammenfällt. Auch Faltin weist mit seiner Beschreibung einer „neuen unternehmerischen Idee“ auf die Pioniertätigkeit hin und betont den innovativen Charakter der Unternehmung. Faltin beschreibt das anhand des Beispiels eines Copyshops. Wer den dritten Copyshop in seinem Bezirk eröffnet, ist seiner Auffassung nach kein Entrepreneur, sondern lediglich Gründer einer selbständigen Existenz oder Unternehmensgründer.

Lück/Böhmer (1994, S. 403) betonen in ihrer Beschreibung des Entrepreneurship den Handlungsprozess der Unternehmensgründung als innovativ und kreativ, bei

ihnen ist das Produkt nicht entscheidend: „Unter Entrepreneurship wird die Zusammenfassung aller Planungsüberlegungen und Maßnahmen in Form eines kreativen Prozesses zur Errichtung eines Unternehmens verstanden.“ Diese Auffassung erscheint plausibel, da jede Person, welche sich für die Selbständigkeit auf die eine oder andere Weise entscheidet, vor einer ungewissen Zukunft steht und somit ein unternehmerisches Risiko eingeht. In der Vorbereitung auf die Selbständigkeit ist außerdem ein kreativer Prozess zu vollziehen, und wenn auch die Produkte nicht innovativ sind, so sind es eventuell die Marktstrategien zum Produktabsatz in einer konkurrierenden Umgebung.

All diese Beschreibungsversuche des Begriffs Entrepreneurship sind unvollständig und machen ein einheitliches Verständnis unmöglich. Es ist allerdings an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen, ob es ein einheitliches Beschreibungsmodell geben muss. Betrachtet man die Vielgestaltigkeit möglicher Gründungsideen und Märkte, wird nachvollziehbar, dass es zwar Überschneidungen erfolversprechender Charakterisierungen und Verhaltensweisen gibt, allerdings können diese auch lokal oder international unterschiedlich gedeutet werden. Ripsas (1997a, S. 71) fasst diese Diskussion in einer Arbeitsdefinition zusammen, die auch in dieser Arbeit Verwendung finden soll und die Begriffe „Entrepreneurship“ und „Unternehmertum“ synonym gebraucht.

„Arbeitsdefinition: **Entrepreneurship/Unternehmertum**

Entrepreneurship/Unternehmertum ist das Erkennen, Schaffen und Nutzen von Marktchancen durch die Gründung von Unternehmen. Innovatives Entrepreneurship/Unternehmertum bedeutet, den Markt genau zu beobachten, querzudenken, Bestehendes zu hinterfragen und neue Produkte zur Befriedigung von Kundenbedürfnissen zu entwickeln und dadurch neue Werte zu schaffen.“

Da die bisher identifizierten Merkmale eher im Sinne übergeordneter Leitziele zu verstehen sind und in ihrer Aussage relativ allgemeinen Charakter aufweisen, sollen diese im Folgenden weiter diskutiert werden und ein Qualifikationskatalog zusammengestellt werden, welcher eine erfolversprechende Gründung für die hier zu untersuchende Zielgruppe möglich erscheinen lässt.

Es wird in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder auf die Wichtigkeit der Unternehmerpersönlichkeit hingewiesen, ohne die eine erfolgreiche Gründung nicht möglich ist. „Der Gründer vereinigt in sich die Person des strategischen Planers mit

der Person des Durchsetzers und der Person des Vollziehenden in einem zumeist wenig arbeitsteiligen System. Die Eigenschaften des Gründers sind durch die Personalunion zumindest in der Anfangsphase gleichzusetzen mit den Eigenschaften – den Stärken und Schwächen – der Gründungsunternehmung“ (Szyperski/Nathusius, 1977, S. 35f.).

Vielfach wird in der Literatur auf die soziale Sonderstellung eines künftigen Entrepreneurs hingewiesen und die Person als Einzelgänger dargestellt. So weisen sehr viele Erfolgsgeschichten immer wieder ähnliche Muster auf:

„We are usually introduced to a person with an unhappy family background, an individual who feels displaced and seems a missfit in his particular environment. We are also faced with a loner, isolated and rather remote from even his closest relatives. ... We observe an individual who utilizes innovative rebelliousness as an adaptive mode with occasional lapses toward delinquency, ways of demonstrating his ability to break away, to show independence of mind. Due to this reactive ways of dealing with feelings of anger, fear, and anxiety, tension remains since ‘punishment’ in the form of failure may follow suit. Failure is expected and success is often only perceived as a prelude to failure.“ (Kets de Vries 1977, S. 34-57)

Im Folgenden wird versucht, eine Eingrenzung von erfolgversprechenden Gründermerkmalen vorzunehmen. Diese Eingrenzung dient dann als Ausgangsbasis, um daraus einen auf die hier zugrundeliegende Zielgruppe der Absolventen der Fachschule für Technik zugeschnittenen Qualifikationskatalog vorzuschlagen.

2.9 Merkmale und Motivation von Entrepreneuren

2.9.1 Persönlichkeitsmerkmale

Seit Jahren wird versucht, Persönlichkeitsmerkmale von Unternehmern zu erfassen, die wie schon beschrieben als sehr heterogene Gruppe bezeichnet werden können.

Die folgende Abbildung 3 zeigt eine Aufstellung von Charaktereigenschaften von Entrepreneuren verschiedener Autoren, die bis heute ähnlich geblieben ist.

Date	Author(s)	Characteristics	Normative	Empirical
1848	Mill	Riskbearing	X	
1917	Weber	Source of formal authority	X	
1934	Schumpeter	Innovation, initiative	X	
1954	Sutton	Desire for responsibility	X	
1959	Hartman	Source of formal authority	X	
1961	McClelland	Risk taking, need for achievement		X
1963	Dauids	Ambition; desire for independence, responsibility, self confidence		X
1964	Pickle	Drive/mental capabilities; human relations, communication ability, technical knowledge		X
1971	Palmer	Risk measurement		X
1971	Hornaday & Aboud	Need for achievement, autonomy, aggression, power, recognition, innovative/independent		X
1973	Winter	Need for power	X	
1974	Borland	Internal locus of control		X
1974	Liles	Need for achievement		X
1977	Gasse	Personal value orientation		X
1978	Timmons	Drive/self confidence, goal oriented moderated risk taker, internal locus of control, creativity, innovation	X	X
1980	Sexton	Energetic/ambitious, positive reaction to setbacks		X
1981	Welsh & White	Need for control, responsibility seeker, self-confidence/drive, challenge taker, moderate risk taker		X
1982	Dunkelberg & Cooper	Growth oriented, independent oriented, craftsmen oriented		X

Abbildung 3: Characteristics of entrepreneurs (vgl. Carland et al., 1984, in Birley, 1992, S. 151)

Zwar geben die oben aufgeführten Charakteristika Hinweise auf personale Eigenschaften, allerdings sind verschiedene dieser Merkmale personenabhängig und statisch, was sie nur schwer erlernbar macht. Von Klandt (1984, S. 120f.) wird der komplexe Merkmalskatalog zu folgenden Motivationsmerkmalen und Werthaltungen zusammengefasst:

- Leistungsmotiv (need of achievement)
- Unabhängigkeitsstreben (need of independence)
- Risikobereitschaft (need of risk)
- Gesellschaftstreben, Wunsch nach Anerkennung (need of affiliation)
- Allgemeine Einstellung zur Selbständigkeit
- Allgemeine und berufsbezogene Werthaltung
- Machtstreben (need of power)

- **Leistungsmotiv**

McClelland beschäftigte sich in den sechziger Jahren mit dem Leistungsstreben von Entrepreneuren und Managern („High Achievers“), Dinge besser und effizienter zu machen als andere. Mit McClelland lassen sich potenzielle Gründer oft schon früh an der überdurchschnittlichen Leistung, ob in der Schule, in der Firma oder im Labor erkennen: „People high in achievement motivation are the people who strive to make things happen – in the laboratory, on the production floor, in the sales office, in the classroom“ (vgl. 1961, S. 46). Seine Befragung ließ folgendes Ergebnis erkennen:

- Sie gehen gut kalkulierte Risiken ein
- Sie bevorzugen mittelschwere Aufgaben, die aber einen gewissen Neuigkeitsgehalt aufweisen und persönliche Initiative und Kreativität verlangen
- Sie konzentrieren sich auf die Arbeit/Aufgabe und weniger auf Mitarbeiter
- Vertragen keine Arbeitsunterbrechung
- Bevorzugen Arbeitssituationen, in denen sie selbständig und eigenverantwortlich arbeiten und entscheiden können
- Benötigen unmittelbares Feedback, häufige eigene und fremde Beurteilung der Arbeitsergebnisse

Eine Ursache für die oben beschriebenen Motive sieht McClelland bei Männern in der guten familiären Bindung zu den Eltern und einer frühen Förderung der Selbständigkeit. Hierbei hatte der Vater einen geringen autoritären Druck auf den Sohn ausgeübt (vgl. McClelland, 1965, S. 299ff.).

Seine Untersuchungen bestätigen im Wesentlichen die von Schumpeter schon 1912 (vgl. 1993, S. 138f.) dargelegten Motive eines Unternehmers, nach denen dieser

- einen Traum hat, sich ein eigenes Reich zu schaffen, in dem er nach Belieben schalten und walten kann. Dieses kann bei jedem Unternehmer anders aussehen; entweder ist der Wunsch nach Macht und Einfluss dominierend, beim nächsten ist es die Freiheit, beim dritten Snobismus. Insbesondere auf Gründer treffen diese Motive zu, da durch Unternehmensgründungen diese Träume am ehesten verwirklicht werden können.

- Zweitens ist Siegerwille ein Motiv. Schumpeter zieht hier Vergleiche zu sportlichen Wettkämpfen.
- Der Unternehmer zeigt Freude beim Gestalten und Tun. In dieser Hinsicht verfügt er im Vergleich zu anderen über einen Kraftüberschuss, der Nichtunternehmern fehlt. Er hat Spaß an der Neuschöpfung als solcher – „es ist die Tat, die ihn lockt“ (vgl. Schumpeter, 1911, S. 164).

Mit dieser Auffassung widersprechen beide Autoren der Aussage von Shapero, welcher, wie oben dargelegt, davon ausging, dass die Gründeraktivität besonders durch eine instabile familiäre Bindung gefördert wird. Es lässt sich vermuten, dass diese Feststellungen nur unter Vorbehalt Berücksichtigung finden können, da je nach Untersuchungshintergrund ein bestimmtes Verhalten mit einer anderen möglichen Ursache begründet werden kann. Es zeichnet sich auch hier ein vergleichsweise heterogenes Bild von der Motivlage eines Gründers ab. Aussagen solcher Art lassen eine subjektive Prägung durch den jeweils untersuchenden Autor vermuten und sind sehr positiv geprägt. Der Aspekt, dass der Unternehmer aufgrund fehlender Alternativen stark leistungsmotiviert sein muss, will er die Unternehmung zur Finanzierung z.B. der Familie⁹ aufrechterhalten, erscheint mir in diesen Darstellungen wenig Beachtung zu finden. Die Annahme, dass der Unternehmer sich zwangsläufig durch seine Unternehmung im hedonistischen Sinne selbstverwirklichen mag, erscheint daher etwas plakativ.

Letztlich ist auch die Begründung für das Merkmal der Leistungsbereitschaft für diese Arbeit weniger ausschlaggebend als das Vorhandensein derselben. Wichtiger scheint, dass bei potenziellen Gründern die Motivation hinsichtlich dieses Kriteriums überprüft bzw. dieses Motiv auf geeignete Weise gefördert werden sollte. Es kann wohl als hilfreich angenommen werden, dass eine Gründung erfolgreicher erscheint, wenn der Entrepreneur erstens von seiner Leistungsfähigkeit überzeugt ist und er zweitens die Bereitschaft zeigt, die notwendige Leistung zu erbringen.

⁹ Dies trifft zum Beispiel auf Reinhold Würth (Würth Schrauben) zu, bei dem durch den frühen Tod des Vaters die Entscheidung für eine Firmennachfolge getroffen werden musste und diese dann zu einem erfolgreichen Unternehmen ausgebaut wurde.

- **Unabhängigkeitsstreben**

Werden erfolgreiche Unternehmer nach ihren Gründen für ihr Streben in die Selbständigkeit befragt, sind die häufigsten Antworten: „Nicht mehr für andere arbeiten zu wollen“, „eigene Ideen realisieren“ und „eigene Entscheidungen treffen zu können“ (vgl. Klandt 1984, S. 127). Seine empirische Untersuchung (ebd., S. 127) ergab folgende Motive für das Streben nach Unabhängigkeit:

1. Das Durchsetzen eigener Ideen
2. Das Erreichen von Entscheidungs- und Handlungsfreiheit
3. Nicht für andere, sondern für sich arbeiten
4. Sich selbst etwas Wichtiges aufbauen
5. Das Streben nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit / Den Wunsch, die eigene Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen

Der Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung wurde weiter oben schon mit der familiären Bindung des Gründers an die Eltern in einer Untersuchung von Shapero dargestellt und lässt sich nach Meinung des Autors mit einer bestehenden Unsicherheit und einem Ungleichgewicht im Leben der Familie begründen. Um die Zukunft nach eigenem Ermessen und nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können, wird dieses Kind als Erwachsener eine Möglichkeit suchen, sein Leben unabhängig und eigenverantwortlich zu gestalten. Diese Auffassung findet sich ähnlich auch bei Collins/Moore (1970), während Goebel das Streben nach Unabhängigkeit mit positiven kindlichen Erfahrungen begründet. Eine empirische Untersuchung bei Gründern mittels Fragebögen hatte zum Ergebnis, dass gerade die frühe Möglichkeit des eigenverantwortlichen Handelns das Selbstvertrauen so positiv beeinflusst, dass diese Personen auch später mehr Zutrauen in ihre Leistungsfähigkeit zeigen. Eröffnet man einem Kind früh die Möglichkeit, eigenständige Projekte durchzuführen, so ist auch später eine leichtere Übernahme von Verantwortung und ein höheres Selbstbewusstsein bei der Gründung eines Unternehmens zu beobachten (vgl. Goebel 1990, S. 123). Dieser Prozess ist selbstverstärkend und wird von Goebel (1990, S. 86) folgendermaßen beschrieben:

„Der Drang und die Hingabe scheinen unabhängig von der Sozialisation vorzukommen und führen zur Selbstbestätigung und häufig zu einer positiven Resonanz der

Umgebung, ein Prozess, der sich verselbständigt und zu weiteren Erfahrungsbildungen ermutigt. Am Ende des Erfahrungsprozesses steht der weitgehend berechtigte Glaube an die eigene Kraft.“

Sicherlich hat die Familie einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls, allerdings kann doch auch wieder personenabhängig entweder ein besonders erfolgreicher naher Verwandter als auch ein von Arbeitslosigkeit und in abhängiger Beschäftigung stehender Mensch ein Vor- bzw. Mahnbild für eine spätere mögliche berufliche Selbständigkeit des Kindes oder Jugendlichen sein. Genau so gut kann ein eigenes unsicheres Arbeitsverhältnis bzw. der Verlust eines Arbeitsplatzes das Bedürfnis wecken, sich nicht vom Arbeitsmarkt treiben zu lassen, sondern eine eigene Unternehmung zu gründen. Ein weiterer Gesichtspunkt ist auch das jeweilige Gründungsklima. So lässt sich fast genauso oft ein positives Gründungsklima wie eine Zunahme wirtschaftlicher Unsicherheit mit einer Erhöhung der Gründerzahlen in Zusammenhang bringen.

So erscheint die Suche nach der Ursache für ein Unabhängigkeitsstreben eines Entrepreneurs wenig zielführend zu sein. Das Unabhängigkeitsstreben sollte jedoch als wichtiges Merkmal aufgenommen werden und Hilfsmittel gefunden werden, wie diese Eigenschaft gefördert werden könnte. Hierbei erscheint der von Klandt genannte Begriff des Strebens nach Unabhängigkeit allerdings ungünstig.

Es könnte hierdurch suggeriert werden, dass Unternehmertum eine von anderen Personen losgelöste Tätigkeit ist. Dies wäre allerdings eine Fehleinschätzung und nach Auffassung des Autors missverständlich. Der Mensch ist immer wechselseitig von anderen abhängig. In diesem Verständnis sind auch Entrepreneurere zunächst von Kapitalgebern, später von Lieferanten und Kunden abhängig. Etwas treffender wird für diese Arbeit unter Unabhängigkeitsstreben ein Autonomiestreben verstanden. Es wird mit diesem Verständnis ebenso eigenverantwortliches Tun möglich, jedoch wird gleichzeitig auch die Interdependenz der unternehmerisch Tätigen mit anderen Personen signalisiert. Wirtschaften soll in diesem Sinne immer als ein arbeitsteiliges füreinander Leisten verstanden werden.

- **Risikobereitschaft**

Die Übernahme von Risiko ist eine vorrangige Eigenschaft in der Theorie von Knight, der den Unternehmer als Träger von Risiko¹⁰ sieht und hiermit den Unternehmergewinn rechtfertigt, welcher einen eventuellen Misserfolg abdecken soll.

Neben diesem unternehmerischen Risiko ist allerdings noch das psychische und familiäre Risiko zu berücksichtigen. Der psychische Erfolgsdruck, welcher den Gründer Tag und Nacht begleitet, insbesondere wenn sich eine Familie im Hintergrund befindet, bewirkt einen nicht zu vernachlässigenden Stressfaktor. Dies wird besonders kritisch, wenn die Familie nicht voll und ganz hinter der Entscheidung für die Selbstständigkeit steht.

Psychisches Risiko ist bei Misserfolg einer Unternehmung zu erwarten, da Gründung und Aufbau eines Unternehmens mit starker Identifikation durch den Entrepreneur verbunden ist und als eine Art Lebenswerk betrachtet werden kann. „Beim Einsatz, der von einem Gründer im Zusammenhang mit seiner Unternehmensgründung gefordert wird, kann eine erhebliche emotionale Anbindung (commitment) an diese Aktivität erwartet werden. Die Gründungsunternehmung bekommt oftmals den Stellenwert eines Lebenswerks, und die Gefahr des Scheiterns dieser Gründungsunternehmung wird vom Unternehmensgründer möglicherweise auch als persönlicher Misserfolg empfunden und kann dann mit einem erheblichen Verlust an Selbstvertrauen für den weiteren Lebensweg einhergehen“, fasst Klandt (1984, S. 169) treffend zusammen. Liles (1974, S. 14) beschreibt die dabei möglichen negativen Implikationen:

„If an individual fails, the experience can be shattering. In addressing the causes of a venture's failure, the entrepreneur himself is always one of the reasons. He planned poorly, he executed poorly, he followed through poorly, or in some way he did not allow sufficient margin for the unexpected. If an individual concludes that his failure in a particular effort was because of an inherent incapacity or inadequacy, he has lost his self-confidence.“

Diese Situation kann auch durch die kulturelle Einstellung einer Gesellschaft gegenüber erfolglosen Unternehmern verstärkt werden. Beispielsweise wird im Bericht der Europäischen Union festgestellt, „dass die soziale Stigmatisierung gescheiterter Un-

¹⁰ Unter Risiko soll hier das kalkulierbare Risiko einer Entscheidung unter dem Aspekt der fachlichen Beurteilung verstanden werden.

ternehmensgründer nach wie vor ein Hauptproblem in Deutschland darstellt“ (Sternberg, GEM 2006, S. 30; vgl. auch Ehrmann/Witt, 2006, S. 8). Wenn Personen eine mögliche Stigmatisierung fürchten, könnte das Risiko eines eventuell scheiternden Unternehmens die Gründung verhindern. Speziell in Deutschland ist hier eine Stigmatisierung zu beobachten, muss doch der gescheiterte Unternehmer fürchten, unter Umständen nur schwer eine Anstellung zu bekommen, bzw. dass ihm die Bank bei einer erneuten Gründungsabsicht eine finanzielle Unterstützung verwehrt. In Deutschland besteht außerdem die Gefahr, dass gescheiterte Unternehmer, welche mit einer so genannten Ich-AG erfolglos blieben, durch den Wegfall ihres Sozialversicherungsschutzes ihren Krankenversicherungsschutz verlieren und direkt unter die Hartz IV Gesetzgebung fallen. Dies wird der deutsche Gründungsinteressierte tendenziell mit einer verstärkten operativen Planung einzugrenzen versuchen. Bettel/Heinemann/Hiddemann (2006, in: Ehrmann/Witt (Hrsg.)) konnten hier einen Zusammenhang zwischen kalkuliertem Risiko und Erfolg einer Unternehmung feststellen. Das Risiko wird auf diese Weise besser einschätzbar und die Gefahr des Scheiterns mit der damit verbundenen Stigmatisierung wird reduziert.

Über das familiäre Risiko wurden von Goebel keine Zusammenhänge ermittelt. Hingegen wurde in den USA für das Silicon Valley eine Scheidungsrate von nahezu 100 % ermittelt (vgl. Faltin, Zimmer, 1998, S. 80). Liles (1974, S. 94) schreibt hierzu, dass „a wife’s reaction to the idea of starting a company usually is a major influence upon how long and how seriously an individual considers starting a company“. Weiter stellt er zum familiären Risiko fest: „Entrepreneurs who are married and especially those with children, expose their families, at best, to the risks of an incomplete family experience and, at worst, to permanent emotional scars from inattention, quarrelling, and bitterness“ (ebd. S. 13).

Die Gründung von Unternehmen zeigt neben den familiären Risiken jedoch auch positive Erscheinungen, wie z.B. die Aussagen von Befragten, nach der Gründung von der Umwelt ernster genommen zu werden oder aufgrund der Motivation sehr viel leistungsfähiger zu sein (vgl. Ripsas, 1997a). Hierzu passt auch das Ergebnis von Goebel (1990, S. 122), dass die gesundheitlichen Beschwerden von Unternehmern, obwohl diese in der Regel bis zu 60 Arbeitsstunden pro Woche aufweisen, deutlich niedriger sind als es in der Durchschnittsbevölkerung der Fall ist.

Unternehmerisches Risiko wurde vielfach getestet und ist demnach eine Größe, die bisher nicht eindeutig bewertet werden kann. Denn Risiko und Risikobereitschaft sind wesentlich auch subjektiven Einflüssen unterworfen und werden häufig von externen Beobachtern an den Unternehmer herangetragen, der eine völlig andere Risikoeinschätzung hat, da er eventuell über Informationen verfügt, die sich dem Beobachter verschließen. Diese Informationen sind es ja schließlich, die den erfolgreichen Unternehmer Gewinne und Profite erzielen lassen. So schreibt Reynolds (1991, S. 64): „Access to information may be the key to determining that a new venture is a low risk. Others, not privy to such data, may see the new venture as quite risky.“

Bei Knight ist die Übernahme von Risiko eines der Hauptmerkmale eines Unternehmers. Unternehmerische Entscheidungen sind zumeist durch unvollkommene Informationen mit Unsicherheit verbunden. Knight unterscheidet aus diesem Grund Persönlichkeiten, die bereit sind, solche Unsicherheiten und Risiken zu tragen, und auf der anderen Seite Menschen, die in abhängigem Lohnverhältnis einer gesicherten Tätigkeit nachgehen.

Um mögliche Risiken einer unternehmerischen Entscheidung zu minimieren, werden Menschen benötigt, die über Wissen, Urteilsfähigkeit und besondere Kompetenzen verfügen (vgl. Knight, 1921, S. 268f.). Knight weist potenziellen Unternehmern aus diesem Grund vier Eigenschaften zu, ohne diese allerdings empirisch ermittelt und überprüft zu haben:

1. Urteilsfähigkeit und Know-how
2. Prognosefähigkeit für die Zukunft
3. Führungsqualitäten
4. Selbstvertrauen, in Zusammenhang mit Abenteuerlust (1921, S. 270)

Ein Entrepreneur, der mit allen diesen Kompetenzen ausgestattet ist, müsste befähigt sein, mögliche Risiken abzuschätzen, einzugrenzen und zu verteilen. Da ja dieser Unternehmertypus über ein gewisses Selbstvertrauen verfügt, wird er das Risiko zwangsläufig weniger hoch einschätzen, so dass dieses Kriterium für den Außenstehenden schwer zu beurteilen bleibt.

„Certainly, entrepreneurs frequently place themselves at risk (...) Yet research also shows, that the entrepreneur is more a risk manager than a risk bearer“ (Kao, 1989, S. 98). Es handelt sich in der Folge also nicht nur um reine Abenteuerlust, sondern um kalkuliertes Risiko. Klandt (1984, S. 92) unterstellt im Gegensatz dazu, dass Unternehmer keine besonders risikofreudigen Personen sind und stellt heraus, dass

das mögliche Risiko einer Unternehmung neben dem fehlenden Kapital das zweite große Hemmnis bei der Gründung einer Unternehmung darstellt. Da das vorhandene Risiko nur schwer einschätzbar ist, besonders wenn in Zeiten schlechter konjunktureller Aussichten und sinkender Kaufkraft die Zahl der betrieblichen Insolvenzen besonders hoch liegt, so ist es nachvollziehbar, wenn Personen auf eine Gründung verzichten. In Deutschland werden für das Jahr 2006 ca. 31.300 Firmeninsolvenzen prognostiziert (vgl. Statistik-Creditreform 2006, S. 1). Die Zahlen sind im gewerblichen Bereich als weniger dramatisch anzunehmen, allerdings ist von den Zahlen unabhängig das Scheitern einer Unternehmung immer zu befürchten. Es sollte auf der einen Seite also alles dafür getan werden, dieses Scheitern zu verhindern; auf der anderen Seite sollte allerdings auch der Umgang mit dem Scheitern thematisch bearbeitet werden, so dass diesem Merkmal nach Auffassung des Autors eine große Bedeutung für eine Gründerausbildung zukommt.

1. Der Anteil der männlichen Gründer liegt mit abnehmender Tendenz bei knapp 70 %	8. Einen hohen Stellenwert hat auch das Unabhängigkeitsstreben
2. Das Alter der Gründer liegt zur Gründungszeit bei etwa Mitte 30, nimmt aber tendenziell ab	9. Der Wunsch nach mehr Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, nach Möglichkeiten der Durchsetzung eigener Ideen sowie Streben nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit sind konkrete Motive bei einem Wechsel in die Selbständigkeit
3. Der Anteil von Gründern, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, beläuft sich auf 10 %	10. Im Hinblick auf Intelligenzleistungen scheint besonders die Kreativität ein markantes gründerbezogenes Merkmal zu sein
4. Unternehmensgründer sind zwar einerseits deutlich besser ausgebildet als der Durchschnitt der Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland, vergleicht man ihren Ausbildungsstand allerdings mit angestellten Führungskräften, so sind sie bezogen auf formelle Ausbildungsabschlüsse weniger hoch eingestuft	11. Ebenso ist die Konfession in der Sozialisierungsphase auch in einer profan orientierten Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland für den Wechsel in die Selbständigkeit wichtig. Die Selbständigkeit von katholisch erzogenen Menschen ist weniger wahrscheinlich als die von evangelisch erzogenen
5. Die Mehrzahl der Gründer verfügt über eine (Fach-)Hochschulausbildung	12. Die Herkunftsfamilie ist von erheblicher Bedeutung: die Selbständigkeit des Vaters, des Großvaters etc. führt verstärkt zur eigenen Selbständigkeit
6. Bezogen auf ihre Persönlichkeitsstruktur zeichnen sich Unternehmensgründer durch ein besonders starkes Dominanzstreben, hohe Begeisterungsfähigkeit, eine stark ausgeprägte soziale Initiative und Individualismus aus	13. Dem Einfluss des Lebensgefährten oder Ehepartners kommt bei der Entscheidung zur Selbständigkeit eine Bedeutung zu
7. Das wichtigste Leitmotiv der Unternehmensgründer ist das Leistungsmotiv, Unternehmensgründer sind signifikant leistungsmotivierter als die Bevölkerung generell	

Abbildung 4: Soziodemografische Unternehmermerkmale (vgl. Müller-Böling, D.; Klandt, H., 1993)

Die aufgeführten Merkmale lassen zwar eine bestimmte Persönlichkeit vermuten, allerdings ist auch nach Diskussion der oben dargelegten Argumente feststellbar:

„... the entrepreneur has remained an enigma, his motivations and actions far from clear, a state of affairs aggravated because of contradictory theoretical and research findings“, führt Kets de Vries aus (Kets de Vries, S. 36).

Welche Persönlichkeitsmerkmale bzw. welches Verhalten sind notwendig, um die Rolle eines Entrepreneurs zu erfüllen, die gemäß Schumpeter (1952, S. 51) „... essentially consists in doing things that are not generally done in the ordinary course of business routine“?

Die Unternehmung steht und fällt mit der Person des Entrepreneurs. Dies wird auch in der Aussage von Experten (Venture Capitalists, Banker, öffentliche Förderer) deutlich, die besagt:

„Lieber ein erstklassiger Unternehmer mit einer zweitklassigen Unternehmensidee, als ein zweitklassiger Unternehmer mit einer erstklassigen Idee“ (Klandt 1993, S. 129, Hervorhebung im Original). Er stellt mit dieser Aussage die Gründerperson vor die Produktidee. Damit ist auch weniger entscheidend, ob es sich bei dem vertriebenen Produkt um eine Innovation, eine Dienstleistung handelt oder um einen Handwerksbetrieb. Letztlich ist bei allen Unternehmensformen der Erfolg von der Person des Gründers bzw. Entrepreneurs und in Folge des Unternehmers abhängig. Es wird erkennbar, dass neben vorhandener fachlicher Kompetenz unternehmerische Fertigkeiten (z.B. Leistungsfähigkeit, Systemdenken, Kreativität usw.) vorhanden sein sollten. So kann vermutet werden, dass durch die Verzahnung von fachlicher Kompetenz, unternehmerischer Qualifikationen und der Persönlichkeit der Gründerperson die Basis für eine Grundlegung einer Gründerqualifikation gebildet werden kann.

Klandt gibt eine Übersicht über die von ihm als maßgeblich identifizierten Persönlichkeitsaspekte eines Entrepreneurs (1993, S. 12).

Person(en) und ihr mikro-soziales Umfeld	
Person(en)	Mikro-soziales Umfeld
<p>Eigenschaften (Struktur)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psyche - Dynamische Merkmale - Leistungsmotiv - Risikobereitschaft - Unabhängigkeitsstreben - Machtstreben - etc. - Temperaments-Merkmale - Machbarkeitsdenken - soziale Initiative - etc. - Fähigkeits-Merkmale - Systemdenken - Kreativität - etc. • Soma - physiologische Merkmale - morphologische Merkmale • Sonstige - Position, Status etc. 	<p>Dediziertes Umsystem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Private Sphäre - Herkunftsfamilie - Zeugungsfamilie - Privates Netzwerk - Sonstiges • Berufliche Sphäre - Ausbildungsumfeld - Inkubationsorganisation - Berufliches Netzwerk - (eigene Unternehmung) - Sonstiges • Finanzielle Sphäre - Verfügbare Mittel - Vermögenslage - Finanzielles Netzwerk - Sonstiges
<p>Verhaltensweisen (u.a. Rollenverhalten)</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktuelles Verhalten - sozial-kontaktbezogen - sachbezogen - sonstiges - vergangenes Verhalten 	
<p>Gründerteam/Partnerschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entstehungsprozess (Zusammenfinden) - Struktur (Zusammensetzung) - Verhalten (Zusammenwirken) 	

Abbildung 5: Persönlichkeitsaspekte des Gründers (vgl. Klandt, 1993, S. 12)

Auch in dieser Auflistung werden persönlichkeitsabhängige Größen berücksichtigt, welche vom Einzelnen nur bedingt beeinflusst werden können. Bei den Versuchen, typische Persönlichkeitsmerkmale von Gründern zu ermitteln, werden nach Auffassung des Autors Vereinfachungen erkennbar, so dass der Eindruck entsteht, eine Gründerperson müsse nur über diese und jene Eigenschaft verfügen und sei somit tendenziell erfolgreicher. Die Aussagekraft eines solchen Merkmalskatalogs ist als eingeschränkt zu bezeichnen, wenn eine gründungsinteressierte Person deshalb aufgrund eines statischen Persönlichkeitsmerkmals wie z.B. des Geschlechts oder der Religionszugehörigkeit von einer Gründung Abstand nehmen würde. Sicherlich

geben viele dieser Merkmale Hinweise auf statistisch erfasste Einflussgrößen, allerdings bieten sie gleichzeitig wenig Hilfestellung für die Erfassung einer „erfolgreichen Gründerperson“.

„Er ist 55 Jahre alt, war mit 45 erstmals Vorstandsmitglied, hat Gymnasium und Universität absolviert und ist mit 25 Jahren in das Berufsleben eingetreten, das er mit 65 beendet“ (Kruk 1972, S. 75). Diese Aussage umschreibt die dargestellten Merkmalskataloge plakativ und bestätigt die Auffassung des Autors, dass dieser Sachverhalt kaum einer endgültigen Eingrenzung zugänglich erscheint.

Es sollte vielmehr versucht werden, Persönlichkeitsmerkmale zu identifizieren, welche auf geeignete Weise durch Schulungen beeinflusst werden können. Vielfach wurde versucht, typische Merkmale zu identifizieren, um eine möglichst scharfe Beschreibung einer Unternehmerpersönlichkeit zu erhalten und um diese Gruppe von Personen schließlich von einer anderen Gruppe abzugrenzen. Hierdurch wurden allerdings häufig statische Persönlichkeitsmerkmale erfasst, wie z.B. Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung usw. Dies mag auch daran liegen, dass solche Merkmale wesentlich leichter zu erfassen sind als weiche Faktoren, welche den hier befragten Personen häufig selbst nicht bewusst sein könnten.

Es lässt sich heute zunehmend erkennen, dass solche soziodemografischen Merkmale (*traits approach*), die eher dem Schumpeterschen Verständnis des Unternehmersbildes entsprechen, zugunsten von Verhaltensmerkmalen (*behavioral approach*) von Entrepreneuren, welche unternehmerischen Erfolg versprechen, zurücktreten.

Kaelble (1972, S. 11) untersuchte Unternehmerpersönlichkeiten im Zeitalter der frühen Industrialisierung in Berlin und kam zu der Aussage, dass die Durchlässigkeit der deutschen Gesellschaft im 19. Jahrhundert nicht gegeben war. Unternehmer dieser Zeit stammten zumeist, nämlich zu 88 %, aus Familien, in denen Selbständigkeit schon aufgrund der männlichen Verwandtschaft vorgelebt wurde. Die These „vom Tellerwäscher zum Millionär“ konnte demnach nicht bestätigt werden.

Goebel (1990) untersuchte eine statistisch kleine Gruppe von Unternehmensgründern und stellte fest, dass bei der Mehrheit (69 %) die Selbständigkeit in der Familie vorgelebt wurde und auf diese Weise die unternehmerische Selbständigkeit als normale und gewohnte Erwerbschance angesehen wurde. „Wenn Selbständigkeit in der Familie Tradition hat, verliert sie den Charakter des Ungewöhnlichen, wird eher als Lebensziel in Betracht gezogen und als Wertesystem verinnerlicht“, so Goebel (1990, S. 122f.). Dies wurde auch von Klandt (1984) bestätigt, der ebenso feststellte,

dass mit der Selbständigkeit eines Elternteils die Wahrscheinlichkeit für eine Selbständigkeit des Kindes höher wird. Ein analoges Ergebnis liegt von Newcomer schon aus dem Jahr 1961 vor: „Many entrepreneurs come from families where the father has been self-employed in one form or another“ (Newcomer 1961). So wird dort ausgeführt: „The vicissitudes of self-employment, its ups and downs, its turmoil and other psychosocial uncertainties have a profound effect on the family situation and will influence career orientation at a later stage. ... It appears that in spite of the hardships so often experienced by the father, the son frequently follows his footsteps because, paradoxically enough, familiarity with the fact that obstacles have to be overcome in some way has an assuring quality. Moreover, early exposure to risk may increase one's tolerance to it.“ Dies erscheint nachvollziehbar; es käme aber auch in Betracht anzunehmen, dass genauso viele durch das Vorleben der Selbständigkeit und des damit zusammenhängenden Risikos, der wenigen Freizeit und dem Verzicht auf Familie abgeschreckt werden. Bei diesen einfachen, nachzuvollziehenden Erklärungen blieb es indes nicht.

Mit der späteren Entwicklung der Gesellschaft, z.B. der Auflösung von Familien- und Gesellschaftsstrukturen, schwand zunehmend das Zusammengehörigkeitsgefühl sozialer Gruppierungen, so dass nun aufgrund der geringeren Bindung manche die unternehmerische Selbständigkeit als berufliche Chance ansahen. Kirschbaum stellt hierzu fest: „Je geringer der Halt des Einzelnen in einer bestimmten Gruppe ist, umso mehr ist er unter Umständen geneigt, durch eine Änderung seiner Verhaltensweisen Sicherheit auch in anderen Gruppen, z.B. der Selbständigen zu suchen. Eine gewisse Labilität der gesellschaftlichen Beziehungen wird dann Ursache für ein verstärktes Streben in die unternehmerische Selbständigkeit“ (Kirschbaum 1990, S. 80).

Auch durch die Eltern innerhalb der Familie bewirkte Labilität und Unsicherheit wird als fördernd für eine spätere unternehmerische Selbständigkeit herangezogen. Eine Untersuchung von 40 Entrepreneuren aus verschiedenen Industriezweigen bezüglich ihrer Erinnerungen an das Elternhaus bestätigte (Collins/Moore, 1970), dass das Fehlen eines Elternteils bzw. die fehlende Akzeptanz durch die Eltern, meistens des Vaters, einen starken Einfluss auf die künftige Entwicklung des Kindes und seine berufliche Entscheidung hatte. „In these 'memories of things past' the father appears to be the main villain in the life history of entrepreneurs. He is frequently blamed for deserting, manipulating, or neglecting the family. Death may be interpreted by a child as the ultimate form of desertion or rejection. What these conversations and study of

life history of entrepreneurs indicate is that a remote or absent father makes for a poor role model for the child. ... It may leave the child and later the adult troubled by a burdensome psychological inheritance centred around problems of self-esteem, insecurity and a lack of confidence. (*Repressed aggressive wishes towards persons in control are not strange to these individuals and the resulting sense of impotence and helplessness contributes to these feelings of rage, insecurity and low self-esteem.*)” Dieses Ungleichgewicht führte dann zu der Reaktion, dass sich die Personen auch beruflich lieber auf sich selbst verlassen und den Drang verspüren, unabhängig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Shapero (1975, S. 85) hierzu: „Entrepreneurs tended to be on the internal end of the scale. ‘Internal’ people were defined as individuals who felt that they have some influence on the course of events in their life (as opposed to external people who felt dominated by outside forces such as luck or fate). For ‘internal’ people personal destiny comes from within and therefore they tend to be more self-reliant and more in need for independence and autonomy” (Hervorhebungen im Original). Die Ergebnisse widersprechen sich, wenn eine Quelle von der familiären Unsicherheit als förderndem Merkmal ausgeht, während andere betonen, dass das Aufwachsen mit erfolgreichen unternehmerischen Vorbildern eine spätere eigene Unternehmertätigkeit begünstigt. Diese Bandbreite an Beschreibungen lässt vermuten, dass Erklärungsversuche solcher Art wenig zielführend sind. Allerdings sollte zur Kenntnis genommen werden, dass Vorbilder eine Bedeutung haben, wobei ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein und Vertrauen in das eigene Handeln ebenfalls positiv zu bewerten ist.

Statistische Untersuchungen dieser Art sind in ihrer Aussage als beschränkt anzunehmen. Zwar sind die Erkenntnisse interessant und aufschlussreich und vertiefen das Wissen über die Unternehmerperson, allerdings lassen sich hieraus keine spezifischen Annahmen für die künftige Entwicklung und Förderung von unternehmerischer Selbständigkeit ableiten, handelt es sich doch um statische Eigenschaften, die vom Einzelnen nicht beeinflusst werden können, wie z.B. auch Rasse, Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, familiäre Bindung usw.

Es lässt sich zusammenfassen, dass „erfolgreiche Unternehmensgründer aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien kommen, aus unterschiedlich großen Gemeinden, über unterschiedliche Schulabschlüsse verfügen und in weit auseinander liegenden

Altersstufen auf die Idee kommen ein Unternehmen zu gründen, ob ohne oder mit viel Geld, (...). Diese haben entweder die Jugend in einem Heim zugebracht und die Eltern waren dem Alkohol verfallen, aber es gibt sie auch mit dem Hintergrund des geborgenen Heims, die Schule und Studium ohne Anstrengungen durchlaufen haben“ (vgl. Goebel 1990, S. 186). Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass es *den Unternehmer* an sich nicht gibt. Es lassen sich keine eindeutigen charakteristischen, erfolgversprechenden Persönlichkeitsmerkmale nachweisen, womit auch die These Schumpeters (s. Kapitel 2.5), dass zum Unternehmer nur ein geringer Teil der Bevölkerung geeignet ist und diese Fähigkeiten in der Person als besonderes Talent angelegt sind, angezweifelt werden kann.

In den letzten Jahren zeigt sich eine zunehmend kontrovers geführte Diskussion über die Ergebnisse aus empirischer Sozialforschung, da es sich nach Meinung der Kritiker um statische Persönlichkeitsmerkmale handelt, welche die Unternehmerforschung heute nicht mehr voranbringen. Allerdings wird derartige Forschung sowohl im deutschen wie englischen Sprachraum auch weiterhin betrieben (Lang-von Wins, 1997, S. 29). Es ist sicherlich interessant, dass die protestantische Konfession, durch den Calvinismus geprägt, eher gründerauslösend wirkt als eine katholische Erziehung; allerdings ist der Wert einer solchen Feststellung im Rahmen der Erkenntnisse für die Entwicklung von Gründerförderprogrammen eher vernachlässigbar.

Vielmehr erscheint es dem Autor wichtig, Merkmale zu untersuchen und festzustellen, welche über eine statische Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen hinausgehen und die Erfassung von Verhaltensänderungen einer Person in einem dynamischen Prozess ermöglichen. Wenn ein Ausbildungsprogramm für potenzielle Unternehmer entwickelt werden soll, so ist davon auszugehen, dass diese Fähigkeiten bis zu einem gewissen Grad erlernbar sind. Dass berufliche Selbständigkeit erlernbar ist, lässt sich schon alleine deswegen annehmen, weil die Tätigkeit in abhängiger Beschäftigung eher eine Entwicklung der industriellen Gesellschaft ist und Handel seit jeher ein Mittel des Broterwerbs war.

Der Autor ist aus diesem Grund der Auffassung, dass der Gründungsprozess durch das Verhalten der Gründer bestimmt wird. Gründungsprozesse sollten in diesem Zusammenhang unter verhaltenswissenschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Selbstverständlich ist es wichtig, statische Persönlichkeitsmerkmale zur Kenntnis zu nehmen; in dieser Arbeit soll der Schwerpunkt allerdings bei der Betrachtung

entwicklungsfähiger Persönlichkeitsmerkmale liegen. Hierzu erscheint es sinnvoll, dass der Gründer erfolgversprechendes Handeln in Bezug auf die Gründung selbst erfahren kann. Zu diesem Zweck wird angenommen, dass dieses Handeln besonders in Zusammenhang mit dem eigentlichen Gründungsprozess erlernt werden kann, da beide sich gegenseitig bedingen. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, den komplexen Prozess einer Gründung zu verdeutlichen, modellhaft zu erleben und Gesamtzusammenhänge zu erkennen. Problematisch ist hierbei allerdings, dass der Lehrplan auf Basis des Handlungsprozesses der Gründung entwickelt werden soll, so dass nicht explizit verhaltenswissenschaftliche Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt werden können. Bei der Entwicklung des Curriculumvorschlages muss die Gründung als konstituierender Prozess auf notwendige phasenabhängige Handlungen untersucht werden. Die hier diskutierten Erkenntnisse der verhaltenswissenschaftlichen Aspekte begleiten den Gründungsprozess auf einer impliziten Ebene und können unterstützend genutzt werden.

2.9.2 Verhaltenswissenschaftliche Aspekte der Gründerforschung

Gartner (1989) hält die Frage „Who is an entrepreneur?“ für falsch gestellt. Diese rhetorische Frage ist Ausdruck einer Abkehr von der Erforschung statischer Persönlichkeitsmerkmale hin zu einer Untersuchung des persönlichkeitsbezogenen Gründerverhaltens und stellt das Verhalten der Gründer im Gründungsprozess in den Mittelpunkt.

Unumstritten ist die Motivation eine wesentliche Voraussetzung für eine unternehmerische Tätigkeit. Diese wird von Bull/Willard (1993) unter Zuhilfenahme der Schumpeterschen Theorie der schöpferischen Zerstörung und der Durchsetzung einer Neuerung verknüpft in ihrem Ansatz „Towards a Theory of Entrepreneurship“.

Sie beschreiben den Prozess des Entrepreneurship unter folgenden Bedingungen:

1. „task related motivation (some visions or sense of social value embedded in the basic task itself that motivates the initiator to act)
2. expertise (present know-how plus confidence to be able to obtain know-how needed in the future)
3. expectation of gain for oneself (economic and/or psychic benefits) and

4. a supportive environment (conditions that either provide comfort and support the endeavor, or that reduce discomfort from a previous endeavor)”

(Bull/Willard, 1993, S. 7)

Die Autoren verknüpfen in ihrem Ansatz persönliche Eigenschaften und Motive mit ökonomischen Sachverhalten und lassen dabei die Theorie Schumpeters erkennen. Speziell im Punkt 1 wird das bei *task related motivation* deutlich. Auch bei Schumpeter wird der Unternehmer als Person beschrieben, die eine Unternehmung aus lauter Spaß an der Neuschöpfung und am Wagnis durchführt. Bull/Wilard sprechen in diesem Zusammenhang von *enthusiasm*, *excitement* und *having fun* (vgl. 1993, S. 3).

Die zuvor beschriebenen statischen Persönlichkeitsmerkmale werden unter verhaltenswissenschaftlichen Aspekten allenfalls noch als indirekte Einflüsse auf die Unternehmensentscheidung mit einbezogen. So werden diese als externe Einflussfaktoren von Ajzen/Fishbein (1980, S. 9) beschrieben: „... among these factors are personality characteristics, such as authoritarianism, introversion-extroversion, and need for achievement, demographic variables, including sex, age, social class, and race, and such factors as social role, status, socialization, intelligence, and kinship patterns“.

Hierdurch werden gewisse Prägungen deutlich, sodass natürlich der eine oder andere, ähnlich wie bei Künstlern, mehr oder weniger Talent bzw. Merkmale mitbringt; der Erfolg wird in diesem Ansatz letztlich aber nicht von diesen Faktoren bestimmt. Es ist hilfreich, sich diese Merkmale zu vergegenwärtigen, sodass, hierdurch sensibilisiert, diese eventuell als Schwächen oder Stärken erkannt und genutzt bzw. entwickelt werden können. Es könnte aber auch Zweifel verstärken, wenn einer gewissen Religionszugehörigkeit weniger Erfolg vorhergesagt wird als einer anderen oder Frauen hinsichtlich ihres Erfolgs anders eingeschätzt werden. Argumente solcher Art können eher abschreckende als bestärkende Wirkung haben, und ihr Nutzen ist als zweifelhaft zu bewerten. Eine ähnliche Beschreibung von Einflussfaktoren ist bei Jacobsen (2006) zu finden, welcher ähnlich den oben beschriebenen Ansätzen Erfolgsfaktoren von Gründungen untersuchte und zusammenfasste.

Ein potenzieller Gründer sollte selbstverständlich zunächst von der Machbarkeit und dem Erfolg der zu gründenden Unternehmung überzeugt sein. Das Erkennen eines Bedarfs kann hier das auslösende Moment darstellen.

Es existieren in diesem Bereich zwei maßgebliche Forschungsansätze, die die Gründerintention, sich selbständig zu machen, diskutieren. Diese sind der Ansatz von Shapero (1982) der *entrepreneurial intentions* und die Theorie von Ajzen (1991), die den Gründungsvorgang als geplantes Verhalten bezeichnet (*theory of planned behavior*).

Nach Shaperos Meinung zeichnet sich eine Gründungshandlung dadurch aus, dass der Gründer von der Machbarkeit seiner geplanten Tätigkeit überzeugt sein muss (*perceived feasibility*), die Gründung für ihn also einen gewissen Grad von Attraktivität hat (*perceived desirability*) und er auch bereit ist, in diesem Sinne zu handeln (*propensity to act*).

Ajzen sieht den Gründervorgang ähnlich und begründet diese Handlung durch eine notwendige positive Einschätzung der subjektiven Situation des Gründers. Dieser muss davon überzeugt sein, dass die Gründung erfolgreich durchführbar ist.

Es ist hinsichtlich der Bewertung dieser beiden Theorien allerdings darauf hinzuweisen, dass beide nicht den letztlichen Erfolg einer Unternehmung bewerten wollen, sondern sich lediglich auf den Moment der Entscheidung für eine Gründung beziehen.

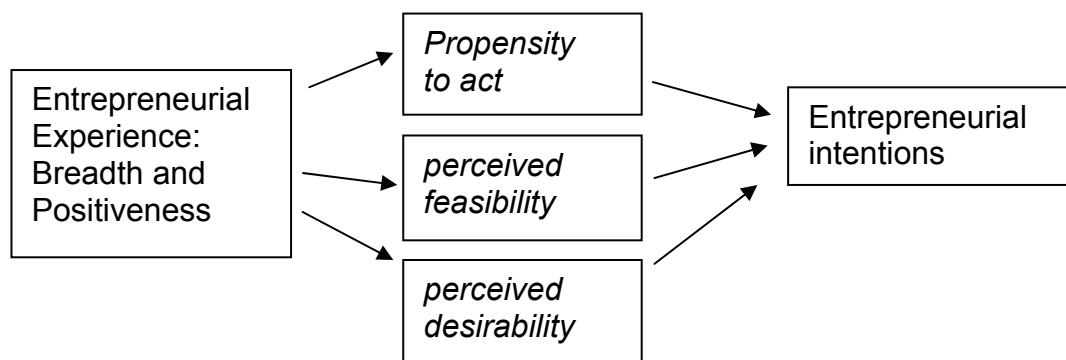


Abbildung 6: Gründerentscheidung nach dem Modell von Shapero

Kernpunkt dieser Überlegungen ist die Überzeugung von der Machbarkeit einer Gründung. Erst wenn eine Person davon überzeugt ist, dass sie am Markt Gewinne erzielen kann und sie gleichzeitig davon ausgeht, diesen Schritt auch bewältigen zu können, wird der Gründungsprozess von ihr als positiv bewertet.

In dieser Situation wird als ein wesentlicher Umweltfaktor von Klandt der Ehepartner gesehen. Wenn dieser hinter der Gründungsabsicht steht, steigt die Überzeugung der Machbarkeit des Einzelnen, „denn nur mit dessen Unterstützung kann das familiäre Risiko in Grenzen gehalten werden“ (Klandt 1984, S. 271).

Mit der Überzeugung von der Machbarkeit einer Gründung steigt die gezeigte Ausdauer während des Gründungsprozesses (vgl. Ajzen, 1991, S. 184f., auch Unger/Rauch/Frese, 2007). Boyd/Vozikis (1994, S. 73) stellen hierzu fest: „People who have strong beliefs, regarding their capabilities, will be more persistent in the efforts and will exert greater effort to master a challenge.“ Hierdurch wird deutlich, wie wichtig die Überzeugung und das Selbstbewusstsein¹¹ einer Person für eine beabsichtigte Gründungshandlung sind. Ein solches Verhalten muss nicht notwendigerweise als persönliches Merkmal mitgebracht werden; allein die Überzeugung einer möglichen erfolgreichen Umsetzung der Gründungshandlung kann Auslöser sein für die notwendige Ausdauer und Geduld. Ajzen (1991, S. 183) hierzu: „Whereas locus of control is a generalized expectancy that remains stable across situations and forms of action, perceived behavioral control can, and usually does, vary across situations and actions.“

Die Theorie Shaperos wurde von Krueger (1993) empirisch überprüft, indem er den Einfluss bisheriger positiver Erfahrungen mit Gründungshandlungen, sei es auch nur indirekt als Beobachter, mit einer folgenden eigenen Gründung verglich: „The exploratory study found significant support for Shapero’s proposition that entrepreneurial intentions derive largely from (1) perceptions of feasibility, (2) perceptions of desirability and (3) a propensity to act which derives from control beliefs. Path analysis demonstrated that the impact of prior entrepreneurial exposure on intentions is indirect, operating through perceived feasibility. The positiveness of those experiences also indirectly influences intentions through perceived desirability“, so folgert Krueger (Krueger, 1993, S. 17).

Zahlreiche Untersuchungen konnten eine Korrelation zwischen der Bereitschaft für eine Gründung und den bisherigen Erfahrungen herstellen (vgl. Klandt 1984, Bandura 1979, Krueger 1993). Verfügt eine Person über ein erfolgreiches unternehmerisch tätiges Vorbild, so steigt die Chance für eine spätere eigene Gründung. Dies kann sich sowohl auf Kinder beziehen, die in einer Unternehmerfamilie aufwachsen, als

¹¹ Selbstbewusstsein sowie ein gesundes Maß an Weltvertrauen und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Fähigkeiten anderer (vgl. Werner, 2008a).

auch auf die enge Zusammenarbeit eines Angestellten mit dem Gründer (role model) des Unternehmens. Die so gewonnenen positiven Erfahrungen lassen die Zuversicht und das Zutrauen in die eigenen unternehmerischen Fähigkeiten steigen (vgl. Shapero/Sokol 1982, S. 85).

Diese Erkenntnisse sind wiederum von großer Bedeutung für die Entwicklung von Schulungskonzepten und geben einen Hinweis auf die Notwendigkeit, erfolgreiche Unternehmer oder Unternehmen in die Entrepreneurship Education einzubinden bzw. Experten in die Schule zu holen, da ja gerade in der staatlichen beruflichen Ausbildung und Weiterbildung Lehrer als Beamte kein ausreichendes Beispiel für eine mögliche Selbständigkeit sind.

Klandt (1984, S. 321) schreibt hierzu, „dass zunächst einmal die Alternative einer eigenen unternehmerischen Selbständigkeit wahrgenommen wird und vor allen Dingen auch die Übernahme der Unternehmerrolle für die eigene Person als realistisch erscheint“. Der Vorteil dieser Argumentation liegt in der Schlussfolgerung, dass es hier um eine Vorbildfunktion geht, welche sowohl in der Familie als auch in einer anderen Person gefunden werden kann.

Im Rahmen der statischen empirischen Merkmalsforschung wurde in diesem Zusammenhang nur festgestellt, dass es Personen gibt, deren Neigung selbständig zu werden in der Vorerfahrung mit dem Elternhaus zu suchen ist. Der verhaltenswissenschaftliche Ansatz geht über diese Feststellung hinaus und stellt die Vermutung auf, dass es sich hier nicht um eine einmal gemachte und prägende Erfahrung handelt, sondern bei Personen unabhängig ihrer Vorprägung jederzeit ein erfolgreiches Vorbild die Entscheidung für eine mögliche Selbständigkeit beeinflussen kann.

Goebel (vgl. 1990) fand bei Befragungen von erfolgreichen Unternehmern einen Konnex zwischen dem spielerischen Umgang mit merkantilen Fertigkeiten in der Jugend und dem späteren Gründerverhalten.

Konnten Jugendliche schon früh eigene Erfahrungen mit technischem oder kaufmännischem Verhalten machen, war auch im Erwachsenenalter die Bereitschaft für eine Gründung größer und wurde in vielen Fällen erfolgreich umgesetzt.

„Bei 72 % der Befragten findet sich in der Jugend eine stark ausgeprägte technische Kreativität – ‚keine Maschine war vor mir sicher, nach der dritten Explosion schritt der Vater ein‘ – und bei 39 % eine stark ausgeprägte merkantile Kreativität – ‚ich habe immer gehandelt, immer mehr Geld als meine Klassenkameraden gehabt‘; bei 36 %

ist beides stark ausgeprägt, 29 % unternehmen in der Jugend bereits merkantile Vorversuche, wie Leitung einer Band, Koffer am Bahnhof abholen, Autowaschen bei Nachbarn, Handel mit gebrauchten Mopedteilen, allgemeine Reparaturen und dergleichen.“ (Goebel, S. 125)

Aus diesen Ergebnissen schließt Goebel auf einen Entwicklungsprozess der Gründerpersönlichkeit, der sich zum einen auf die vorhandene Kreativität stützt, zum anderen allerdings eine Folge eigener Erfahrungen und Vorbilder, „als Resultat eines komplexen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses“ (ebd. S. 15) ist. Auch hier kann argumentiert werden, dass bei vorhandenen Vorerfahrungen eine Gründung wahrscheinlicher wird, woraus sich folgern lässt, dass bei geeignetem Umgang mit der Thematik der Selbständigkeit diese als positiv empfunden werden kann. Die Angst vor einem möglichen Misserfolg kann abnehmen und aufgrund des zuvor erfolgten spielerischen Umgangs wurden Situationen schon „vorgelebt“. An dieser Stelle sollte allerdings auch berücksichtigt werden, dass die vorhandene Angst vor dem Risiko der Unternehmung berechtigt ist. Die Zahl der scheiternden Unternehmen ist Zeugnis eines möglichen Misserfolges. Auf diesen sollten zukünftige Unternehmer hingewiesen und der Umgang mit diesem Risiko bearbeitet werden.

Im Verlauf von gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen ist immer wieder ein Ansteigen und eine Abnahme von Gründungsaktivitäten beobachtbar. In der volkswirtschaftlichen Forschung wurde für dieses Phänomen der Begriff der „Gründungswellen“ geprägt. Es sei an dieser Stelle besonders auf die Arbeiten von Unterkofler (1989, S. 83ff.), Borchardt (1978, S. 49), Henning (1979, S. 210, 1991, S. 83ff.) verwiesen, welche die Gründungswellen seit Mitte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit technologischen Neuerungen und gesellschaftlichen Veränderungen darlegen. Als Beispiel sei hier die industrielle Revolution in Mitteleuropa ab 1850 genannt, wo durch die Basisinnovationen in der Stahl-, Chemie- und Elektrobranche in Verbindung mit dem Eisenbahnbau das zahlreiche Entstehen von Unternehmungen beobachtbar war (vgl. Unterkofler, 1989, S. 86).

Eine weitere Gründungswelle findet sich kurz nach dem deutsch-französischen Krieg (1870/71). Diese Zeit ist besonders von günstigen Krediten geprägt, da hohe Reparationsbeträge von Frankreich nach Deutschland flossen (vgl. Henning, 1979, S. 210). Besondere Erwähnung findet die Zeit des Wirtschaftswunders in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts. Diese war nach Auffassung von Lang (1990,

S. 483) nur durch die massive Wirtschaftshilfe des Marshall-Plans in Verbindung mit der Währungsreform und der Errichtung der sozialen Marktwirtschaft möglich. Günstig erwies sich hier auch, dass Energieversorgung und Infrastruktur infolge des Krieges nur in Schwerpunktbereichen zerstört worden waren. Der große Bedarf an Konsumgütern wirkte in dieser Zeit gründungsfördernd, allerdings konnten sich nur wenige der damals gegründeten Unternehmen langfristig am Markt etablieren. Eine weitere Gründungswelle fand in den siebziger Jahren durch den aufkommenden Strukturwandel im Dienstleistungssektor statt. Hieran schließt sich eine Welle in den achtziger Jahren an, als ein vermehrtes Gründungsaufkommen in den technologieorientierten Bereichen zu beobachten ist (vgl. Nowak, 1991, S. 127). Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch für die US-amerikanische Wirtschaftsentwicklung dokumentieren (vgl. Winkels 1988, S. 24, Keune/Nathusius, 1977) sowie für weitere Länder feststellen.

Es ist hierbei bemerkenswert, dass die Anzahl der Gründungen, die auf traditionellen Tätigkeiten, wie z.B. den Handwerksberufen beruhen, nicht ansteigt. Die Zahl der innovativen Gründungen, die auf der Erkennung einer Marktchance basieren, nimmt in Zeiten technologischer Wandlungsprozesse allerdings zu (vgl. Stevenson/Gumpert, 1998, S. 86f.).

Der Gründer nimmt in diesem Zusammenhang eine subjektive Bewertung der Gründungshandlung und der damit verbundenen Chance vor, durch diese finanzielle Gewinne zu erzielen und eine Alternative zur Angestelltentätigkeit wahrzunehmen (vgl. Casson 1982, S. 335).

„The expected net gains from Entrepreneurship depend both on the average income from successful Entrepreneurship weighted by the probability of success and the average income from wage labor weighted by the probability of employment.” (Campbell 1992, S. 21)

Campbell geht in seinem Modell der Gründerentscheidung davon aus, dass die Wahl der Selbständigkeit am Ende einer langen Kette von Erfahrungen und Kenntnissen im jeweiligen Marktbereich steht und sich der potenzielle Gründer bewusst zu diesem Schritt entschließt. Hierbei sieht er einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand einer Person sowie der gewählten Branche und dem Ausmaß der für den Entscheidungsprozess aufgewendeten Zeit.

Kommt es zu einer Entscheidung, dann hat die Gründerperson den zu erwartenden Lohn einer Unternehmerlaufbahn mit dem Lohn einer abhängigen Beschäftigung

verglichen und ist zu der Erkenntnis gekommen, dass der Unternehmerlohn über dem Gehalt der Angestelltenbeschäftigung liegt (ebd. S. 25).

Campbell stellt allerdings auch die Grenzen seines Modells fest, indem er einräumt: „This model must be recognized as a partial model only. We are looking at the ‘economic’ (in the traditional sense of the word) rationale for entrepreneurship, but remain fully cognizant that there are sociological, cultural, and psychological factors that are important” (ebd. S. 22). Diese Schlussfolgerung erscheint wichtig, da der Gründungsprozess sich nicht nur auf die Hoffnung des gesteigerten Einkommens vereinfachen lässt. So ist davon auszugehen, dass es für eine Gründungsentscheidung immer eine Vielzahl möglicher Kriterien gibt, welche im Einzelnen für oder gegen eine Gründung sprechen können.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass die Betrachtung rein statischer Persönlichkeitsmerkmale den Entrepreneur nicht hinreichend beschreibt, da diese Merkmale sich über die Zeit nicht verändern können. Die Gründerperson lässt sich auf diese Weise nicht hinlänglich erfassen. Betrachtet man sie unter verhaltenswissenschaftlichen Gesichtspunkten, so lässt sich feststellen, dass die Entscheidung für eine selbständige Tätigkeit von Umwelteinflüssen, wie z.B. beruflichen und privaten Erfahrungen geprägt ist, aber auch von der Persönlichkeitsstruktur und der Einschätzung der momentanen subjektiven Situation. Da es sich beim Vorhaben, selbständig zu werden, um eine subjektive Entscheidung handelt, die auch von Personen gefällt wird, welche entweder nicht über die dafür erforderlichen Qualifikationen oder zwar über letztere, jedoch nicht ausreichend über aktuell relevante Informationen verfügen, wird auch erklärlich, warum zuweilen Gründungshandlungen von Personen durchgeführt wurden, die später feststellen mussten, dass sie nicht über die notwendige Ausbildung, die Marktkenntnisse oder die nötige Persönlichkeitsstruktur verfügen.

Krueger/Brazeal (1994, S. 99) stellen hierzu fest, dass ausreichend qualifizierte Personen durchaus unter ungünstigen Bedingungen eine erfolgreiche Unternehmung gründen, wenn sie vom Erfolg ihrer Gründungsidee überzeugt sind und die vorliegenden Hindernisse überwunden haben. Der Motivation der Person wird hier eine große Bedeutung beigemessen. Unger/Rauch/Frese (vgl. 2007, S. 130) unterstreichen die Bedeutsamkeit der Motivation in diesem Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Schlaftabletten bei Schlaflosigkeit. Neben den formalen gründungsrelevan-

ten Tätigkeiten sind das Selbstvertrauen und die Überzeugung von der eigenen Leistungsfähigkeit als wichtige Faktoren einer erfolgreichen Gründung zu berücksichtigen. Die Untersuchung von rein personenbezogenen Eigenschaften, wie Geschlecht, Konfessionszugehörigkeit usw. ist, wie dargestellt, als unzureichend zu bewerten, wenn es um die Ausbildung von Gründern geht. Rein statische Persönlichkeitsmerkmale lassen keine Förderung von Gründungsaktivitäten zu, allenfalls lassen sich hinterher Tendenzen dokumentieren.

Wenn allerdings Verhaltensaspekte einer Gründerperson betrachtet werden, wird es möglich, sich von den rein statischen Persönlichkeitsmerkmalen zu lösen und mit Schumpeters Auffassung zu brechen, dass man zum Unternehmer geboren sein müsse. Unter verhaltenswissenschaftlichen Gesichtspunkten lässt sich nun die Gründerperson in ihrer jeweiligen Gründungssituation beobachten und hinsichtlich erfolgreicher und erfolgloser Tätigkeiten analysieren. Die Gründungstätigkeit ist also nicht mehr so sehr an die Person gekoppelt als vielmehr an den Gründungsprozess selbst, welcher immer mehr oder weniger die gleichen technischen Prozessschritte umfasst und erlernbar ist, allerdings nicht ungeachtet der Tatsache, dass es Gründer mit mehr oder weniger Talent für diese Tätigkeit gibt (vgl. hierzu auch Fueglistaller/Müller/Volery, 2005, S. 20).

2.10 Erfolgsfaktoren einer Gründung

Ein Blick in die vorhandene Literatur zu den personalen Erfolgsfaktoren zeigt die Vielfalt von Interpretationsversuchen.

Reenie (1994, S. 22) nennt z.B.:

- überzeugt von einer Aufgabe sein können
- bereit sein, Risiko zu übernehmen
- Kommunikationsnetzwerke aufbauen zu können
- Alternativen im Voraus bedenken und
- beharrlich sein

Bei Goebel (1990, S. 200ff.) findet sich:

- unternehmerische Kreativität
- Erfahrungen gewinnbringend zu verarbeiten

- antizipatorisches Denken und Verarbeiten
- ambivalentes Erleben und Handeln

Faltin (1996, S. 234f) schreibt:

- „Vorhandenes“ Entdecken
- Entscheiden unter Unsicherheit

Bei den genannten personalen Erfolgsfaktoren gibt es einige Überschneidungen, wie z.B. Kreativität und Risikobereitschaft. Faltin hält sich bei seinen Merkmalen sehr stark an die Kennzeichen, welche schon von Knight (vgl. Kap. 2.1) herausgestellt wurden. Bei vielen dieser Faktoren handelt es sich um so genannte Schlüsselqualifikationen, wie sie heute nicht nur von künftigen Unternehmern verlangt, sondern auch von Angestellten eingefordert werden. Das Risiko beschränkt sich bei Angestellten allerdings auf den zur Verfügung stehenden Tätigkeitsraum, und es ist in der Regel nicht der eigene Arbeitsplatz hiervon abhängig. Trotzdem müssen heute auch Angestellte unter Zugrundelegung immer komplexer werdender Arbeitsprozesse bei unvollständiger Information entscheiden und „Neues entdecken“. Da sich diese Kennzeichen nicht nur auf Gründer beschränken, spricht man in diesem Sinne auch von „Intrapreneurship“, wenn von Angestellten ähnliche Qualifikationen gefordert werden (vgl. Ripsas, 1997a, S. 82). Letztlich erscheinen jedoch viele der oben genannten persönlichen Merkmale im Zusammenhang mit Gründeraktivitäten recht allgemein, da die genannten Eigenschaften bei Mitarbeitern genauso wie bei Selbständigen für eine erfolgreiche Tätigkeit sinnvoll erscheinen. Diese idealtypischen Eigenschaften lassen sich jederzeit um weitere vergleichbare Aspekte ergänzen und haben nach Auffassung des Autors einen eher richtungsweisenden Charakter als Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können.

Szyperski/Nathusius stellen die erfolgreiche Unternehmung in das Spannungsfeld der Person des Gründers sowie des geplanten Unternehmens und der Umgebungseinflüsse. In ihrer explorativen Studie stellen sie ein umfassendes Modell für ein Gründungsunternehmen auf und entschlüsseln Handlungsfelder einer erfolgreichen Gründung. Hiermit lösen sie sich von der rein personalen Betrachtung und beziehen den Gründungsprozess mit ein. Auf diese Weise lassen sich dem Gründer sowohl personale Erfolgsfaktoren zuordnen als auch gründerspezifisches Wissen, welches nur den formalen Gründungsakt betrifft. Es handelt sich hierbei um den Versuch ei-

ner ganzheitlichen Betrachtungsweise, bei der der Gründer und das Gründungsunternehmen einen Handlungsbogen aufspannen, welcher von den dargestellten Randbedingungen beeinflusst wird.

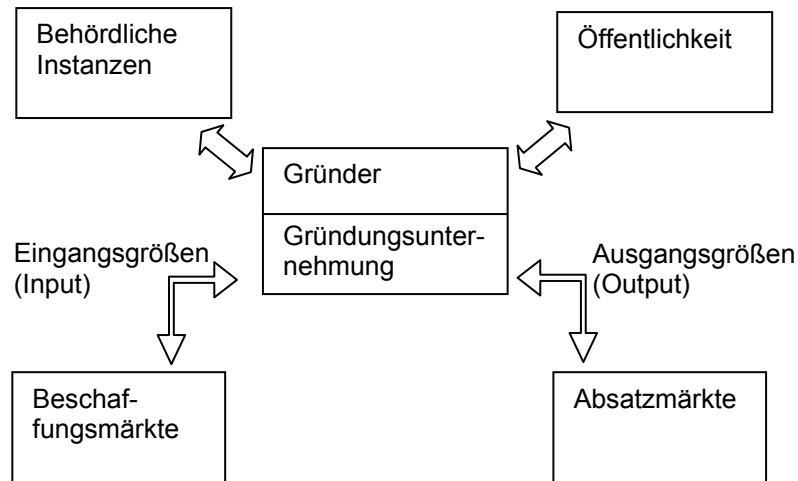


Abbildung 7: Problemklassen der Gründungsphase (Szyperski/Nathusius, 1999, S. 38)

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass das oben genannte Modell in seiner Aussage plakativ bleiben muss, da die gegebenen Handlungsfelder je nach Branche, den Absatzmärkten oder selbst der Region unterschiedliche Maßnahmen und Randbedingungen aufweisen, welche sich kaum vereinheitlichen lassen.

Nachdem Ende der achtziger Jahre eine Abkehr von den demografischen Untersuchungen der Gründerperson und der daraus resultierenden statischen Charaktermerkmale stattfand – eine Entwicklung, welche bis heute anhält – wurden in den folgenden Jahren erfolgreiche Gründer hinsichtlich ihres Werdeganges, ihrer Persönlichkeitsmerkmale und des Verhaltens während der Gründung untersucht, um Kriterien zu ermitteln, die den Erfolg einer Gründung bedingen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden anschließend zur Beratung von Gründungsinteressierten verwendet und bieten seit einigen Jahren auch die Grundlage für die Gestaltung von Ausbildungsprogrammen künftiger Entrepreneure.

Maßgeblich Gartner (1989) sorgte hier für eine Abkehr von der reinen Charakterforschung (*Traits approach*), indem er formulierte: „I believe the attempt to answer the question ‘Who is the entrepreneur?’, which focuses on the traits and personality characteristics of entrepreneurs, will neither lead us to a definition of the entrepreneur nor help us to understand the phenomenon of Entrepreneurship“ (Gartner 1989, S. 48).

Hiermit quittierte er die jahrelange Forschung hinsichtlich von Charaktermerkmalen von Entrepreneuren, die letztlich zu einem vielfältigen und nur schwerlich einzugrenzenden Persönlichkeitsprofil erfolgreicher Gründer führte, und leitete in das Untersuchen verhaltenswissenschaftlicher Merkmale über, indem er unterstrich, dass ein Gründer im Spannungsfeld von individueller Persönlichkeitsstruktur und seines Temperaments einerseits, sowie des eigentlichen einer Gründung angemessenen Verhaltens andererseits stehen würde (vgl. Gartner 1989, S. 47). Diese Argumentation deckt sich mit dem Modell von Szyperski/Nathusius in Abbildung 7, bei dem Gründer und Gründungsvorhaben systemisch betrachtet werden. Vorteilhaft ist bei dieser Vorgehensweise, dass der Handelnde im zielgerichteten Gründungsvorhaben eingebettet ist und jetzt die Untersuchung seiner Aktivitäten in diesem Spannungsfeld vorgenommen werden kann.

Es gilt nun Aktivitäten, also die Handlung und das spezifische Verhalten von erfolgreichen Gründern zu untersuchen, während früher alleine die Gründerperson untersucht wurde.

Dies versuchen Mitton (1989) und Timmons (1994b), die eine umfangreiche Merkmalsliste erfolgreichen Gründerverhaltens unter verhaltenswissenschaftlichen Aspekten aufstellten (s. Abbildung 8).

Bei dieser Auflistung von Mitton handelt es sich um Merkmale, welche den „perfekten“ Entrepreneur beschreiben. Eine Idealfigur, die durch neun herausragende Eigenschaften gekennzeichnet wird. Es finden sich in seiner Aufzählung Eigenschaften, wie sie auch von den zuvor genannten Autoren dargelegt wurden. Der hier dargestellte Katalog ist als Zielbeschreibung für einen eventuell erfolgreichen Gründer zu verstehen und greift auch Argumente auf, welche schon in der Persönlichkeitsforschung ermittelt wurden. Leider fehlt in diesem Ansatz der Bezug auf das eigentliche Gründungsunternehmen bzw. den Gründungsprozess. Es werden in dieser Aufzählung allein Eigenschaften der „perfekten“ Gründerperson dargestellt, welche es, wie bereits ausgeführt, nur als Modellvorstellung geben kann. Allerdings beschreibt diese Liste als eine der wenigen Untersuchungen Verhaltensmerkmale unter Zuhilfenahme von Tätigkeiten.

Jedoch fehlt in dieser Betrachtung der systemische Aspekt, wobei es möglich erscheint, die hier genannten Merkmale der Gründerperson und dem Gründungsprozess zuzuordnen.

1. They see a big picture perspective

Entrepreneurs can see the forest as well as the trees. They see the total scene as well as all its parts and how the parts affect each other. They put environment, people, events, information, and technology into understandable perspective. They understand the politics, procedures, and rules of a system, (...). This ability to see the big picture, more than any other, sets the entrepreneur apart. It clearly separates mom and pop in the family store from Hewlett and Packard in the family garage (...)

2. They spot unique opportunities

Entrepreneurs see ways to put resources and information together in new combinations. They not only see the system as it is, but as it might be. They have a knack for looking at the usual and seeing the unusual, the ordinary and seeing the extraordinary. They see clearly what others don't see at all. Consequently, they can spot opportunities that turn the commonplace into the unique and unexpected. (...) They establish a continuing advantage in this change-agent posture. They show unconstrained creativity as they bend, separate, mix and match ideas and perspectives from a multitude of sources. (...)

3. They make a total commitment to their cause

Entrepreneurs have a strong sense of mission. Simply seeing opportunity isn't enough. The opportunity requires action. Consequently, they tackle their projects with unrelenting zeal. They persist with a sense of urgency and drive that borders into obsessive. (...)

4. They see a need for total control

Entrepreneurs prefer to take and hold unmistakable control. They enjoy mastery. They cultivate and command a loyal cadre to aid their offensive and defensive manoeuvres. (...) In fact, even where team members appear to share, there is usually a well-understood dominant one. (...) ¹²

5. They have utilitarian views of what's right

Entrepreneurs tend to see what works right, within limits. As a result, they do not always adhere to conventional morality. (...) They view the legitimacy of their actions in utilitarian rather than moral dimensions. (...)

6. They welcome uncertainty

(...) they willingly seek out and manage uncertainty. They accept risk, but clearly understand that it is possible to initiate risk without actually taking risk. So they define their objectives, strategy, and mix of resources to limit risk. (...)

7. They use contracts and connections

Since entrepreneurs are bent on action, they need to get where they are going as quickly as possible. Consequently they use contacts and connections to both open doors and pave the way for events to unfold to their advantage. (...) Contrary to common belief, entrepreneurs are not 'networkers' in the sense that the term often implies. That is, they do not merely seek a random expansion of influential acquaintances. Rather, their contacts and the connections they seek are situation and strategy specific.

8. They embrace competence

Entrepreneurs are not threatened by others more talented than themselves. (...) They enhance their chances of success by surrounding themselves with the best. (...) they profit from their understanding that the leverage and immediacy of experience and talent beats training when building a team. (...)

9. They possess a special know-how

(...) They possess special personal abilities as well as special knowledge of technology, processes, products, markets, or systems. Well-seasoned entrepreneurs have been around enough to have been bombarded by experience and close-hand observations which accumulate into an almost limitless repertoire of familiar patterns. In turn, these patterns or 'chunks' of information and action-consequence associations provide them with an ever growing ability to make intuitive judgements (...).

Abbildung 8: Merkmale erfolgreicher Unternehmer nach Mitton (1989, S. 11-17)

¹² Dieser Aspekt kann so nur für die Pionierphase der Gründung gesehen werden, da mit dem Wachstum der Unternehmung auch ein anzupassender Führungsstil unterstellt werden kann.

Eine ähnliche Argumentation lässt sich auch bei Stevenson/Roberts/Grousbeck (1994, S. 36) finden, die von den drei Komponenten *competence*, *commitment* und *creativity* sprechen.

Szyperski/Nathusius (vgl. 1999, S. 39) identifizieren bezüglich der Gründerperson

- 1) Leistungsqualifikation
- 2) Handlungsfreiräume
- 3) Leistungsfähigkeit
- 4) Leistungsbereitschaft
- 5) Gründungsmotive

als grundsätzliche Merkmale zur Beschreibung der Erfolgsaussichten eines Gründers. Vorteilhaft ist bei ihrer Merkmalsliste, dass die genannten Qualifikationen erstmals in Verbindung mit dem eigentlichen Gründungsprozess genannt werden. Hierdurch erscheint es möglich, diese zwei Aspekte in Zusammenhang zu bringen. Zu bestimmten Zeitpunkten innerhalb des Gründungsprozesses können spezifische Kenntnisse und Qualifikationen zum Einsatz kommen. Es geht also nicht so sehr um eine weitere Merkmalsliste von Gründerqualifikationen, sondern diese werden qualifikationsorientiert einem Handlungsprozess zugeordnet. Markgraf und Löbler (2007) stellen die Persönlichkeit und den Erfolg der Unternehmung den Phasen der Gründung gegenüber und stellen je nach Fortschrittsphase verschiedene Einflussfaktoren fest. Ist die Persönlichkeit noch aussagekräftig, wenn es um die Frage einer Gründung geht, verliert diese im weiteren Verlauf der Gründung an Bedeutung und lässt keinen Zusammenhang zwischen Gründungsentscheidung und Gründungserfolg erkennen.

Bei Wicher (1992, S. 110ff.) steht zur Beschreibung der Gründerperson das Wissen im Vordergrund, wenn er den Gründer anhand von fünf Merkmalen charakterisiert:

1. Technische Qualifikation: Vor allem dann von Bedeutung, wenn technische Innovationen auf den Markt gebracht werden.
2. Kaufmännische Qualifikation: Hierunter ist sowohl Kostenrechnung wie auch allgemeines Management- und besonders Marketingwissen zu verstehen.
3. Gründungsspezifische Qualifikation: Sie beschreibt, ob der Gründer Erfahrungen mit dem Aufbau neuer organisatorischer Einheiten hat.

4. Branchenerfahrung: Sie wird durch Erfahrungen über den Absatz- und Beschaffungsmarkt und das Wissen über Trends erreicht.
5. Führungsqualifikation: Die Notwendigkeit, zu delegieren, zu kooperieren und dabei die Richtung nicht zu verlieren, erfordert die Fähigkeit, andere Menschen zu leiten, mit sozialer Kompetenz zu lenken.

Goebel (1990, S. 200) ergänzt diese Merkmalsliste noch um

1. Drang nach Erfahrung, Entfaltung und Gestaltung, verbunden mit Hingabe
2. Sinnierkraft und Lust, Probleme zu studieren und zu lösen.
3. Berufliche Qualifikation, Lust auf Leistung
4. Archaisches Unabhängigkeitsstreben verbunden mit Stolz, Geltung und Ehrgeiz.
„Das Sinnieren kann manchmal beinahe Rausch- und Suchtcharakter annehmen, so dass sie sich selbst das Ideenproduzieren verbieten müssen. Der Gedanke, etwas zu denken, was noch keiner getan und gedacht hat, setzt in ihnen ungeheure Kräfte frei“ (ebd., S. 203).

Um dieses Sinnieren und diese Energie gewinnbringend umsetzen zu können, braucht der erfolgreiche Gründer zusätzlich drei kognitive Fähigkeiten:

1. Erfahrungen gewinnbringend verarbeiten können,
2. Antizipatorisch denken und handeln können,
3. Die Ambivalenzen des unternehmerischen Handelns aushalten können (ebd., S. 200).

Betrachtet man die Merkmale der oben dargestellten Autoren, wird erkennbar, dass dem erfolgreichen Gründer einerseits Fachwissen und andererseits ein hohes Maß an überfachlichen Qualifikationen zugesprochen wird. Dies wird besonders im Vergleich der Argumente von Wicher und Goebel deutlich. Während Wicher die Wissensaspekte hervorhebt, stehen bei Goebel eher „sinnliche“ Aspekte im Vordergrund. Diese Argumentation lässt sich auch bei Szyperski/Nathusius erkennen, welche allerdings die fachlichen Merkmale mit den überfachlichen verknüpfen und dem Gründungsprozess zuordnen. Vorteilhaft erscheint bei der Betrachtung Wichers die Berücksichtigung der sozialen Kompetenz im Zusammenhang mit der Führung von Mitarbeitern. Wenn von Tatkraft, Durchsetzungswille und weiteren sehr starken Persönlichkeitseigenschaften in den oben genannten Ansätzen gesprochen wird, liegt es

nahe, dass hier ein eher archaisches Führen mit dem Durchsetzen des eigenen Willens unterstellt werden kann.

Es ist sicherlich kritisch zu hinterfragen, welche Art der Führung im Kontext mit einer Unternehmensgründung notwendig oder vorteilhaft erscheint, da die Beschreibungsversuche vielfältig sind und die jeweils angemessene Vorgehensweise im Zusammenhang mit der jeweiligen Situation beurteilt werden muss. Neuberger (2002, S. 100) fasst die unterschiedlichen Führungsansätze zusammen und zeigt deren Spannweite und Handlungsspielraum auf. „Führungskräfte werden als ManagerInnen des Wandels (...) definiert, oder als Kulturschaffende, EntertainerInnen, Mediatoren oder Coaches usw. All das sind sie auch, aber nicht ausschließlich. Gleichzeitig behalten sie ihre alten Funktionen als Ziele Setzende, Motivierende, Kontrollierende, Disziplinierende und Koordinierende.“ In diesem Zusammenhang mag also ein autoritäres Vorgehen genauso in Frage kommen wie ein kooperativer Führungsansatz, weswegen kaum ein bestimmter Stil empfohlen oder bevorzugt werden kann. Weiterhin ist auch zu hinterfragen, welches Verhalten generell als gutes Führungsverhalten angesehen werden kann. Ist es das kritisierende und tadelnde Moment, welches Mitarbeiter zwingt, ihr Verhalten zu überdenken, oder ist es eine eher beratende Art der Führung. Schwieriger wird eine Eingrenzung, bezieht man personale Eigenschaften wie z.B. Dynamik des Handelnden oder Schnelligkeit der Sprache mit ein. Es müsste begründet werden, warum ausgerechnet dynamisches Verhalten besser als bedächtiges ist usw. Dietz (vgl. 2008, S. 47) beschreibt diesen Zusammenhang mit dem Begriff der „dialogischen Führung“. Hier wird der Einzelne zwar mehr gefordert, er hat aber auch die Möglichkeit, sich durch die Übergabe von mehr Verantwortung besser entfalten zu können.

Eine nähere Betrachtung der Führungseigenschaften von Gründern erscheint in dieser Hinsicht notwendig, da nicht damit zu rechnen ist, dass Entrepreneurere hier bereits spezifische Erfahrungen mitbringen. Die Auflistung bestimmter Verhaltensweisen wird allerdings plakativ bleiben, da die mögliche Varianz erfolgversprechenden Führungsverhaltens je nach Situation und Branche unterschiedlich geprägt sein und kaum einen Anspruch auf Vollständigkeit und abgesicherte Erkenntnis stellen kann.

Sicherlich sollten Gründer überzeugt von ihrer Idee sein und diese Überzeugung auch auf andere übertragen können. Ist es am Anfang vielleicht der Geldgeber, so sind es später Mitarbeiter und Kunden, welchen die Produkte und ihre Wertigkeit näher gebracht werden müssen. Aus Sicht des Ausbilders und dem Bestreben, einen

kooperativen und sozialen zwischenmenschlichen Umgang zu pflegen oder zu erzeugen, erscheint die Erwähnung *sozialer Kompetenz* im Umgang mit Mitarbeitern wichtig. Günstig ist hierbei ein situatives Vorgehen in der Interaktion mit Mitarbeitern und im Kontext mit der jeweiligen Zielsetzung. Hierdurch kann bei Mitarbeitern und Kunden die Überzeugung vom Produkt gestärkt und Vertrauen geschaffen werden, wodurch unter Umständen die Bindung des Kunden bzw. Kohäsion der Beteiligten, also auch der Mitarbeiter, wächst.

Es lässt sich also auch in dieser Diskussion keine umfassende Eingrenzung unternehmerischer Qualifikationen vornehmen, so dass alle Betrachtungen Annäherungsversuche bleiben.

Der Autor entscheidet sich nach Diskussion der gängigen Theorien der Unternehmerqualifikationen für das Modell von Szyperski/Nathusius, da diese, wie oben dargestellt, nicht nur personale Qualifikationen unterscheiden, sondern einen systemischen Ansatz unter Berücksichtigung aller mit der Gründung verbundenen Aktivitäten zeigen. Die herausgestellten personalen Merkmale werden bei den Autoren mit dem eigentlichen Gründungsprozess verknüpft.

Zusammenfassend sollte ein Gründer über das nötige ökonomisch-technische Wissen verfügen, er sollte betriebswirtschaftliche Kenntnisse haben und eine solide psychische Basis, um den Gründungsprozess und die damit verbundenen Risiken und Unwägbarkeiten bewältigen zu können.

Allerdings sollten neben diesen Fertigkeiten auch bestimmte überfachliche Merkmale berücksichtigt werden, da sie vom Autor als erfolgsrelevant eingeschätzt werden. Diese sollen im Folgenden in einem kleinen Exkurs zusammengefasst dargestellt werden.

- (1) Kreativität
- (2) Team- und Kommunikationsfähigkeit
- (3) Fachkompetenz und Allgemeinwissen

(1) Kreativität

Ausubel schreibt über die Kreativität, dass es sich bei diesem Begriff um einen „der unbestimmtesten, ambivalentesten und verwirrendsten Begriffe in der heutigen Psy-

chologie und Pädagogik“ (Ausubel u.a. 1981, S. 670) handelt. Nach Meinung von Ausubel muss zwischen einer Person, die dem Kriterium einzigartiger und außergewöhnlicher Originalität entspricht, und dem normal veranlagten Menschen unterschieden werden. Dieser Grad der Kreativität wird selten erreicht und hebt die kreative Person von anderen ab. Sie wird zumeist den Künsten, der Wissenschaft, der Literatur zugesprochen und ist nach Meinung des Autors sehr selten. „Tausende von intelligenten Menschen kommen auf einen einzigen, der wirklich kreativ ist“ (ebd., S. 670).

Ein weiteres Erklärungsmodell zeichnet sich bei normalbegabten Personen durch eine allgemeine Konstellation von „tüchtigen intellektuellen Fähigkeiten, Persönlichkeitsvariablen und Problemlösungseigenschaften“ (ebd., S. 671) aus. Zu dieser Art der Kreativität passt die von Torrance (vgl. 1960) formulierte Art des kreativen Denkens: Er betrachtet es als „... Prozess, Lücken oder störende und fehlende Elemente aufzuspüren, sich über sie Gedanken zu machen und Hypothesen aufzustellen, diese Hypothesen zu testen und die Resultate bekanntzugeben, womöglich die Hypothesen zu verändern und nochmals zu testen“.

Guilford erweitert diese These noch um Merkmale und Fähigkeiten wie Originalität, Neudefinition, sich anpassende Flexibilität, spontane Flexibilität, Wortflüssigkeit, Redegewandtheit, Kombinationsvermögen und Problembewusstsein (vgl. Guilford & Merrifield 1960, S. 156). Des Weiteren wird auch das divergente bzw. laterale Denken in diese Gruppe integriert, welches von de Bono (vgl. 1972) als konstituierendes Merkmal des kreativen Denkens bezeichnet wird. Um als Entrepreneur Produkte oder Dienstleistungen zu entwickeln, ist besonders diese Art der Kreativität interessant, da es durchaus ratsam erscheint, übliche Denkpfade zu verlassen und im Sinne de Bonos quer zu denken.

Es wird davon ausgegangen, dass diese Art der Kreativität erlernbar ist. Hierfür sprechen auch die vielfältigen Kreativitätstechniken, welche durch ihre Regeln und Strukturen eine Hilfestellung bei Problemlösungen leisten sollen. Landau (1969, S. 10) beschreibt Kreativität als die Fähigkeit, „Beziehungen zwischen zuvor unbezogenen Erfahrungen zu finden, die sich in Form neuer Denkschemata als neue Erfahrungen, Ideen oder Produkte ergeben“. Strukturen und Regeln unterstützen den Kreativitätsprozess.

Der erfolgreiche Unternehmer benötigt Kreativität zur Umsetzung einer technischen Innovation und zu deren gewinnbringender Veräußerung. In jedem Fall ist diese Kre-

aktivität mit Durchhaltevermögen zu vereinen, da es teilweise Jahre dauern kann von der ersten Idee bis zur Marktreife eines Produktes. Weinert (vgl. 1991) beschreibt vier Faktoren, die neuartige, d.h. innovative Problemlösungen ermöglichen:

1. Kognitive Fähigkeiten
2. Assoziationsvermögen
3. Rekrutierung
4. Arbeitsteilung

Hierbei beschreiben die ersten zwei Punkte den kreativen Aspekt der Innovation, die Punkte drei und vier kennzeichnen die Kommunikations- und Führungsfähigkeit des Entrepreneurs.

Kognitive Fähigkeiten

Weinert verweist auf Untersuchungen von Perkins (vgl. 1981) und Weisberg (1986), die feststellen, dass Kreativität eine solide Basis an kognitiven Fähigkeiten verlangt. Sie beschreiben in ihren Untersuchungen die oft jahrelangen Versuche, durch Wahrnehmen, Fragen, Suchen, Erkennen, Verstehen, Analysieren, Zerlegen, Vergleichen, Schlussfolgern, Ordnen, Bewerten, Wählen, Entscheiden, Lernen ihre Innovation zum Erfolg zu führen. Oftmals ist dies auch mit Irrwegen verbunden und führt letztlich nur durch das Durchlaufen ständiger Schleifen und dem intensiven Beschäftigen mit der Materie zum Erfolg.

Auf diese Weise lässt sich das kreative Problemlösen als kognitiver Prozess darstellen, welcher bei Cropley (1992, S. 16) beschrieben wird als:

1. Erkennen des Problems
2. Genaues Darstellen des Problems
3. Wahl der Lösungsstrategie
4. Auswahl und Bereitstellung der verschiedenen kognitiven Ressourcen
5. Verbinden verschiedener Denkmodelle zu neuen Lösungsansätzen
6. Evaluation des Erreichten
7. Wahl neuer Wege, wenn die angewandten ohne Erfolg bleiben.

Assoziationsvermögen

Um all die kognitiven Leistungen sinnbringend zu verknüpfen, messen die Autoren dem Assoziationsvermögen einen großen Wert bei. „Innovationen sind neuartige Zweck-Mittel-Verknüpfungen. Der kreative Unternehmergeist erkennt diese Verknüpfung“ (ebd. S. 22). Als Beispiel dient hier die sogenannte „Zufallserfindung“ (Serendipität). Hier liegt ein im ersten Moment nutzloses, zufälliges, unbeabsichtigtes oder gar ärgerliches Ereignis vor, worin der Innovator schlagartig einen bestimmten Verwendungszweck sieht.

Assoziationen können ganz allgemein als Fähigkeit beschrieben werden, bisher getrennt voneinander bestehende Verfahren so zu verbinden, dass ein bisher unbekanntes Drittes entsteht. Dies scheint ganz im Sinne Kirzners (1983, S. 289), der den innovativen Prozess als Entdeckung bisher ungenutzter Chancen sieht, ohne dass das Produkt neu erfunden werden müsste. Schließlich werden Assoziationen als Übertragungen von einem Bereich in einen anderen beschrieben, obwohl zugleich vielleicht auch die Branche gewechselt wird¹³.

Rekrutierung

Nach Möglichkeit sollte für eine Problemstellung die zu diesem Zweck geeignete Person rekrutiert werden. „Finden eines begnadeten Problemlösers statt Finden einer Problemlösung“ (ebd. S. 23). Bei Unternehmen ist allerdings darauf zu achten, dass sich das Unternehmen auf diese Weise langfristig an eine kostenintensive Person bindet. Besser erscheint in diesem Fall die Nutzung sogenannter „Netzwerke“, bei denen die spezifische Problemlösung von außen bezogen wird. Das heißt, es wird Wissen als eine Art Dienstleistung in Anspruch genommen. Die Bildung von Netzwerken ist zum Teil entscheidend für den Erfolg von Unternehmen, welche sich die Festanstellung eines jeweiligen Spezialisten nicht leisten können.

Arbeitsteilung

Wenn die für die Problemlösung geeignete Person nicht auffindbar ist, ist es auch möglich, sich die kreative Arbeit in einem Team aufzuteilen. Hierzu ist es notwendig, geeignete Teammitglieder auszuwählen, welche einerseits die fachlichen Grundla-

¹³ Ein gutes Beispiel für eine solche Ableitung ist in der Übernahme des Discountermodells aus dem Lebensmittelbereich (ALDI) auf die Drogeriemarktkette dm (Werner) zu erkennen.

gen besitzen, zum anderen solche zu gewinnen, welche über ein ausreichendes Maß an Assoziationsvermögen verfügen.

Dies könnte einerseits über eine Teamgründung von Technikern und Betriebswirtschaftlern erfolgen (vgl. Klandt, 1999, S. 59), andererseits kann es sich bei dieser Arbeitsteilung auch um Mitarbeiter einer Unternehmung handeln, an die Probleme und Aufgaben delegiert werden. Hierzu sollte der Gründungswillige erkennen, dass gewisse Arbeiten besser im Team erledigt werden oder er bei Unkenntnis einen Experten einbeziehen sollte.

Problematisch erscheint die Arbeitsteilung zu einem frühen Zeitpunkt der Unternehmensentwicklung. Wenn es sich bei der Gründung um eine Einzelperson handelt, ist anzunehmen, dass diese Person alle Entscheidungen alleine treffen muss und auch die Tätigkeiten nicht delegieren kann, da eventuell zu diesem Zeitpunkt der Unternehmensentwicklung keine ausreichenden finanziellen Mittel für die Beschäftigung eines Mitarbeiters vorhanden sind.

Goebel (1990, S. 166) beschreibt Menschen als kreativ, wenn sie schon in ihrer Jugend besondere Interessen und gedankliche Beweglichkeit zeigten. „Kreativität wird geweckt und gefördert, durch die von den Eltern und anderen Vorbildern vorgelebte Kreativität und durch eine hohe Schulbildung (...). Zwischen der Kreativität von Vorbildern und der Kreativität der Gründer besteht eine Wechselwirkung. Kreative sammeln mehr Erfahrung als Nichtkreative und stoßen dabei leichter auf Vorbilder (...).“

De Bono (1972, S. 4) beschreibt zwei unterschiedliche Denkprozesse beim Kreativitätsprozess. Er unterscheidet zwischen vertikalem und lateralem Denken. Das vertikale Denken stammt nach seinem Dafürhalten aus der abendländischen Kultur, die hierdurch versucht, alle Prozesse zu analysieren und auf diese Weise zu strukturieren. Der Begriff der vertikalen Richtung gibt hierbei die Tendenz des abnehmenden oder zunehmenden Abstraktionsgrades wieder. Es wird entweder ein allgemeiner Ansatz zunehmend detailliert oder ein spezieller Ansatz zunehmend verallgemeinert. Diese Vorgehensweise lässt sich in der schulischen Ausbildung wiederfinden, wo entweder deduktiv oder induktiv, d.h. der Schluss vom Allgemeinen auf das Spezielle oder vom Speziellen auf das Allgemeine gelehrt wird. Diese logische und strukturierte, systematische und analytische Denkweise verhindert nach de Bonos Auffassung

(1972, S. 6) die Ausbildung von Kreativität. Da Kreativität keine statische Größe ist, kann sie erlernt werden.

Durch überfüllte Stoffverteilungspläne und letztlich auch zu große Klassen lässt sich in der Schule Wissen leichter vermitteln, wenn es vorstrukturiert serviert wird. Leider neigen die Schüler in diesem Fall zu rein rezeptiver Wissensaufnahme und dem Nachvollziehen. Auf diese Weise gehen sie keine eigenen Lernpfade, sondern treten nur bestehende Wege aus. Gleiches gilt hierbei für den Lehrer. Durch den momentanen Umbruch der Lehrpläne in den beruflichen Schulen, in denen Lernziele durchweg handlungsorientiert formuliert werden, scheint auch eine Veränderung des Unterrichts im Sinne einer mehr selbsttätigen und damit auch offenen Lernumgebung zu bestehen. Diese unterrichtliche Ausrichtung bietet nach Auffassung des Autors auch Freiheitsgrade für das Querdenken im Sinne de Bonos.

Im Gegensatz zum strukturierten (vertikalen) Denken steht das *laterale Denken*, das in der Definition des Entrepreneurship auch als „Querdenken“ bezeichnet wird. De Bono (vgl. 1972, S. 8ff.) beschreibt das laterale Denken durch folgende Merkmale, welche in Abbildung 9 dem vertikalen Denken gegenüber gestellt werden:

Laterales Denken	Vertikales Denken
<ul style="list-style-type: none"> – Spielerisch neue Wege suchen – Wissbegierig 	<ul style="list-style-type: none"> – auf Ergebnis ausgerichtet – strebt nach Stabilität
<ul style="list-style-type: none"> – keine schnellen Urteile – „so oder anders“ – Bewertungen 	<ul style="list-style-type: none"> – „Ja – Nein“ – Entscheidungen – „falsch – richtig“ – Urteile
<ul style="list-style-type: none"> – Wohin führt Idee? – Weiterentwickeln der Idee 	<ul style="list-style-type: none"> – Woher kommt Idee? – Unwirksame Idee verwerfen
<ul style="list-style-type: none"> – Gedankensprünge – Diskontinuitäten 	<ul style="list-style-type: none"> – schrittweises Vorgehen – Kontinuität
<ul style="list-style-type: none"> – Unerwartete Ideen willkommen – nichts ist zu unwichtig 	<ul style="list-style-type: none"> – plötzliche Ideen sind Störung – Ideen werden selektiert
<ul style="list-style-type: none"> – Denken ist ohne Abschluss 	<ul style="list-style-type: none"> – Denken strebt auf Resultat hin

Abbildung 9: Laterales und vertikales Denken im Vergleich (vgl. de Bono, 1972, S. 8f.)

De Bono bezweckt durch seine Klassifizierung nicht den Ersatz des vertikalen Denkens durch das laterale; er will auf diese Weise erreichen, dass die Unterschiede wahrgenommen werden und die beiden Denkweisen bewusst miteinander verknüpft

werden können, um die Effizienz des Problemlösens zu erhöhen. Laterales und vertikales Denken sollen sich hierbei abwechseln. Wenn das Vertikale in eine Sackgasse führt, kann das Laterale wieder hinaushelfen:

„Lateral thinking is of course concerned with thinking, with the generating of new ideas and new approaches and with the escape from old ones. It is not a method for decision or for action. Once the ideas have been generated, one has to satisfy oneself as to their usefulness before putting them into action. To do this, one can use the full rigour of vertical thinking. But you do need to have the ideas first before you can examine them“ (de Bono 1972, S. 13).

De Bono beschreibt das laterale Denken sehr anschaulich an einem Beispiel. „Es ist nicht möglich, ein Loch an einen anderen Ort zu verlegen, indem man tiefer gräbt. Die Logik ist das Werkzeug, mit dem man Löcher vertieft und vergrößert, damit man alles in allem bessere Löcher erhält. Wenn aber das Loch am falschen Ort sitzt, wird es durch keine Korrektur an die richtige Stelle gerückt. Wie naheliegend das auch jedem Erdarbeiter erscheinen mag, es ist dennoch einfacher, am selben Loch weiter zu schaufeln, statt an einem anderen Ort von vorn anzufangen. Vertikales Denken bedeutet, dasselbe Loch tiefer zu graben, laterales Denken heißt, es anderswo noch einmal zu versuchen. Die Abneigung, ein halbgegrabenes Loch aufzugeben, besteht zum Teil aus dem Widerstreben, den Aufwand an Mühe abzuschreiben, die das Loch geschluckt hat, ohne dass ein Gegenwert herausgekommen wäre. Außerdem ist es einfacher, dasselbe weiter zu tun, als sich darüber den Kopf zu zerbrechen, was man sonst machen könnte. Zwischen dem, was man einmal begonnen hat und der eigenen Person besteht meist eine starke Bindung. Es ist also nicht möglich, in eine andere Richtung zu schauen, indem man schärfer in die bisherige schaut. Weitaus der größte Aufwand an wissenschaftlicher Bemühung ist auf logische Erweiterung eines allgemein akzeptierten Lochs gerichtet. Eine gezielte Suche nach dem besseren Loch kommt selten vor, da der Ausbildungsprozess für gewöhnlich Früchte trägt und der Unterricht darauf abgestellt ist, den Schülern die Löcher zu lehren, die größere Geister vor ihnen gegraben haben“ (de Bono 1972, S. 32).

Es werden mittlerweile zahlreiche Techniken angeboten, welche versuchen, diese Gedanken aufzunehmen und sich unter dem Sammelbegriff der Kreativitätstechniken als Werkzeuge zum lateralen Denken verstehen.

Auf eine Darstellung der einzelnen Kreativitätstechniken sei hier verzichtet und auf die gängige Literatur zu dieser Thematik verwiesen (vgl. Hausschildt, 1993, u.a.).

(2) Kommunikations- und Teamfähigkeit

Es werden heute von Gründern Kenntnisse verlangt, die über das Wissen des Einzelnen hinausgehen und sich auf eine notwendige technische Qualifikation, kaufmännisches Wissen und spezifisches Gründerwissen erstrecken. Dies macht es für Einzelne interessant, gerade bei der Umsetzung technisch innovativer Produkte ein neues Unternehmen im Team zu gründen, in dem z.B. ein Kaufmann für die betriebswirtschaftlichen Aspekte und ein Techniker für die Entwicklung verantwortlich zeichnet.

Da es eher unwahrscheinlich ist, dass eine einzelne Person über all diese Qualifikationen verfügt, empfiehlt es sich, entweder im Team zu gründen oder benötigte Informationen über kompetente Ansprechpartner einzuholen. Dies könnte in einem der schon genannten gründer-spezifischen Netzwerke stattfinden, in dem der potenzielle Gründer Partner und Mitarbeiter findet, die sich gegenseitig ergänzen.

Je besser es dem Entrepreneur weiterhin gelingt, die vorhandene Innovation für seine Mitarbeiter, Partner oder auch Geldgeber verständlich zu machen, desto größer ist die intrinsische Motivation, mit der die Idee von den anderen weitergetragen wird: „The capacity of the lead entrepreneur to craft a vision, and then to lead, inspire, persuade and cajole key people to sign up for and deliver the dream, makes an enormous difference between success and failure, between loss and profit“ (Timmons 1994a, S. 255).

Ripsas (1997a, S. 218) bezeichnet die Kommunikationsfähigkeiten eines Entrepreneurs als Schlüsselqualifikation, da jedes technische bzw. kaufmännische Wissen auf dem Markt bezogen werden kann; einzig die notwendigen Kommunikationsfähigkeiten sind nicht einkaufbar und können über Erfolg und Misserfolg einer Unternehmung entscheiden.

Diese Fertigkeiten lassen sich trainieren und üben, wobei angenommen werden kann, dass Einzelne in diesem Bereich positive Anlagen mitbringen, andere diese erst entwickeln müssen.

Es ist anzunehmen, dass diese Fähigkeiten vor einer tatsächlichen Gründung trainiert werden sollten, da sie als Erfolgskriterien für die Gründung gesehen werden können. Hierzu bietet z.B. die Schule durch vorbereitende Kurse bereits die Möglichkeit, diese Fähigkeiten zu erlernen. Speziell an der Fachschule für Technik existiert im Rahmen der Ausbildung zum staatlich geprüften Techniker das Fach Betriebliche Kommunikation, in dem sich diese zu erlernenden Kompetenzen wiederfinden.

(3) Fachkompetenz und Allgemeinwissen

Neben den überfachlichen Qualifikationen ist es für den erfolgreichen Unternehmer aus nachvollziehbaren Gründen notwendig, über technisches und betriebswirtschaftliches Basiswissen sowie über Verständnis für das globale ökonomische Zusammenspiel zu verfügen. Wicher (1992, S. 110ff.) fordert Branchenkenntnisse und -erfahrung als notwendige Qualifikationen für den erfolgreichen Gründer.

Eine Untersuchung von Klandt (1984, S. 261) hat gezeigt, dass der durchschnittliche Gründer sich nach ca. 10,9 Jahren beruflicher Erfahrung selbständig macht. Er geht davon aus, dass diese Berufserfahrung im Anschluss an die Ausbildung mit dem Erfolg der geplanten Unternehmung korreliert. Durch Kenntnisse der spezifischen Branche fällt es dem Gründer leichter, die Spielregeln und Strukturen des Zielmarktes zu erfassen und unter Umständen Marktchancen und -entwicklungen zu antizipieren.

Plaschka (1986, S. 167) stellt fest, dass 43 % aller Gründungsideen während einer Branchentätigkeit stattfanden. Dies macht die Bedeutung der Branche als Inkubator für eine Gründung deutlich.

Szyperski/Nathusius (1999, S. 35f.) beschreiben die Fachkompetenz unter dem Begriff der Leistungsqualifikation eines Gründers als Erfolgsmerkmal. Hierbei unterscheiden sie die Leistungsqualifikation in

- a) technische Qualifikation,
- b) kaufmännische Qualifikation,
- c) gründungsspezifische Qualifikation,
- d) Führungsqualifikation,
- e) Branchenqualifikation.

Die hier genannten Qualifikationen werden in der Erstausbildung oder in spezifischen Weiterbildungen entwickelt. Der Zeitfaktor spielt hierbei eine große Rolle, da das technische und ökonomische Fachwissen sich in der Branchenqualifikation kondensieren. Einschränkend kann festgestellt werden, dass es schwieriger ist, gründungsspezifisches Fachwissen in einer abhängigen Beschäftigung zu erwerben, da es nicht unbedingt Bestandteil der täglichen Arbeit ist. Eine frühestmögliche Übernahme von Verantwortung in der abhängigen Beschäftigung kann hier allerdings die Bildung von Selbstvertrauen unterstützen, wenn im Sinne des Intrapreneurships Erfahrungen gesammelt werden können. Auf dem Weiterbildungsmarkt existieren deswegen mittlerweile zahlreiche Angebote, um die für diese Tätigkeit als notwendig vermuteten Qualifikationen außerhalb der Berufstätigkeit zu lehren. Für die an einer Gründung Interessierten stellt es einen nicht zu unterschätzenden Aufwand dar, neben ihrer eigentlichen Berufstätigkeit solche Kurse zu besuchen.

Der Autor sieht in diesem Bereich gerade für Fachschulen eine Möglichkeit zu reagieren. Bevor sich potenzielle Gründer erst spät zu einer nebenberuflichen Weiterqualifikation entscheiden, könnte die Fachschule im Rahmen der regulären Ausbildung diese Inhalte bereits innerhalb der Weiterbildungsmaßnahme vermitteln. Die Schüler verfügen über zumeist langjährige Branchenerfahrung und eine hohe technische Qualifikation. Außerdem werden im Fach Wirtschaftslehre grundlegende kaufmännische Inhalte vertieft. Die Lehrer verfügen zwar zumeist nicht über eigene Gründererfahrungen; es könnten jedoch Experten zu gründerspezifischen Fragestellungen und zur Motivation und Vorbildfunktion herangezogen werden. Selbstverständlich sollten hier allerdings in Zukunft Lehrgänge angeboten werden, die Lehrer auf die Besonderheit eines solchen Kurses vorbereiten.

2.11 Zusammenfassung unternehmerischer Qualifikationen

Die oben beschriebenen Erfolgsfaktoren einer Unternehmensgründung versuchen den Unternehmensgründer in seinen Aktivitäten zu klassifizieren und zu definieren. Die Liste erfolgversprechender Unternehmermerkmale ist umfangreich und im Moment noch weit davon entfernt, eine einheitliche Definition spezifischer Entrepreneurqualifikationen darzustellen.

Der Versuch einer Begriffsbestimmung und Eingrenzung der Vielzahl unternehmerischer Qualifikationen erscheint nur bedingt sinnvoll, da nach Auffassung des Autors die Gefahr der Plakativität und einer damit verbundenen fehlenden Tiefe besteht. Es gibt in vielen der vorhandenen Ansätze zwar Überschneidungen und Gemeinsamkeiten; allerdings ändern sich sowohl mit der Branche, dem Land, in dem die Gründung stattfindet, und selbst regional die äußerlichen Voraussetzungen, wodurch angenommen werden kann, dass eine Betrachtung unternehmerischer Qualifikationen immer im Rahmen der jeweiligen soziokulturellen Rahmenbedingungen stattfinden muss, so dass eine allgemeine Zusammenfassung unternehmerischer Qualifikationen unzureichend und nicht sinnvoll erscheint.

Während zu Schumpeters Zeiten noch davon ausgegangen wurde, dass man zum Unternehmer geboren sein muss, lässt sich in der folgenden Zeit immer stärker erkennen, dass Unternehmer spezifische Kenntnisse und Verhaltensweisen benötigen, um erfolgreich zu gründen und am Markt bestehen zu können. Hierbei muss erfolgversprechendes Gründerverhalten und -wissen nicht bereits in der Person vorhanden sein, um dann in einer Gründung nur noch abgerufen zu werden. Wenn man davon ausgeht, dass nicht das Geschlecht, die Geburt oder die Konfession über Erfolg und Misserfolg einer Unternehmung entscheiden, sondern dass spezifische Verhaltensweisen für Gelingen oder Scheitern einer Gründungsunternehmung ausschlaggebend sind, liegt hierin die Möglichkeit begründet, Unternehmer auszubilden.

Dies wird in den letzten Jahren durch einen Wandel in der Gründerforschung bestätigt. Zunehmend wird bei Zugrundelegung der vorhandenen Literatur von einer statischen Persönlichkeitsforschung zu einer verhaltenswissenschaftlichen Erforschung der Gründerpersönlichkeit übergegangen, welche es erlaubt, erfolgreiches Gründerverhalten, im Sinne von Kenntnissen und Fertigkeiten, zu erlernen. In den letzten Jahrzehnten wurden zunehmend die kleinen und mittleren Betriebe als treibende Wirtschaftsfaktoren erkannt und festgestellt, dass nicht Großbetriebe allein für das wirtschaftliche Wachstum einer Ökonomie verantwortlich sind. Hieraus resultieren mittlerweile zahlreiche Untersuchungen, welche versuchen erfolgversprechendes Gründerverhalten und Gründerwissen darzustellen.

Die hierbei gefundenen und oben in Auszügen dargestellten erfolgversprechenden Qualifikationsmerkmale von Gründerpersonen werden schließlich als Ausgangsbasis

zur Entwicklung von gründer-spezifischen Ausbildungsprogrammen herangezogen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Zusammenfassend lässt sich die Gründerperson in folgendem Spannungsfeld begreifen: Neben dem reinen Fachwissen zeichnet sich der Gründer durch überfachliche Qualifikationen, sogenannte Schlüsselqualifikationen aus. Im eigentlichen Gründungsprozess der Unternehmung verbinden sich diese Kenntnisse und Fertigkeiten dann zu einem erfolgsversprechenden Verhalten.

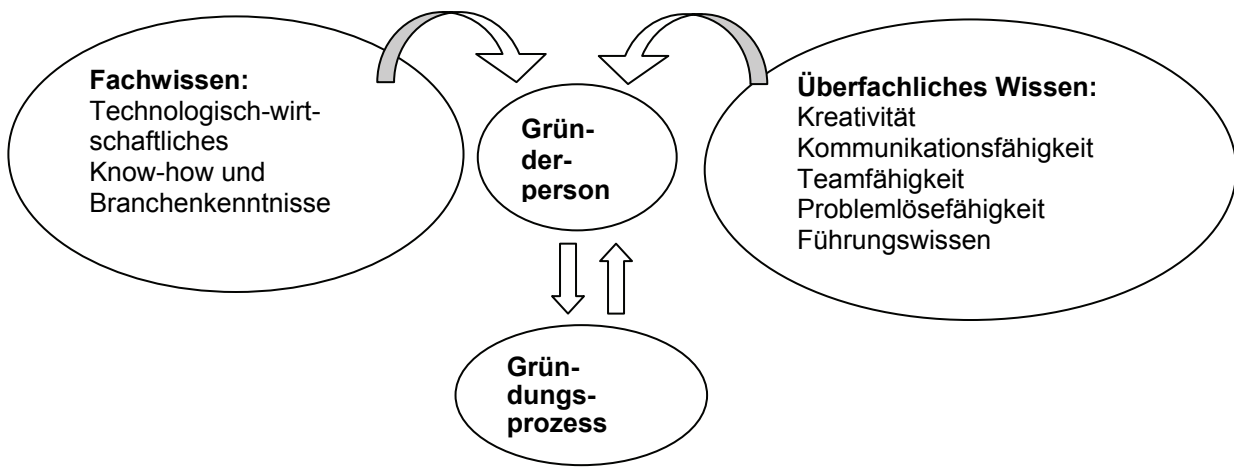


Abbildung 10: Zusammenfassung der Unternehmerqualifikationen (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 10 erkennbar, ist für die Erstellung eines Curriculums sowohl die Person des Gründers als auch der eigentliche Gründungsprozess von Bedeutung, da immer in Abhängigkeit vom momentanen Gründungsfortschritt gewisse Verhaltensweisen und Entscheidungen und somit auch Kenntnisse notwendig erscheinen. Aus diesem Grund kann eine Gegenläufigkeit der Pfeile angenommen werden. Dies legt nahe, in einem nächsten Schritt den Gründungsprozess zu untersuchen, da auch im Sinne der Argumentation von Rauner (vgl. 2002) erst in Verbindung mit dem eigentlichen Arbeitsprozess aus Wissens-elementen Prozesswissen wird, welches die Verknüpfung der Wissensbausteine zu einem Ganzen ermöglicht.

Um die vielfältigen Qualifikationen und verhaltenswissenschaftlichen Beschreibungsversuche zu systematisieren, soll für diese Arbeit folgende Eingrenzung gelten: Ein erfolgreicher Gründer bzw. Entrepreneur zeichnet sich durch eine stabile Persönlich-

keitsstruktur aus, welche es ihm möglich macht, neben eventuellen Rückschlägen auch ein Scheitern des Gründungsvorhabens zu verkraften. Hiermit eng verknüpft ist die Übernahme von Verantwortung für getroffene Entscheidungen und ein gewisses Maß an kalkuliertem Risiko. Ein draufgängerisches Vorgehen erscheint hier unzweckmäßig und wenig kalkulierbar. Ein weiteres wichtiges Merkmal einer solchen Gründerperson ist das einer angemessenen, von der jeweiligen Gründungsphase abhängigen Führung der Beteiligten. Neben der Durchsetzung und der Verfolgung der geschäftlichen Interessen sollte der Umgang mit Mitarbeitern und Kunden situationsabhängig gestaltet werden, und der Umgang mit den beteiligten Personen ist von Respekt und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit anderer geprägt. Dies bedingt, dass der Entrepreneur auf geeignete Weise kommunizieren kann, einen kooperativen Führungsstil bevorzugt und anderen seine schließlich getroffene Entscheidung transparent machen kann. Die genannte Eingrenzung ist mehr oder weniger genauso beliebig wie die oben diskutierten Ansätze und Erkenntnisse aus der verhaltenswissenschaftlichen Perspektive, handelt es sich hier doch bei näherer Betrachtung um Merkmale, welche von jedem beruflich erfolgreich Handelnden gefordert werden. Bedeutsam werden diese Merkmale erst in Zusammenhang mit der Handlung. Der Gründungsprozess selbst gibt dem Gründer den roten Faden seiner notwendigen Handlungsfelder vor und hat hierdurch einen leitenden Charakter. Erst im Spannungsfeld zwischen beruflicher Handlung (hier der Gründung) und vorhandener geeigneter Persönlichkeitsmerkmale werden diese bedeutsam und kommen zum Einsatz.

3 Der Gründungsprozess

Nachdem die Gründerperson und die vielfältigen Versuche einer Begriffsbestimmung diskutiert wurden, soll im folgenden Abschnitt auf den eigentlichen Gründungsprozess als handlungsleitendes Moment eingegangen und dieser hinsichtlich einer geeigneten Darstellung für die vorliegende Arbeit untersucht werden.

Die Diskussion um den Prozess der Unternehmensgründung wird, ähnlich wie der oben behandelte Begriff des Entrepreneurs, auf vielfältige Weise in der Literatur dargestellt.

Eine Untersuchung der vorliegenden Literatur zum Gründungsgeschehen von Wenz (1996) zeigt eine Dominanz von Darstellungen zur Finanzierung von Gründungen sowie der gesellschaftsrechtlichen Aspekte (vgl. Wenz, 1993, S. 6). Wenn der potenzielle Gründer sich intensiv mit der Finanzierung der Unternehmung auseinandersetzt, ist dies sicherlich ein notwendiger Schritt innerhalb des Gründungsprozesses, da die Bewilligung finanzieller Mittel durch die Banken über eine Durchführbarkeit der Gründungsabsicht entscheidet. Die damit verbundene starke Auseinandersetzung des potenziellen Gründers mit dem Finanzierungskonzept wird als ungünstig bewertet, da sich Gründungsinteressierte tendenziell mehr mit der Finanzierung der Gründung und der Entwicklung ihres Produktes beschäftigen als mit der Marktanalyse. Es besteht hierbei die Gefahr, dass der Gründungsinteressierte seine Aufmerksamkeit alleine auf die bei Werner (vgl. 2008b) genannte Händlerrolle beschränkt und dabei die weiteren ebenso bedeutsamen Aufgaben vernachlässigt, welche Werner als Schuldner- bzw. Arbeitsleiterrolle beschreibt.

Im Gegensatz dazu setzen sich Gründer in den USA bei ihren Businessplänen wesentlich stärker mit dem potenziellen Absatzmarkt auseinander. In Deutschland wird zumeist sehr viel Zeit auf die Produktentwicklung verwendet, wie Ripsas (1997a, S. 115) ermittelt hat. Hierdurch wird die Gründung auf vermeintlich leicht erlernbare Tätigkeiten und Formalismen reduziert und vereinfacht. Tatsächlich wird der Gründungsvorgang als ein zeitabhängiger und zeitraumbezogener Aspekt interpretiert.

Von Unterkofler (1989, S. 35) wird er als „... mehrstufiger, interaktiver und interdisziplinärer Prozess verstanden, der grundsätzlich alle Aktivitäten (Planungs- und Vorbereitungsschritte) beinhaltet, die notwendig sind, um eine Idee (Gründungs idee)

durch Schaffung eines lebensfähigen (i.e.S. marktfähigen) Unternehmens zu verwer-
ten“.

Szyperski und Nathusius (1977, S. 26ff.) teilen den Gründungsprozess nach Ausprä-
gung der daraus resultierenden Unternehmensform und der damit zusammenhän-
genden Selbständigkeitsform ein und ordnen jeder dieser Unternehmensformen spe-
zifische Aktivitäten zu (s. Abbildung 11).

	Originäre Gründung – Faktorkombination wird aufgebaut	Derivative Gründung – Faktorkombination wird übernommen
Selbständige Gründung – Gründungsperson	Unternehmensgründung	Betriebsübernahme
Unselbständige Gründung – Unternehmen als Gründer	Errichtung einer neuen Betriebsstätte	Akquisition

Abbildung 11: Gründungsformen (vgl. Szyperski/Nathusius, 1977, S. 26)

Die dargestellte Unterscheidung richtet sich danach, ob die Gründerperson als Ein-
zelperson bzw. als Team gründet, oder ob eine Unternehmung eine Gründung vor-
nimmt. Tritt eine Unternehmung als Gründerperson auf und beschäftigt unselbstän-
dige Mitarbeiter mit dem Gründungsprozess, so geschieht dies im Rahmen ihres
Aufgabenbereiches und ist für diese ohne Gründerrisiko zu vollziehen. Diese Art der
Gründung soll hier nicht weiter betrachtet werden, wäre aber im Zusammenhang mit
Intrapreneurship weiter auszudifferenzieren.

Für diese Forschungsarbeit ist besonders die selbständige Gründung eines Einzel-
nen oder eines Teams interessant und wird im Weiteren Gegenstand der Untersu-
chung sein. Ferner unterscheiden die Autoren zwischen einer Gründung, die auf ein
bestehendes System einer Faktorkombination zurückgreift, z.B. bei einer Betriebs-
übernahme, und der selbständig-originären Gründung, bei welcher der Gründer auch
die Faktorkombination, sprich die Infrastruktur der Unternehmung aufbauen muss.
Betrachtet man die Situation des Handwerks, so ist feststellbar, dass gerade hier ein
großes Potenzial an Möglichkeiten für eine Selbständigkeit besteht. Viele Hand-
werksbetriebe werden aufgrund des Mangels eines Nachfolgers geschlossen, wes-
wegen der Unternehmensnachfolge eine große Bedeutung in dieser Forschungsarbeit
beigemessen wird. Speziell für die hier zu betrachtende Zielgruppe der staatlich ge-

prüften Techniker könnte in der Übernahme eines bestehenden Betriebes aus Altersgründen eine Möglichkeit der Selbständigkeit liegen. Ein Großteil der Fachschüler bringt für eine Betriebsübernahme bereits einschlägige Berufserfahrung und Branchenkenntnisse mit, da häufig bereits die Ausbildung und die berufliche Tätigkeit in einem vergleichbaren Betrieb stattfanden. Wird des Weiteren in Zusammenarbeit mit der örtlichen Handwerkskammer eine Bewertung des zu übernehmenden Betriebs durchgeführt, kann das Risiko weiter eingeschränkt werden.

In der Gründung eines sogenannten Start-ups liegt eine weitere Möglichkeit für die hier betrachtete Zielgruppe. Im Vergleich zu den anderen Gründungsformen ist dies mit einem Maximum an Qualifikationen und Kompetenzen bzw. auch Unsicherheit bei den durchzuführenden Handlungen verbunden (vgl. Gonschior/Roth, 1990, S. 61ff). Der potenziell Gründungsinteressierte sollte durch die Teilnahme am hier zu entwerfenden Schulungsmodell in die Lage versetzt werden, sich später selbst für die Art der Unternehmensgründung zu entscheiden. Dies bedingt eine Berücksichtigung aller Ausprägungen der Unternehmensgründung.

Um den Gründungsvorgang einzugrenzen, soll er für diese Forschungsarbeit verstanden werden als Prozess zur Schaffung einer neuen, selbständigen und autonom agierenden Wirtschaftseinheit durch einen oder mehrere Gründer.

Diese Arbeitsdefinition macht es möglich, den Gründerprozess als phasen- und zeitabhängigen Vorgang darzustellen, der eine Anzahl von zentral zu beschreibenden Problemstellungen aufweist, um ihn einer weiteren Qualifikationsanalyse zugänglich zu machen.

Eine Literaturanalyse weist eine für alle empirischen Untersuchungen zum Gründungsprozess ähnliche Systematik von nötigen Qualifikationen auf; allerdings stellt Timmons (1998a, S. 132) fest, dass es bisher noch keinen einheitlichen Bezugsrahmen zum Gründungsgeschehen gibt. Zwar differieren die Inhalte der einzelnen Prozessschritte innerhalb der bestehenden Modelle, doch lassen sich bei allen Autoren relativ ähnliche Darstellungen der Prozesskette ermitteln.

Gartner (1985, S. 696ff.) stellt den Gründungsprozess als komplexen, vernetzten Vorgang dar, der von mehreren Bedingungsfeldern bestimmt wird. Bei ihm ist es neben dem Vollzug des reinen Gründungsprozesses von Bedeutung, von welcher Art die Umwelt (environment), die Persönlichkeit (individuals) und die zu gründende Unternehmung (organization) sind, wie in Abbildung 12 erkennbar.

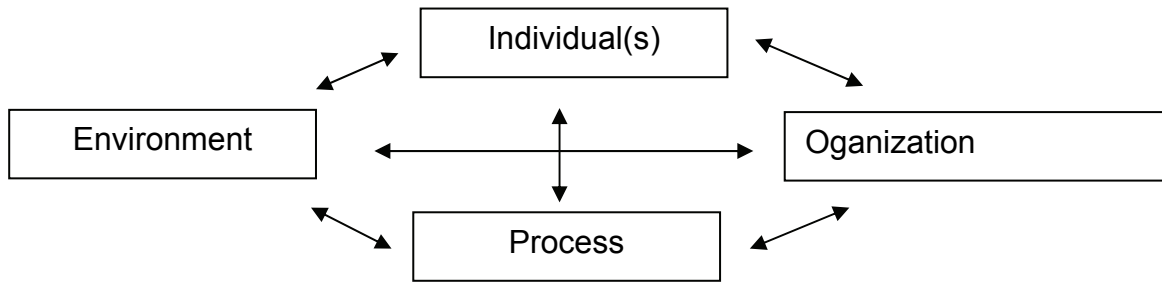


Abbildung 12: Prozess bei der Unternehmensneugründung (vgl. Gartner 1985, S. 698)

Er stützt sich bei der Vorstellung seines Gründungsprozesses auf die Darstellung Weicks (1979, S. 3), der die These aufstellt, dass: „...

New venture creation is the organization of new organizations“ und man entsprechend bestimmte organisatorische Aspekte zu berücksichtigen hat. „To organize is, to assemble ongoing interdependent actions into sensible sequences that generate sensible outcomes.“ Eine genauere Festlegung der organisatorischen Tätigkeit bezüglich der Gründung einer neuen Unternehmung findet sich auch in einer Beschreibung des Strategic Planning Institute (1978, S. 1f.), welche Gartner als Grundlage seiner These des Organisationsprozesses sieht. Demzufolge ist eine Unternehmensgründung durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. „an independent entity
2. a new profit center within a company which has other established businesses, or
3. a joint venture which satisfies the following criteria:
 1. Its founders must acquire expertise in products, process, market and or technology.
 2. Results are expected beyond the year in which the investment is made.
 3. It is considered a new market entrant by its competitors.
 4. It is integrated as a new source of supply by its potential customers.“

(Strategic Planning Institute, 1978, S. 1f.)

Die dargestellten Merkmale erscheinen plakativ und umschreiben nach Auffassung des Autors eher das durch eine Gründung angestrebte Ziel. Die Darstellung Gartners zeigt den komplexen Gründungsprozess im Ganzen und verallgemeinert die oben genannten Kriterien. Für eine strukturierte Darstellung und Erfassung der Aktivitäten

einer erfolgreichen Gründung ist sein Modell allerdings als ungünstig zu bewerten, da es eine Zuordnung von Tätigkeiten erschwert und zu komplex erscheint. Zwar wird der Gründungsprozess in Abhängigkeit verschiedener Einflussparameter dargestellt, für den Gründungsinteressierten kann dies allerdings unübersichtlich erscheinen. Der Gründungsprozess wird in diesem Ansatz neben anderen Einflussparametern dargestellt und hat nicht die Bedeutung einer den Vorgang definierenden Größe. Letztlich ist aber der Gründungsvorgang durch die Abfolge und Abarbeitung einzelner Arbeitsschritte im Gründungsprozess bestimmt, weswegen er als maßgeblicher Handlungsablauf interpretiert werden kann. Eine systematischere Darstellung findet sich in den in der deutschsprachigen Literatur diskutierten phasenorientierten Modellen der Gründung (vgl. Abbildung 13). Hier werden einer idealisierten prozessorientierten Darstellung der Gründung phasenweise Tätigkeiten zugeordnet. In diesem Modell sieht der Autor eine Chance, Tätigkeiten abschnittsbezogen zuzuordnen, um dem Lerner den Gründungsvorgang transparent und verständlich zu machen. Mit diesem Modell wird der komplexe Vorgang der Gründung linear dargestellt, dem Lerner werden aber stets alle im Gründungsprozess notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Kontext der Gesamthandlung vermittelt und somit die Bedeutung des Lerninhaltes transparent. In den folgenden Untersuchungen dient dieses Modell als Basis für die weiteren Analysen.

Die Phaseneinteilung ist hier lediglich modellhaft zu verstehen, da in der Realität nicht alle Phasen in zeitlicher Reihenfolge durchlaufen werden, sondern ineinander übergehen können. Jeder Gründungsprozess ist bezüglich der Produkte, Märkte und Gründerpersonen anderen Randbedingungen unterworfen, wodurch letztlich jede modellhafte Vorstellung an der tatsächlichen Realität einer immer individuellen Gründung vorbeigeht. Letztlich ist eine modellhafte Vorstellung immer eine Verkürzung der Realität. Die hier vorgenommene Systematisierung des Prozesses macht nach Auffassung des Autors allerdings den Prozess transparenter.

Es werden in der Literatur verschiedene Phasenmodelle des Lebenszyklus einer Unternehmung dargestellt (Abbildung 13).

Unterkofler (1987, S. 37)	Vorgründungs- phase	Gründungs- durchführung	Frühentwicklungs- phase	Entwicklungs- phase	
Kulicke/ Gerybadze (1990, S. 23)	Gründungs- vorbereitung	Gründungs- konzeption	Konzept- umsetzung	Markt- einführung	Markt- etablierung
Zeit 					
Ripsas (1997, S. 56)	Entstehung und Verfeinerung der Ideen	Erstellung des Businessplans	Gründungs- und Wachstums- management	Ausstiegs- und Erntestrategie	
Klandt (1999, S. 30)	Vorgründungs- phase – Geschäftsidee – Gründungs- entschluss	Gründungs- durchführung – Gründungs- planung	Frühentwicklungsphase – Umsatztätigkeit	Entwicklungs- phase – Konkurs bis – Expansion	

Abbildung 13: Zusammenstellung phasenorientierter Gründungsprozesse (eigene Darstellung)

Der Vergleich der Phasenmodelle zeigt beispielhaft die in der Literatur vorhandene Ähnlichkeit aller Versuche, den Prozess der Unternehmensentwicklung zu systematisieren und auf diese Weise einer Analyse der einzelnen Phasen zugänglich zu machen. Alle Autoren sind sich einig, dass es sich um eine modellhafte Vorstellung handelt, bei der einzelne Phasen auch parallel oder überlappend ablaufen können. Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist die Gründungsphase des Lebenszyklusmodells, welche mit dem Markteintritt des Unternehmens beendet wird.

Zwar werden die einzelnen Phasen unterschiedlich benannt oder auch unterschiedlich fein untergliedert, es kristallisiert sich jedoch immer eine vergleichbare Abfolge heraus.

Eine detaillierte Darstellung des Gründungsprozesses findet sich bei Kulicke/Gerybadze (1990, S. 6f.). Sie unterteilen den Prozess in fünf Teilschritte und weisen hierbei jedem Prozessschritt gewisse Aufgabenbereiche bzw. Tätigkeiten zu.

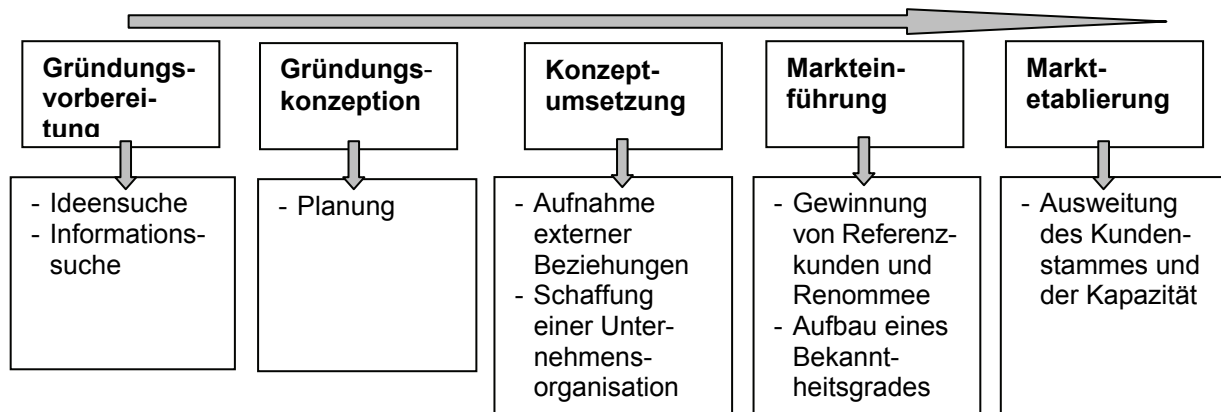


Abbildung 14: Der Gründungsprozess in Anlehnung an Kulicke/Gerybadze

Der Lebenszyklus einer Unternehmung wird von vielen Autoren in zwei Hauptphasen, die Gründungsphase und die Entwicklungsphase, unterteilt. Bygrave und Hofer (1991, S. 14f.) gehen sogar so weit, jeden unternehmerischen Prozess als individuellen und einzigartigen Vorgang zu betrachten. In gewisser Weise mag dies zutreffen; allerdings sind doch auch ebenso Ähnlichkeiten denkbar, speziell wenn es um Gründungen in vergleichbaren Branchen oder Firmenübernahmen geht.

Da diese Auffassung für eine systematische Analyse des Gründungsprozesses nicht brauchbar erscheint, soll im Folgenden, unter Berücksichtigung einer Einbettung in die regionale Wirtschaft, der oben abgebildete Ansatz von Kulicke/Gerybadze dargestellt werden. Dabei umfasst die Gründungsphase den Zeitraum (Schritt 1, 2, 3), in dem noch keine Unternehmensgewinne gemacht werden (vgl. Kulicke/Gerybadze, 1990, S. 6ff.).

3.1 Gründungsvorbereitung

Die Gründungsvorbereitung umfasst hier das Herausarbeiten der Gründungsidee, welche die Basis für die spätere Tätigkeit darstellt. In diesem Zeitabschnitt muss der Gründer mit Hilfe von Innovationsstrategien ein erfolgversprechendes Produkt oder eine Dienstleistung ermitteln, die er natürlich später gewinnbringend anbieten möchte. Hierbei betont Klandt (vgl. 1990, S. 89), es sei besser, eine weniger gute Idee erfolgreich umzusetzen, als eine sehr gute Idee halbherzig zu verfolgen. In dieser

Phase werden an den potentiellen Gründer hohe Anforderungen bezüglich betriebswirtschaftlicher und rechtlicher Kenntnisse gestellt.

Hierbei kann die Produktidee, durch Literaturrecherche oder die Verwendung von Kreativitätstechniken, systematisch ermittelt werden, oder sie entspringt einer eher zufälligen Suche. Im Folgenden wird der Begriff „Produkt“ gleichbedeutend mit einer sächlichen Innovation oder einer Dienstleistung verstanden. Ripsas (1997a, S. 88ff.) setzt sich intensiv mit der Ideenfindung auseinander, da er dieser eine hohe Bedeutung bezüglich des zu erwartenden Wertschöpfungsanteiles beimisst. Als Quellen unternehmerischer Ideen kommen bei Ripsas die in Abbildung 15 erkennbaren Ressourcen in Betracht.

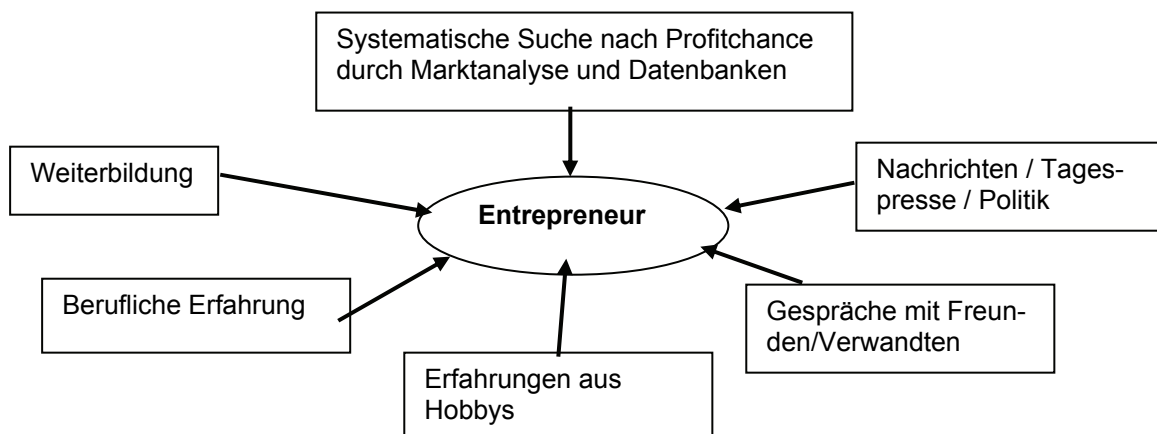


Abbildung 15: Quellen unternehmerischer Ideen (vgl. Ripsas, 1997a, S. 95)

Für Absolventen der Fachschule erscheinen besonders die Möglichkeiten interessant, die sich aus ihren beruflichen Erfahrungen ergeben, da sie eine breite Palette technischen Know-hows haben und aus Rückmeldungen von Kunden, die sich unzufrieden über erworbene Produkte äußern, Möglichkeiten finden, Verbesserungen von Arbeitsprozessen oder von Produkten zu entwickeln. Weitaus der größte Teil (s.u. 43 %) der Selbständigen entscheidet sich aus diesem Grund für eine Tätigkeit in der gleichen Branche.

Eine vom amerikanischen Magazin U.S. News (2000) präsentierte empirische Untersuchung typischer Quellen unternehmerischer Ideen hatte folgendes Ergebnis:

- | | |
|--|------|
| a) Während der Beschäftigung in der gleichen Branche | 43 % |
| b) Aus dem Hobby- und Freizeitbereich | 16 % |

c) Bei jemand anderem gesehen, Versuch es besser zu machen	15 %
d) Erkannte ungenutzte Marktnische	11 %
e) Systematisch nach einer Idee gesucht	7 %
f) Zufällig	8 %

Demnach bezog der größte Teil der Gründer ihre Ideen aus der Beschäftigung in der eigenen Branche, während nur wenige zufällig eine Produktidee hatten.

Hierbei kann es sein, dass von der ersten Idee bis zur Verwirklichung des Unternehmenskonzeptes mehrere Jahre vergehen. Einem komplexen Puzzle ähnlich (Timmons, 1994b, S. 42), muss die Gesamtinformation zur Verwirklichung der Idee aus vielen Einzelinformationen zusammengesetzt werden. Faltin/Zimmer (1995, S. 109) beschreiben diese Zeit: „Oft dauert es Jahre bis zur Reife, will die Idee hin und hergewendet, verworfen und wieder hervorgeholt sein. Gute Ideen repräsentieren langfristige Trends auf eigenwillige Weise, greifen Abseitiges auf, machen nicht halt vor Verrücktem, entdecken und deuten Vorhandenes neu.“ Hiermit erfassen Faltin/Zimmer auch jene Produkte, welche zum Zeitpunkt der Invention entweder technisch nicht herstellbar waren, oder für welche es keinen Absatzmarkt gab bzw. deren Potenzial von ihren Entwicklern nicht erkannt worden war. Bei Hauff/Scharpf (1975, S. 20) finden sich einige Beispiele für Produkte, deren Technologie schon erfunden worden war, deren Wertschöpfungspotential aber erst später von anderen erkannt und umgesetzt wurde.

Diejenigen, die eine bereits bestehende Idee in ein lukratives Geschäft umsetzen, haben zumeist systematisch den Markt nach ungenutzten Potenzialen erforscht.

Eine Untersuchung von Strothmann (vgl. 1987, S. 17) ergab folgende Möglichkeiten der systematischen Ideensuche:

1. Anregungen von Kunden
2. Messen
3. Anzeigen in Fachzeitschriften
4. Artikel in Fachzeitschriften
5. Systematische Marktbeobachtung
6. Vertreterberichterstattung
7. Dokumentationen anderer Hersteller
8. Vertreter und Berater von Komponenten-Lieferanten

9. Besichtigung anderer Firmen
10. Betriebliches Vorschlagswesen
11. Kongresse
12. Hochschul- und Forschungsinstitute
13. Anzeigen in Wirtschaftszeitungen
14. Unabhängige Berater
15. Technologie-Transfereinrichtungen
16. Datenbanken

(vgl. Stothmann et al., 1987, S. 17)

Diese Informationsmöglichkeiten sind *ein* Mittel, eine Produktidee zu entwerfen, andere Möglichkeiten sind z.B. Kreativitätstechniken, die ein Werkzeug des Innovationsmanagements sind (vgl. Kap. 2.10). Hierbei geht es darum, durch eine geschickte Fragestellung ungewöhnliche Lösungen für bestehende Probleme zu finden. Diese Möglichkeit ist intuitiv und empfiehlt sich in der Regel als Gruppenaktivität, da Menschen mit unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen und kreativen Potenzialen mehr Ideen haben als einer allein. Hierbei ist es sogar sinnvoll, Menschen ohne eine spezifische Branchenerfahrung mit einzubeziehen, da diese eine andere Herangehensweise an spezielle Problemstellungen haben und nicht branchenbezogen denken. Hausschildt stellt einige der typischen Techniken übersichtlich dar, beschreibt ausführlich die Vorgehensweise der einzelnen Prinzipien und unterteilt diese nach Möglichkeiten, das Querdenken zu schulen. „Teilweise konzentrieren sie sich auf einen bestimmten Aspekt, z.B. das Assoziationsvermögen, teilweise versuchen sie, mehrere Aspekte zu verbinden, z.B. Assoziationsvermögen, Interaktion in der Gruppe und durch Verfremdung induziertes Ausbrechen aus den vertikalen Denkbahnen“ (Hausschildt, 1993, S. 250). Geschka (1980) hat unterschiedliche Methoden untersucht und dabei festgestellt, dass von der unübersichtlichen Anzahl von Methoden tatsächlich nur wenige bewusst und erfolgreich eingesetzt werden. Die gängigsten Methoden sind in Abbildung 16 dargestellt, da diese auch in der schulischen Ausbildung Verwendung finden können. Auf eine weitergehende Erklärung der einzelnen Techniken wird allerdings aus Platzgründen verzichtet und auf die einschlägige Literatur (Hausschildt, Geschka, u.a.) verwiesen.

Vorgehensweise zur Kreativitätsförderung	Ideenauslösendes Prinzip	
	Assoziation	Konfrontation
Verstärkung der Intuition	Methode der intuitiven Assoziation <ul style="list-style-type: none"> Brainstorming – Methoden Klassisches Brainstorming Schwachstellen-Brainstorming Brainwriting – Methode <ul style="list-style-type: none"> Methode 635 Ringtauschtechnik Brainwriting – Pool Kartenumlauftechnik Galerie-Methode Ideen-Delphi Ideen-Notizbuch-Austausch 	Methode der intuitiven Konfrontation <ul style="list-style-type: none"> Reizwortanalyse Exkursionssynektik Bildmappen Brainwriting Visuelle Konfrontation in der Gruppe Semantische Intuition
Systematisch-analytisches Vorgehen	Methoden der systematischen Abwandlung <ul style="list-style-type: none"> Morphologisches Tableau Sequentielle Morphologie Modifizierung (Attribute Listing) Progressive Abstraktion 	Methoden der systematischen Konfrontation <ul style="list-style-type: none"> Morphologische Matrix TILMAG Systematische Reizobjekt-ermittlung

Abbildung 16: Klassifizierung von Kreativitätstechniken (vgl. Geschka 1980)

3.2 Gründungskonzeption

In diesem Abschnitt der Gründung findet der hauptsächliche Teil der Gründungsvorbereitung statt, wenn hieraus anschließend das Unternehmenskonzept erstellt werden soll. Eine Untersuchung von Knecht (1998, S. 108) ergab, dass es den Gründern zumeist an Markt- und Gründungswissen mangelt und es auch meistens an der Zeit fehlt, sich dieses Wissen einzuholen. Diese Mängel zeigen sich schließlich in der unzureichenden Gründungsplanung. Um solche Probleme zu vermeiden, ist es sinnvoll, Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Prozesse und rechtliches Know-how schon vor der eigentlichen Gründung zu vermitteln bzw. sich diese anzueignen.

In der Literatur werden folgende betriebswirtschaftliche Inhalte diskutiert, die eine erfolgreiche Gründung erleichtern (vgl. Hemer/Kulicke, 1995, S. 53):

- a) Beschaffung
- b) Marketing
- c) Forschung und Entwicklung

- d) Produktion
- e) Personal
- f) Organisation
- g) Finanzierung
- h) Steuern, Buchführung, Jahresabschluss
- i) Standort
- j) Rechtliche und verwaltungstechnische Aspekte

In dieser Phase werden Ziele der geplanten Unternehmung konkretisiert. Schließlich sollte dem künftigen Unternehmer das Ziel, das er mit seiner Unternehmung erreichen möchte, deutlich sein, da eine Unternehmensgründung und ein innovatives Produkt oder eine Dienstleistung irgendwann aktualisiert werden müssen bzw. Nachfolgeprodukte zu entwickeln sind. Konkret heißt das z.B., dass Gründer das Erreichen eines bestimmten Marktanteils in einem bestimmten Zeitraum für ihr Produkt planen, woraufhin dann das Unternehmenskonzept bzw. der Businessplan erstellt werden kann. Der Businessplan dient der weiteren Konkretisierung und Feinplanung des Vorhabens. Ähnliches gilt auch im Falle der Übernahme eines bestehenden Unternehmens durch einen Nachfolger. Unter Umständen müssen auch hier Veränderungen und Anpassungen (z.B. Lagerhaltung, Kundendienstverhalten usw.) durchgeführt werden.

Besonders von Kapitalgebern¹⁴ wird ein detaillierter Geschäftsplan verlangt, bevor das Unternehmen die benötigte finanzielle Unterstützung erhält. Eine möglichst sorgfältige Planung dient in diesem Fall nicht nur der Finanzierung, sondern auch der eigenen Zielsetzung. Zwar kann dies nicht als Garantie für eine erfolgreiche Gründung angesehen werden, allerdings steigen die Überlebenschancen der gegründeten Firma. Nach einer Studie der Mittelstandsforschung (vgl. Kay, 2003) verschwinden in den ersten drei Jahren nach der Gründung tendenziell eher Unternehmen, welche über einen eher unzureichenden Geschäftsplan verfügten.

Der ausgestaltete Unternehmensplan hat folgende Aufgaben, die bei Klandt (vgl. 1999, S. 89) in einen internen, d.h. für die Gründerperson relevanten Teil und in einen externen Teil unterschieden werden:

¹⁴ Auch hier wird wieder die Schuldnerrolle des potenziellen Gründers betont. Es besteht die Gefahr, den Businessplan vor die anderen notwendigen Aktivitäten (vgl. Werner, 2008b) zu stellen.

Intern:

- *Orientierung in der Planungsphase*
 - Ziele fixieren und abstimmen
 - Mögliche Wege überlegen
 - Machbarkeitsstudie
 - Schwachstellen
 - Interne Konsistenz
- *Steuerung bei der Realisierung*
 - zeitliche Koordination
 - Delegation
- *Kontrolle*
 - Soll-Ist-Abweichung
 - Zielmodifikation

Extern:

- *Kommunikation*
 - Vertrauensbildung
 - Kapitalbeschaffung

In der Literatur zur Gründerberatung finden sich zahlreiche Leitfäden zur Gestaltung von Businessplänen. Klandt (1996, S. 98) zeigt in der folgenden Aufstellung die wichtigsten Inhalte eines Unternehmensplans in Form einer Checkliste:

Mustergliederung eines integrierten Unternehmensplans

A Kurzfassung (executive summary)

Gründer(-team), Gründungsform, Herkunft der Idee, Vorhabenbeginn, Investitionsvolumen/Finanzierung, Chancen und Risiken

B Verbale Darstellung des Vorhabens

- Unternehmenskonzept (Philosophie, Werte, Ziele, strategische Ausrichtung, Corporate Identity CI, Rechtsform)
- Management/Gründer(-team)
- Absatz, Umsatz u.ä. (Outputplanung)
 - Marktnachfrage /-volumen
 - Wettbewerb / Konkurrenz
 - Marketing / Absatzpolitik
 - Chancen und Risiken
- Produktionsfaktoren u.ä. (Inputplanung)

Eigene Kapazitäten: aus Umsatz abgeleitetes Soll

- Faktor Anlagen (Investitionen, Immobilien, Einrichtungen, Maschinen)
- Faktor Material / Waren (Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffe, Handelswaren)
- Faktor Arbeit (Personal, Freie Mitarbeiter, Subunternehmer)
- Zeitorientierte Darstellung der
 - Meilensteine
 - Aktivitäten

C Quantitative, zeitlich differenzierte Darstellung

(Gründung/Markteinführung/Kosten des lfd. Betriebs)

- Erfassungsbereich
 - Umsatzplanung, Sonstige (Outputgrößen)
 - Investitions- und Abschreibungsplan, Material- / Warenausstattung / Lager, Personalplan (Inputgrößen)
- Auswertungsbereich
 - Liquiditätsplan, Finanzierungsplan
 - Erfolgsplan, Planbilanz
 - Risikoanalyse / Sensibilitätstest,
 - Mindestumsatz, Break-Even-Analyse, etc.

D Anhang

Gutachten, Marktanalysen, Angebote für Anlagen oder Waren, Vertragsentwürfe, Testate, Sonstiges

Klandt (1999, S. 83ff.) stellt den Unternehmensplan sehr ausführlich dar und die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den von ihm entwickelten integrierten Unternehmensplan.

Der Unternehmensplan ist ein Gesamtkonzept, das alle Überlegungen zur Geschäftsidee verbal, aber auch quantitativ darlegt und aufeinander bezieht.

Inhaltlich sollte der Unternehmensplan Auskünfte ermöglichen über das Leistungsangebot, das Gründungsmanagement (Gründerperson, Gründerteam) und die Marktsituation. Des Weiteren ist es von Bedeutung, dass Aussagen zur Finanzierung getroffen werden und dass die Ertragsaussichten für das Produkt dargelegt werden. Hierzu wird der Unternehmens- oder Businessplan in drei Teile untergliedert.

„1. Die **verbale Beschreibung** des Vorhabens in all seinen Teilaspekten

2. Die **zahlenmäßige Darstellung** der wirtschaftlichen und finanziellen Tragfähigkeit

3. und schließlich der **Anhangsteil**, in dem bspw. Angebote, Prospekte, technische Zeichnungen als Belege zu den quantitativen und verbalen Aussagen gesammelt sind“ (Klandt 1999, S. 85, Hervorh. i.O.).

Alle drei Teile bauen aufeinander auf. Der verbale Teil ist hierbei die Basis für die nachfolgenden auch quantitativ ausdifferenzierten Teile des Geschäftsplans.

Nach Beendigung dieser Phase ist die Gründungsphase abgeschlossen und die Gründung wird formal durch einen Eintrag in das Handelsregister vollzogen (vgl. Kulicke/Gerybadze, 1990, S. 8).

Das Informationszentrum für Existenzgründung in Stuttgart (Ifex, 1999) hat im Rahmen der Gründungsoffensive Baden-Württemberg ebenfalls einen praxisorientierten Leitfaden zur Erstellung eines Businessplans entwickelt, der in Zusammenarbeit mit Unternehmensberatungen und der Gesellschaft zur Wirtschaftsförderung Stuttgart entstand. Inhaltlich sind starke Ähnlichkeiten mit dem oben dargestellten Programm von Klandt zu erkennen (ebd., 1999, S. 36f.):

- **Management Summary** (Ziel des Geschäftsplans, Darstellung des Unternehmens, Marktpotential, Kapitalbedarf)
- **Das Unternehmen** (Unternehmensprofil, Besitzverhältnisse, Produkte, Dienstleistungen, Standort, Ziele)
- **Die Geschäftsidee** (Produktbeschreibung, Entwicklung, Kundennutzen, Schutz der Idee)
- Produktion, Beschaffung, Qualität, Verwaltung
- **Marktübersicht** (Markt und Marktforschung, Situation und Entwicklung der Branche, Zielmarkt, Wettbewerb, Geplantes Verkaufsvolumen)
- **Marketing und Vertrieb** (Absatzfördernde Faktoren, Markteintritts-Strategie, Marketing Mix)
- **Management und Organisation** (Team, Stimmrechte, Aufbau-Organisation, Ablauforganisation, Personalplanung, Personalkosten)
- **Finanzbereich und Finanzierung** (Finanzanalyse und -planung Finanzierungs-konzept, Ausstiegsmöglichkeiten für Investoren)
- **Risiken und Chancen**

Die Konzepte zur Erstellung der Geschäftspläne sind ähnlich, da hier feste Muster vorliegen, wie sie auch von den Finanzierern eingefordert werden. Das Beispiel des Ifex ist durch weitere Angaben zur äußerlichen Gestaltung des Businessplans sehr ausführlich und praxisorientiert und bietet insgesamt eine übersichtliche Checkliste zur Selbsterstellung eines Geschäftsplans im Selbststudium. Im Vergleich zu Klandt wird hier nicht zwischen einem internen und einem externen Plan unterschieden und es werden nur die von den Banken geforderten Inhalte des Unternehmensplans dargestellt. Der vom Ifex erstellte Leitfaden hilft durch das Gewirr von Bestimmungen und Vorschriften, ist allerdings kein Nachschlagewerk im Falle von Unkenntnis. Die

Erfüllung des hier vorgestellten Schemas erfordert bereits vorhandene Kenntnisse und dient eher als begleitendes Gerüst.

Der Autor ist der Auffassung, dass der auf Schulungsunterlagen der EBS aufbauende „integrierte Unternehmensplan“¹⁵ das umfassender ausgearbeitete Konzept zur Businessplanerstellung darstellt, da er verstärkt auch auf die Produktfindung und die für die Gründung erforderlichen Kompetenzen ausgerichtet ist. Ähnliches gilt auch für andere auf dem Markt befindliche Leitfäden, welche sich bei ihren Darstellungen eher auf die für Banken notwendigen Informationen beschränken und sich zu wenig mit dem eigentlichen Produkt bzw. mit dem Gründer als Person und seinen Kompetenzen beschäftigen. Der größere Teil der Gründungsliteratur beschäftigt sich mit der Finanzierungsproblematik und vernachlässigt die übrigen notwendigen Facetten der Unternehmertätigkeit.

3.3 Konzeptumsetzung

Die Konzeptumsetzung erfolgt nun durch die Schaffung des Leistungsangebots, das der Gründer in seinem Businessplan beschrieben hat und mit dem er seinen Marktanteil gewinnen will. Hierzu ist es notwendig, eventuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten abzuschließen und die zur Herstellung des Produktes notwendigen Ressourcen, wie z.B. eventuelle Zulieferer, zu erschließen. Des Weiteren ist es erforderlich, ein Netzwerk zu Marktpartnern, Kapitalgebern, Lieferanten und Kunden aufzubauen. Hier könnten die durch die Branchenerfahrung vorhandenen Kontakte genutzt werden. Durch die bisherige berufliche Tätigkeit sollte dem Gründer ein Pool von potenziellen Geschäftspartnern zur Verfügung stehen bzw. die Firmen und Kontakte bekannt sein, die zur Umsetzung des Geschäftskonzepts nötig sind. Dieses Netzwerk sollte nach Möglichkeit nicht erst zu Beginn der Planungsphase aufgebaut werden, sondern bereits Bestandteil der Geschäftsplanung sein. Es erscheint angebracht, potenzielle Gründer auf den Vorteil eines Netzwerkes von Kontakten früh genug hinzuweisen und im Rahmen des hier vorgestellten Curriculums auf die Bildung solcher Kontakte hinarbeiten (vgl. Kap. 8).

¹⁵ Bei Klandt (1996) werden die Inhalte des Geschäftsplans tiefer diskutiert, da das ganze Konzept auf den Schulungsmaterialien der von ihm geleiteten European Business School Reichartshausen (EBS) aufbaut. Auf der Grundlage des erkennbaren didaktischen Rahmens der Entrepreneurusbildung gestaltet sich dieser übersichtlich und praktisch.

3.4 Markteinführung

Die Markteinführungsphase ist der Schritt des neuen Unternehmens in den angestrebten Markt. Diese Phase ist durch starke Aktivitäten geprägt, bei denen der Bekanntheitsgrad bei Kunden, Lieferanten und sonstigen Dienstleistern gestärkt und ein Renommee der neuen Firma erzeugt werden sollen. Hierzu ist es wichtig, dass die Gründer ihre Marketingstrategie umsetzen und potenzielle Kunden akquirieren. In dieser Phase findet ein Wandel von den rein akademischen Tätigkeiten der Produktentwicklung und der Planungsphase, also den technologiebezogenen und betriebswirtschaftlichen Fragestellungen, hin zu Vermarktungsaufgaben (vgl. Kulicke/Gerybadze, 1990, S. 10) statt. Jetzt zeigt sich, ob der Unternehmensgründer auch über das persönliche Potenzial verfügt, welches bei Schumpeter als notwendig für den Innovator beschrieben wird, ob er die Durchsetzung der Innovation am Markt zu leisten in der Lage ist.

Zu diesem Zweck kann der Entrepreneur auf Hilfsmittel zur Festlegung seiner Marktstrategie zurückgreifen. Von Porter (vgl. 1992, S. 69) wurden drei Kriterien erarbeitet, um ein Produkt am Markt gewinnbringend zu platzieren. Das Produkt muss a) differenziert werden von den Konkurrenzangeboten, d.h. es muss einen qualitativ höheren Wert darstellen bei b) Kostenführerschaft, d.h. das günstigste Angebot bei mindestens gleicher Qualität und c) Marktnischen. Für diese drei Aspekte empfiehlt Porter sechs Umsetzungskonzepte:

1. Verringern Sie die Produktionsnebenkosten
2. Kaufen Sie sich mit einem niedrigeren Preis in den Markt ein
3. Bieten Sie ein höherwertiges Produkt
4. Entdecken Sie eine neue Nische
5. Führen Sie eine Marketinginnovation ein, indem z.B. Händlerwege verkürzt werden
6. Benutzen Sie bestehende Vertriebskanäle (vgl. Porter, 1992, S. 434f.)

Es ist möglich, dass in dieser Phase bereits erste Gewinne durch die Akquirierung von Kunden erzielt werden. Mit den ersten Gewinnen ist die Gründungsphase beendet und das Unternehmen geht in die Wachstums- und Reifephase über.

3.5 Marktetablierung

In dieser Phase erfolgt eine Ausweitung des Kundenstammes sowie der Vertriebs- und Fertigungskapazitäten. Jetzt stellt sich für die Gründer auch die Frage, ob aufbauend auf den ersten Erfahrungen bereits neue Produkte oder neue Märkte bearbeitet werden sollen (vgl. Nieschlag/Dichtl/Hörschgen, 1985, S. 90). Wird das Unternehmen im angestrebten Markt ansässig, ist es möglich, zu expandieren und sich zu einem mittelständischen oder großen Unternehmen zu entwickeln. Es folgt die Wachstums- und Reifephase des Unternehmens, die allerdings nicht mehr Gegenstand dieser Forschungsarbeit sind und hier nicht weiter vertieft werden. Sicherlich sollten diese Phasen der Unternehmensgründung thematisiert und vermittelt werden, allerdings bietet sich für diese Inhalte eine gesonderte Veranstaltung an.

3.6 Zusammenfassung

Die Betrachtung gängiger modellhafter Vorstellungen der Gründung einer Unternehmung zeigen vergleichbare Aspekte. Die Gründung wird modellhaft als Folge von Handlungen entlang des Gründungsprozesses aufgefasst (vgl. Kulicke/Gerybadze, 1990). Zwar ist die lineare Darstellung modellhaft und plakativ, allerdings lässt sie es zu, einzelne Phasenabschnitte zu identifizieren und diese einzugrenzen. An diese Phasenabschnitte der Gründung können dann Handlungen geknüpft werden. Eine der Realität wohl eher entsprechende komplexere Betrachtung des Gründungsprozesses erscheint wenig hilfreich und macht die Gründungshandlung nur unzureichend transparent.

Der Aspekt der Innovationsnetzwerke (vgl. Deitmer, 2004) als Werkzeug für eine erfolgreiche Firmengründung und Marktetablierung ist in der beschriebenen Literatur zum Gründungsprozess bisher kaum wahrnehmbar. Gerade in diesem Bereich werden jedoch vom Autor Chancen gesehen, erfolgversprechende Konzepte nachhaltig zu platzieren. Netzwerke als erfolgsbestimmende Faktoren werden bisher eher implizit im Zusammenhang mit einschlägiger Branchenerfahrung und Marktkenntnissen erwähnt (vgl. Klandt, 1998). Der Gründer bewegt sich nicht nur entlang des Gründungsprozesses, sondern in einem Gesamtgefüge, welches nicht nur durch die Person definiert, sondern auch durch die familiären und ökonomischen Randbedingun-

gen bestimmt wird. Dieser Umstand wird bei Betrachtung der gängigen Ansätze zum Gründungsprozess bisher völlig ausgeklammert. Die beste Gründungsabsicht wird wohl erfolglos bleiben, wenn das Gesamtgefüge nicht harmoniert. Bei fehlender familiärer Unterstützung gilt das genauso wie im Falle einer weltweiten Rezession. Diese Randbedingungen sind zwar nur bedingt eingrenzbar, doch sollten sie den Gründungsinteressierten bewusst sein und in einer ganzheitlichen Betrachtung des Gründungsprozesses berücksichtigt werden.

4. Bedarf für ein Curriculum Entrepreneurship Education

4.1 Begründung

Im folgenden Kapitel wird der Bedarf für ein curriculares Konzept dargestellt, nachdem bisher der Fokus auf den Entrepreneur und den Gründungsprozess gerichtet war.

Der Arbeitsmarkt befindet sich in stetem Wandel. Arbeitsplätze werden zunehmend unsicher und ein Arbeitnehmer kann heute nicht mehr davon ausgehen, dass er die komplette Zeit seines Erwerbslebens in der gleichen Firma bestreiten kann. Des Weiteren werden heute von Mitarbeitern Kenntnisse und Fertigkeiten erwartet, die über eine rein verrichtende Tätigkeit hinausgehen. Zunehmend werden die Fertigungsprozesse komplexer und es wird erwartet, dass sich die Mitarbeiter in diese Prozesse hineindenken und sie gestalten können. Diese Entwicklung bringt es mit sich, dass dem Einzelnen mehr Verantwortung übertragen wird, allerdings steigt hierdurch auch das Risiko für den einzelnen Mitarbeiter, Fehler zu machen. So werden zunehmend Kompetenzen gefordert, die den Einzelnen für eine komplexe Arbeitsumgebung ausstatten und die sich unter dem Begriff des Intrapreneurship zusammenfassen lassen. Herbert Grüner (2001, S. 290) schreibt hierzu: „Unternehmen und Unternehmenseinheiten werden ständig neu gebildet, umgeformt und wieder aufgelöst, um sich schnell den permanent veränderten Markterfordernissen anzupassen. Durch die neuen Formen der Organisation der betrieblichen Arbeit (...) verlieren dauerhafte Arbeitsverhältnisse und lineare Berufsbibliographien, die innerhalb eines Unternehmens ablaufen, an Bedeutung.“ Es werden Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit, Risikofreude, Durchsetzungskraft usw. erwartet – alles Kompetenzen, die, wie in Kap. 2 beschrieben, auch dem Unternehmer zugeschrieben werden. Allerdings trägt der Mitarbeiter im Unternehmen das Risiko nur bis zu einem bestimmten Punkt im Fertigungsprozess und hat kein unternehmerisches Risiko.

Da Arbeitsplätze zunehmend unsicher werden, ist es für den Einzelnen eventuell von Bedeutung, sich beruflich umzuorientieren. Neben einem Firmenwechsel könnte hier auch die Selbständigkeit eine Alternative sein. Nachdem zusätzlich auch der Wert von kleineren und mittleren Unternehmen als Wirtschaftsmotor erkannt wurde, haben sich mittlerweile zahlreiche Programme zur Förderung der Existenzgründer entwi-

ckelt, die z.B. Arbeitslose, Schüler, Studierende und wissenschaftliche Mitarbeiter umfassen.

Traditionell ist eine Vorbereitung auf die Selbständigkeit in der Meisterausbildung des Handwerks der Fachschulausbildung zu finden. Die Gruppe der ebenfalls in der Fachschule für Technik ausgebildeten staatlich geprüften Techniker ist allerdings bisher als potenzielle Zielgruppe vernachlässigt worden, obwohl es sich bei dieser Berufsgruppe um hochqualifizierte Facharbeiter handelt, die sich in Vollzeit- oder Teilzeitform zum Techniker weiterbilden, wie in Kapitel 4.2.3 gezeigt wird. Sie verfügen über mehrjährige Berufserfahrung und Branchenkenntnisse und befinden sich an einem Knotenpunkt ihrer beruflichen Entwicklung. Durch die Entscheidung für die Technikerausbildung zeigen sie Motivation und Durchsetzungskraft und signalisieren Bereitschaft zum Risiko, da es keinesfalls sicher ist, dass sie nach der Weiterbildung eine der Ausbildung angemessene Tätigkeit erlangen. Die Entscheidung zur Weiterbildung ist zumeist eine persönliche und bei vielen Schülern ist die berufliche Zukunft völlig offen. Sie sind auf der Suche nach einer Alternative zur bisherigen Werkstatteinfahrung und den oft eintönigen, immer wiederkehrenden Tätigkeiten, ohne wirkliche berufliche Aufstiegschancen (vgl. Hartmann, 2006). Manche entwickeln im Rahmen ihrer Tätigkeit auch Allergien gegen Schmiermittel und sind deshalb zu einer Weiterbildung gezwungen, wollen sie nicht das Berufsfeld Maschinenbau völlig verlassen. Es wird in diesem Bereich vom Autor ein großes Potenzial für mögliche Existenzgründer gesehen.

Wie ein solches Lehrprogramm im Rahmen einer Fachschulausbildung zum staatlich geprüften Techniker aussehen kann, soll in den folgenden Kapiteln entwickelt werden. Entrepreneurmerkmale wurden in Kapitel 2 beschrieben und sollen in den folgenden Untersuchungen Basis für die Entwicklung eines eigenen Entrepreneurship Curriculum sein.

4.2 Zielgruppen der Entrepreneurship Ausbildung

Bei der Entrepreneurship Education handelt es sich um die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, die nicht nur dazu dienen, künftige Unternehmer erfolgreich zu machen, sondern worin auch die Chance gesehen wird, ganz allgemein auf künftige Unwägbarkeiten in der Erwerbsarbeit oder im Leben vorzubereiten. Es kommen also

nicht nur potenzielle Unternehmer als Abnehmer einer Entrepreneurship Education in Frage, sondern gleichermaßen die Mitarbeiter eines Betriebs im Sinne von Intrapreneuren oder auch Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen bzw. anerkannter Ausbildungsberufe. Lindner (2008) sieht in der Vermittlung der Gründungsthematik und der damit verbundenen Kompetenzen sogar Schlüsselkompetenzen für ein zukünftiges lebenslanges Lernen.

Eine weitere speziell für diese Arbeit interessante Zielgruppe sind diejenigen Gründungsinteressierten, die sich je nach Ausprägung der Interessenlage (vgl. hierzu auch Klandt, 1999a, S. 8) in folgende Personengruppen unterteilen lassen: z.B. Personen, die ein Unternehmen gründen möchten, aber nicht wissen, mit welchem Produkt oder wie sie das Unternehmen leiten sollten. Weiterhin sind Personen angesprochen, die gründen wollen, aber noch keine Produktidee haben. Eine weitere Zielgruppe möchte vielleicht einmal gründen und sich zunächst informieren.

4.2.1 Arbeitslose

In zahlreichen Programmen wird versucht, Arbeitslose durch Entrepreneurshipkurse für eine selbständige Tätigkeit auszubilden und sie auf diesem Weg in die Arbeitsgesellschaft zu reintegrieren.

Mittlerweile sind die Arbeitsagenturen dazu übergegangen, selbst Gründungsinteressierte, die nicht notwendigerweise arbeitslos sein müssen, hinsichtlich einer Existenzgründung zu beraten (Arbeitsagentur, 2009). Problematisch sind in diesem Bereich die stark heterogene Vorbildung der Kursmitglieder und die sehr unterschiedlichen Vorstellungen über eine künftige Selbständigkeit.

In den USA wurde zu Beginn der 90er Jahre durch die National Foundation for Teaching Entrepreneurship (NFTE) damit begonnen, gewaltbereite, drogenabhängige Jugendliche durch Entrepreneurshipkurse zu fördern, da Steve Mariotti¹⁶ (vgl. Dees, Oberfield, 1991) als Gründer der NFTE in der Energie der Jugendlichen und der Fähigkeit zur Unabhängigkeit die Grundlagen für eine erfolgreiche Unternehmerkarriere sah. Vergleichbare Bestrebungen sind mittlerweile auch in Deutschland erkennbar.

¹⁶ Steve Mariotti gründete die NFTE im Jahre 1991 und betreibt diese bis heute erfolgreich auch international (siehe hierzu auch www.NFTE.com).

Die hier angenommene Ausgangsqualifizierung kann allerdings als kritisch bewertet werden, da die vorhandene kriminelle Energie nicht unbedingt dazu prädestiniert erscheint, eine erfolgreiche Unternehmung im positiven Sinne aufzubauen.

Des Weiteren finden seit Jahren in den amerikanischen High Schools, in den letzten Jahren zunehmend auch in den bundesdeutschen allgemeinbildenden Schulen sowie den beruflichen Schulen, hier allerdings zumeist den kaufmännisch ausgerichteten Schulen, Entrepreneurship Kurse im Rahmen von Schülerfirmen und Juniorfirmen statt.

4.2.2 Berufliche Schulen

Während im Bereich der kaufmännischen Berufsschulen zunehmend die Gründungsthematik in den Lehrplänen Einzug hält und Modellversuche (vgl. KUS, Kap. 6.2.1) die Möglichkeit einer späteren Selbständigkeit durch eine Sensibilisierung der Berufsschüler für diese Thematik im Blick haben, führen die gewerblichen Berufsschulen in dieser Hinsicht ein eher stiefmütterliches Dasein. Insofern als die künftigen Absolventen den potenziellen Kundenstamm der Meister- und Technikerschule darstellen, die zumindest im Rahmen der Meisterausbildung im Handwerk traditionell auf eine künftige Selbständigkeit vorbereitet werden, ist dies unverständlich. Es wäre also durchaus sinnvoll, die Aktivitäten zu erhöhen und speziell die Sensibilisierung der gewerblichen Berufsschüler für eine berufliche Selbständigkeit schon zu einem früheren Zeitpunkt der beruflichen Ausbildung zu ermöglichen. Im Rahmen des Modellversuches KUS sind im Verhältnis nur wenige gewerbliche Berufsschulen beteiligt, während die Majorität der einbezogenen Schulen dem kaufmännischen Bereich angehört.

Eine Analyse des Lehrplanes der gewerblichen Berufsschulen im Fach Wirtschaftskunde zeigt zudem, dass die Gründungsthematik inhaltlich nicht vorkommt, sondern die Auszubildenden ausschließlich auf eine spätere abhängige Beschäftigung vorbereitet werden, da allein Rechte und Pflichten des Arbeitnehmers Inhalt des Lehrplanes sind (vgl. KuU, S. 115f.). Erkennbar ist hier auch, dass das Gründerwissen nicht einmal im Rahmen des Intrapreneurship zur Sprache kommt, sondern dass es sich bei der berufsschulischen Ausbildung schwerpunktmäßig um eine eher tätigkeitsbe-

zogene Ausbildung handelt. Die Tätigkeit der Auszubildenden bezieht sich hierbei auf das Erlernen und Ausführen beruflicher Handfertigkeiten.

Durch die Einführung der Lernfeldkonzeption hat sich das schulische Lernen stark verändert. Auf diese Weise ist die Möglichkeit gegeben, dass Lernen prozessabhängig im Rahmen von komplexeren Projekten stattfinden kann. Hier werden dann nicht mehr nur isolierte Tätigkeiten und Kenntnisse vermittelt, sondern diese in komplexe, an der Praxis orientierte Handlungen eingebettet. Im Zuge dieser Lehrplanreform ergibt sich auch die Möglichkeit, das bisherige Defizit durch die Auflösung der Fächereinteilung auszugleichen. Der Gründungsprozess wäre dann im Rahmen der anderen in den Lernfeldern abgebildeten Geschäfts- und Handlungsprozesse in den Lehrplan eingebettet. So könnte ein lernfeldübergreifendes Projekt zwischen dem Fach Wirtschaftslehre und den technischen Lernfeldern unter Berücksichtigung unternehmerischer Qualifikationen in Kooperation der Fachlehrer durchgeführt werden. Hierin läge auch der Vorteil, dass der technisch ausgebildete Theorielehrer auf die Kompetenz des kaufmännischen Kollegen zugreifen könnte. Sicherlich ist es in diesem Bereich der Erstausbildung noch nicht sinnvoll, die Gründungsthematik in den Erkenntnismittelpunkt zu stellen, doch ließe sich die Möglichkeit einer Sensibilisierung für die Gründungsthematik¹⁷ im Sinne Braukmanns (2002, S. 89, vgl. Kap. 1) umsetzen. Hierzu müsste allerdings diese Thematik erst einmal Einzug in den Lehrplan der gewerblichen Berufsschule halten. Der Modellversuch KUS, der auf die unternehmerische Ausbildung in der beruflichen Erstausbildung abzielte, konstatierte in seinem Abschlussbericht den Sachverhalt, dass die Industrie kaum Interesse an den gewonnenen Erkenntnissen und Inhalten zeigte. Es kann also angezweifelt werden, dass die Gründungsthematik zukünftig in größerem Umfang in die beruflichen Curricula der Erstausbildung Einzug hält. Das erkannte Desinteresse der Industrie lässt sich vielleicht damit erklären, dass die berufliche Ausbildung ja erklärtermaßen nicht die selbständige Tätigkeit ihrer Auszubildenden im Fokus hat. Vielleicht fürchten die Ausbildungsbetriebe auch ein Abwandern von engagierten und motivierten Absolventen in die Selbständigkeit. Es kann allerdings angenommen werden, dass der Personenkreis der an der Selbständigkeit Interessierten sich sowieso später mit dieser Thematik auseinandersetzen wird und der Verbleib dieser Mitarbeiter als Facharbeiter nicht gesichert ist.

¹⁷ Vgl. hierzu auch die empirische Arbeit von Holtsch, 2008.

4.2.3 Fachschulen

Die Fachschule unterteilt sich in den auf die *Meisterprüfung* im Handwerk vorbereitenden Kurs und die *Technikerschule*, die den Abschluss des staatlich geprüften Technikers ermöglicht.

4.2.3.1 Fachschule für Technik

Die Fachschule für Technik ist eine Schulform, welche von Absolventen der Berufsschule nach mindestens dreijähriger Berufserfahrung als Aufstiegsfortbildung besucht werden kann.

Es gibt sowohl die Möglichkeit, die Schule in einer zweijährigen Vollzeitform zu durchlaufen als auch die Alternative einer nebenberuflichen Weiterbildung (freitags, samstags) über drei bzw. vier Jahre in Teilzeit.

Die Teilzeitform verlangt von den Schülern ein besonderes Maß an Engagement und Durchhaltevermögen, da viele Schüler¹⁸ zu diesem Zeitpunkt bereits Familie haben und diese neben der Schule finanziert und abgesichert wissen wollen. Nach einer eigenen Erhebung (Hartmann, 2006) über Motivationen für die Weiterbildung sowie die Zahl der Anmeldungen im Vergleich zu den Absolventenzahlen von Technikerschülern lässt sich vermuten, dass die Schüler der Fachschulen über eine besonders hohe Motivation für die Weiterbildung verfügen. Allerdings besteht in Zeiten wirtschaftlicher Unsicherheit und Rezession auch das Risiko eines Arbeitsplatzverlustes, da die Schüler der Vollzeit-Fachschule z.B. ihren Arbeitsplatz für die Schulausbildung aufgeben und sich danach um eine neue Anstellung bewerben müssen.

Zu einer Entscheidung für die Technikerschule führen immer subjektive Erkenntnisse, welche in der erfahrenen Arbeitswelt oder in der Persönlichkeit bzw. der Gesundheit der Schüler begründet liegen. Grob können hier Schüler in drei Gruppen eingeteilt werden. Zum einen entscheiden sich Facharbeiter für diese Weiterbildung, da sie sich beruflich weiterentwickeln wollen und durch diese Ausbildung ihre Karrierechancen verbessern möchten; zum anderen die Gruppe derer, welche z.B. der Arbeitslo-

¹⁸ Hier wurde der Begriff des Schülers bewusst gewählt. Es handelt sich zwar um Erwachsenenbildung; allerdings ist der Begriff im Schulgebrauch üblich und soll daher hier stellvertretend für die Gründungsinteressierten verwendet werden.

sigkeit entgehen will. Bessere berufliche Perspektiven aufgrund dieser Ausbildung werden bei diesen Schülern erst in zweiter Linie angestrebt bzw. erkannt. Nach eigenen Gesprächen verbinden viele der Schüler mit der Weiterbildung die Hoffnung, ihren beruflichen Alltag zu verändern und entweder ihrer Berufslaufbahn Auftrieb zu geben, da sie als Facharbeiter keine Möglichkeiten mehr sehen, sich zu entwickeln, oder der alten Arbeitsumgebung der Werkstatt und dem „Blaumann“ den Rücken zu kehren. Einige der Schüler verbinden mit dieser Weiterbildung die einzige Chance im Berufsfeld Maschinenbau zu bleiben, da sie über die Jahre Allergien gegen Betriebsmittel wie Schmier- und Kühlstoffe entwickelt haben und nicht mehr in der Werkstatt arbeiten können (eigene Befragung von Bewerbern der Fachschule über einen Zeitraum von drei Jahren, 2003, 2004, 2005).

Für diese Arbeit erscheint besonders die Gruppe der Schüler interessant, welche die angestrebte Ausbildung mit Blick auf eine berufliche Weiterentwicklung und hohem Engagement betreibt. So findet sich auch in der Literatur eine Gruppe von Persönlichkeitstypen, welchen ein so genannter „Selbständigenhabitus“ (vgl. Fischer/Spöttl, 2008, S. 31) zugeordnet werden kann. Hierbei handelt es sich um Arbeitnehmer, welche das berufliche Theoriewissen immer unter dem Gesichtspunkt des persönlichen Nutzens sehen und dieses anstreben, um Prozesse und Handlungen besser verstehen und anwenden zu können. Dieser Persönlichkeitstyp zeichnet sich durch eine hohe Lernbereitschaft sowie ein zielgerichtetes Engagement aus und findet sich, wie die Untersuchung der Autoren gezeigt hat, in den verschiedensten Berufsgruppen (vgl. hierzu auch Witzel/Kühn, 1999, S. 35). Bei diesen Schülern wird ein starkes Unabhängigkeitsstreben beobachtet, und die Tendenz, sich beruflich unabhängig zu machen, kann für diese Personengruppe als interessant, wenn nicht sogar als zielführend angenommen werden. Kritisch zu hinterfragen bleibt an dieser Stelle, was die berufliche Weiterbildung diesen Charakteren für Chancen und Möglichkeiten bietet, sich ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechend angemessen zu entwickeln. Die Beantwortung dieser Fragestellung fällt ernüchternd aus. Besonders der Bereich der gewerblichen Weiterbildung bietet bisher nur unzureichend entsprechende Lernangebote und Randbedingungen, wie die folgende Analyse des Lehrplans zeigen soll.

Die Fachschule für Technik ist in eine Grundstufe mit Probezeit und eine Fachstufe unterteilt. Hierbei gliedert sich der Lehrplan Metalltechnik in folgende Fächer (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1999, Band I / II):

Grundstufe:	Fachstufe:
<ul style="list-style-type: none">– Physik– Mathematik– Betriebliche Kommunikation– Betriebswirtschaftslehre– Informationstechnik– Technische Kommunikation– Produktorganisation– Qualitätsmanagement– Englisch– Fertigungstechnik	<ul style="list-style-type: none">– Konstruktionslehre– Produktorganisation– Qualitätsmanagement– Englisch– Fertigungstechnik– Betriebliche Kommunikation– Wahlfach<ul style="list-style-type: none">– Umwelttechnik– Computertechnik– Kunststofftechnik

Des Weiteren muss in der zweiten Hälfte der Fachstufe eine Facharbeit angefertigt werden, die aus einer Bandbreite beruflicher Neigungsfächer eigenständig anzufertigen ist. Anhand der hier gewählten Arbeitsthemen lässt sich oft die Zielrichtung einer späteren beruflichen Tätigkeit ablesen. Zumeist werden Fertigungsprozesse bzw. bestehende Produkte der jeweiligen Branche analysiert und verbessert (Hartmann 2006). Die Schüler werden hinsichtlich ihrer Themenwahl von den Lehrkräften und Betreuern aus den beteiligten Firmen unterstützt. Aufgrund der oben beschriebenen Motivation und Suche nach neuen bzw. veränderten beruflichen Möglichkeiten gibt es hier, auch ohne eine spezielle Vorbereitung im Unterricht, einige Schüler, die sich mit der Thematik einer möglichen späteren Selbständigkeit in ihrer Abschlussarbeit auseinandersetzen. Es handelt sich bei den gewählten Themen aufgrund des Berufsfeldes zumeist um technische Innovationen bzw. technische Verbesserungen an bestehenden Produkten, die im Rahmen der Technikerarbeit entwickelt werden, um diese dann auch am Markt zu platzieren, oder um zumindest den Gründungsprozess im Rahmen der Ausarbeitung zu simulieren. Diese Thematik ist allerdings in der Fachschule für Technik bisher nicht erkannt worden. Bisher weist der Lehrplan für Betriebswirtschaftslehre im Umfang weniger Unterrichtsstunden zwar den Inhalt der Unternehmensgründung auf, eine Bearbeitung im Sinne einer angemessenen Entrepreneurship Education lässt sich jedoch nicht erkennen. So treten in diesem Zusammenhang immer wieder Probleme bei der Betreuung und Bearbeitung solcher

Abschlussarbeiten auf, da diese technologischen Arbeiten immer von Ingenieuren betreut werden und diesen die Voraussetzungen für eine Beratung hinsichtlich der Gründungsthematik fehlen. Hier böte eine fächerübergreifende Wissensvermittlung die Möglichkeit, gründungsspezifische Kenntnisse vertieft zu behandeln und würde den Schülern die Chance zu spielerischen Erfahrungen im Umgang mit einer eventuellen beruflichen Selbständigkeit geben.

Die folgende Darstellung zeigt den Lehrplaninhalt des Faches BWL an der Fachschule für Technik (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1999, Band I / II):

Schuljahr	Lehrplaneinheiten	Zeitrictwert	Gesamtstunden
Grundstufe	1 Unternehmensgründung	30	
	2 Kosten- und Leistungsrechnung	40	
	3 Investition und Finanzierung	20	90
	Zeit für Leistungsfeststellung und Vertiefung		30
Fachstufe	4 Marketing	20	
	5 Bürgerliches Recht	15	
	6 Europäischer Binnenmarkt	10	
	7 Arbeitsmarkt	20	
	8 Steuerrecht	10	
	9 Grundlagen des Umweltrechts	15	90
	Zeit für Leistungsfeststellung und Vertiefung		30
			240

Abbildung 17: Lehrplan der Fachschule für Technik (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1999, Band I / II)

Wie zu erkennen ist, umfasst der Gesamtinhalt des Faches BWL 240 Stunden Unterricht, von denen allein 30 Stunden für die Thematik *Unternehmensgründung* vorgesehen sind. Zudem werden, allerdings losgelöst von der Gründungsthematik, noch die Themen Finanzierung (20 Stunden) und Marketing (20 Stunden, Fachstufe) unterrichtet. Aufgrund der großen Stofffülle und des engen Zeitplans kann angenommen werden, dass es bisher nicht möglich erscheint, einen der Thematik angemessenen Unterricht durchzuführen und die Schüler effizient auf eine mögliche Selbständigkeit vorzubereiten. Ein Blick in den Lehrplaninhalt (Abbildung 18) zeigt zwar die Möglichkeit zur Förderung projekthafter Schülerarbeit. Bisher lässt sich mit diesem Lehrplan allerdings aus Zeitgründen nicht effektiv im Sinne einer Entrepre-

neurship Education arbeiten, ohne Gefahr zu laufen, die übrigen Lehrplaninhalte zu vernachlässigen.

Außerdem ist der Lehrplan der Fachschule noch nicht prozessorientiert formuliert und ermöglicht es so kaum, Gründungsinhalte anhand eines beispielhaften Arbeitsprozesses zu vermitteln. Der Lehrplan bleibt bezüglich eines Hinweises auf durchzuführende Projekte zu allgemein, so dass in der Praxis wohl kaum Gründungsprojekte durchgeführt werden, da der zeitliche Umfang und die personalen Voraussetzungen hierzu meist nicht gegeben sind. Nach Aussagen befragter Kollegen aus dem kaufmännischen Bereich erfolgt der Unterricht aus Zeitgründen in diesem Bereich meist frontal (Hartmann 2006). Der Gründungsprozess bleibt hierbei undeutlich und wird kaum im Gesamtprozess betrachtet. Da davon auszugehen ist, dass in den seltensten Fällen der Fachlehrer über eigene Erfahrungen mit der Selbständigkeit verfügt, verbindet er mit diesem Inhalt wohl auch keine speziellen didaktischen Ziele und ist auch als Vorbild eher ungeeignet.

1 Unternehmensgründung	30
Die Fachschülerinnen und Fachschüler ermitteln wichtige Voraussetzungen einer Unternehmensgründung. Sie unterscheiden Unternehmen hinsichtlich personeller, finanzieller und rechtlicher Gegebenheit. Sie lernen wichtige Rechtsvorschriften zur Rechnungslegung einer Unternehmung kennen, erfassen Voraussetzungen und Inhalte des Jahresabschlusses und können ihn analysieren. Die Fachschülerinnen und Fachschüler kennen die grundlegenden Rechtsvorschriften des gewerblichen Rechtsschutzes. Ihre Fähigkeit, projekthaft zu arbeiten, wird gefördert.	
Voraussetzungen	Persönliche Voraussetzungen Unternehmensidee Standortfrage
Unternehmensformen im Vergleich	
– Gründung	
– Firma	
– Geschäftsführung und Vertretung	
– Haftung	
– Besteuerung	
Rechnungswesen	Grundbegriffe Zweige des Rechnungswesens
Rechnungslegung der Unternehmung	
– Rechtsgrundfragen	
– Mittel der Rechnungslegung	Bilanz G.u.V.
– Kennzahlenberechnung	
Gewerblicher Rechtsschutz	

Abbildung 18: Lehrplaninhalt des Richtziels Unternehmensgründung Technik (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1999, Band I / II)

Die Fachschule für Technik bereitet im Rahmen einer Aufstiegsweiterbildung Absolventen der Berufsschule auf Tätigkeiten im mittleren Führungsbereich vor. Die Ausbildung ist hier traditionell auf die abhängig beschäftigte Tätigkeit in einem industriellen Umfeld ausgerichtet: „Ziel der Ausbildung im Fachbereich Technik ist es, Fachkräfte mit geeigneter Berufsausbildung und Berufserfahrung für technisch-naturwissenschaftliche Arbeiten und Führungsaufgaben auf mittlerer Ebene unter Berücksichtigung ökonomischer, ökologischer und gesellschaftlicher Gesichtspunkte zum Staatlich geprüften Techniker/zur Staatlich geprüften Technikerin zu qualifizieren“ (KuU, Heft 8/99, S. 10). Diese Aussage steht im Widerspruch zu den oben dargestellten Lehrplaninhalten. Eventuell ist dies ein Zeichen für den auch hier langsam stattfindenden Umbruch in der Lehrplangestaltung. Im Rahmen des Intrapreneurship erscheint es möglich, die oben dargestellten Inhalte in die abhängige Beschäftigung einer kleinen und mittleren Unternehmung einzubringen. Die Firmenhierarchien sind hier flach und Mitarbeiter der mittleren Führungsebene erfüllen zwangsläufig komplexere Tätigkeiten, sodass sie neben ihren technischen Qualifikationen die Grundzüge der Unternehmensführung kennen sollten. Da allerdings wesentliche gründerspezifische Kenntnisse vermittelt werden sollen, bleibt die Bedeutung des Satzes unklar. Unternehmerische Kenntnisse und Qualifikationen werden demzufolge wohl eher zufällig unterrichtet und bleiben der Freiheit bzw. Erfahrung und Zielsetzung des Lehrers überlassen und damit unspezifisch.

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen unterliegen den Schulaufsichtsbehörden der Länder, wodurch eine recht einheitliche Ausbildung und Prüfung gewährleistet wird. Die Regelung des Wahlpflichtbereiches bleibt den Bundesländern bzw. den Schulen vorbehalten, sodass in diesem Rahmen eine länderspezifische Erweiterung des Ausbildungsangebotes umgesetzt werden könnte.

In diesem Bereich wird vom Autor eine Chance gesehen, Gründungswissen projekthaft und handlungsorientiert umzusetzen. Die oben dargestellten Inhalte des Faches Wirtschaftslehre könnten projektorientiert in einer fiktiven Unternehmensgründung unter Verwendung der gewerblichen Branchenerfahrung umgesetzt werden. Durch ein Wahlfachangebot könnten verschiedene bereits vorhandene Wissensinhalte in handlungsorientierten Projekten umgesetzt werden und würden einer gewissen Zahl von interessierten Schülern die Möglichkeit zur Simulation einer möglichen Gründung geben.

Der dargestellte Lehrplan des Faches Wirtschaftslehre des Landes Baden-Württemberg zeigt im Rahmen einer zeitlichen Vorgabe von 30 Stunden Inhalte, die Aspekte einer unternehmerischen Selbständigkeit aufweisen.

Es lassen sich wesentliche gründer-spezifische Themen in der *LPE 1 Unternehmensgründung* entdecken; allerdings kann eine sinnvolle projekthafte Umsetzung, wie sie im Vortext der Lehrplaneinheit vorgeschlagen wird, innerhalb des Zeitrahmens von 30 Unterrichtsstunden angezweifelt werden.

4.2.3.2 Meisterschule

Anders als die Technikerschule ist die Meisterschule im Handwerk traditionell stärker auf eine mögliche Selbständigkeit der Absolventen hin ausgerichtet.

So findet sich im Abschnitt g) des Rahmenlehrplans des Teils III zur Meisterausbildung die Gründungsthematik. Es werden in diesem Abschnitt alle zur Gründung wesentlichen Qualifikationen aufgeführt, jedoch keine Hinweise auf eine handlungsorientierte Vorgehensweise gegeben. Die Inhalte erscheinen relativ isoliert und deuten nur in ihrer linearen Reihenfolge den zugrundeliegenden Gründungsprozess an. Abbildung 19 zeigt den zeitlichen Rahmen für den Lehrplanabschnitt Gründung im übergeordneten Handlungsfeld Grundlagen des wirtschaftlichen Handelns (DHI, 1999, S. 26):

	Richtstundenzahl	
	Je Handlungsfeld	Je Stoffgebiet
1. Grundlagen des Rechnungswesens und Controllings	80	
a) Buchführung		30
b) Jahresabschluss und Grundzüge der Auswertung		20
c) Kosten- und Leistungsrechnung		20
2. Grundlagen wirtschaftlichen Handelns im Betrieb	80	
a) Handwerk in Wirtschaft und Gesellschaft		10
b) Marketing		16
c) Organisation		12
d) Personalwesen und Mitarbeiterführung		10
e) Finanzierung		16
f) Planung		6
e) Gründung		10

Abbildung 19: Zeitaufteilung für die Vorbereitungslehrgänge zum Prüfungsteil III (vgl. DHI, 1999, S. 26)

Für die Thematik der Gründung stehen hier nur 10 Unterrichtsstunden zur Verfügung, weshalb bezweifelt werden kann, ob es möglich ist, diese spezifischen Kenntnisse angemessen zu vermitteln. Betrachtet man die in diesem Handlungsfeld im vorgegebenen Zeitrahmen zu vermittelnden Lehrinhalte (vgl. DHI, 1999, S. 20), so lässt sich vermuten, dass aufgrund des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens nur ein Überblick gegeben werden kann, von einer projekthaften Umsetzung ganz zu schweigen. Die Thematik der persönlichen Voraussetzungen, wie sie im Lehrplan der Fachschule erkennbar war, fehlt hier ganz, sodass sich der Lehrplan alleine auf die technischen Inhalte einer Gründung reduzieren lässt.

1. Unternehmenskonzept
 - Leitbild
 - Produkt- und Leistungsprogramm
 - Zielgruppen
2. Markt- und Standortanalyse
 - Absatzgebiete und -möglichkeiten
 - Kundenstruktur
 - Standortbeurteilung (Faktoren, Vergleich)
3. Rechtsfragen der Gründung
 - Bau-, Umweltschutz- und abfallrechtliche Vorschriften
 - Handwerks-, Handels- und Steuerrecht
 - Arbeitsstättenverordnung
4. Wahl der Rechtsform
5. Planung der Gründung
 - Betriebseinrichtung und Betriebsgröße
 - Umsatzplan und Rentabilitätsvorschau
 - Investitionsplan
 - Personalbedarf und Personalbeschaffung
 - Finanzierungskonzept
6. Einführung am Markt
 - Geschäftseröffnung
 - Marketingmaßnahmen
7. Betriebsübernahme bzw. -beteiligung
 - Analyse der vergangenen und künftigen Entwicklung
 - Betrieblicher Bestandsschutz
 - Kriterien der Kaufpreisermittlung
 - Gestaltung des Übernahme- bzw. Gesellschaftsvertrages (Kauf, Pacht, Rente u.a.)
 - Gesetzliche und vertragliche Pflichten (Übernahme der Mitarbeiter, Haftung u.a.)
8. Gründungsberatung
(vgl. DHI, 1999, S. 20)

Es werden keine Angaben zu einer handlungsorientierten Vermittlung der Lehrplaninhalte gemacht. Des Weiteren werden im oben dargestellten Handlungsfeld auch Inhalte zu Finanzierung der Unternehmung und Planung bzw. Organisation angegeben. Die Inhalte sind zwar im gleichen Handlungsfeld aufgeführt, allerdings sind sie nicht miteinander verknüpft, sodass sie sich nicht alleine auf den Gründungsprozess beziehen, sondern ganz allgemein auf das wirtschaftliche Handeln im Betrieb. Die Reihenfolge der Lehrinhalte orientiert sich am Gründungsprozess, wodurch im Unterricht prinzipiell eine sinnhafte Verknüpfung möglich scheint.

Der Lehrplan des Meisterkurses ist zwar wesentlich detaillierter bezüglich der Angaben zu den Lehrinhalten für die Gründungsphase eines Unternehmens; kritisch anzumerken ist jedoch der fehlende Hinweis auf eine prozessorientierte Vermittlung der Inhalte, wie er im Lehrplan der Technikerschule wenigstens noch vorhanden war. Die aufgeführten Inhalte sind zwar isoliert, in ihrem Umfang jedoch umfassend und decken im Prinzip die komplette Gründungsphase eines Unternehmens ab. Es ist in diesem Sinne eine gute Übereinstimmung der aufgeführten Inhalte mit den in der Literatur dargestellten Inhalten der Entrepreneurship Education (vgl. Timmons, 1998a, Kap. 7.2 in dieser Arbeit) gegeben. Denkbar wäre hier auch ein Hinweis auf eine mögliche Fächerverbindung mit technologischen Fächern, um den Lehrplan im Sinne eines fächerverbindenden Arbeitens zu erweitern.

Es existieren Vollzeitkurse, die innerhalb eines Jahres zur Meisterprüfung führen, und Teilzeitkurse, welche in Form einer nebenberuflichen Abendveranstaltung angeboten werden. Die Vorbereitungskurse sind allerdings nicht verpflichtend zu besuchen. Meisterkurse werden freiwillig als Vorbereitungskurse auf die Abschlussprüfung besucht, sind aber keine Voraussetzung zur Erlangung des Abschlusses (vgl. DHI 1999). In den Veranstaltungen werden die Lehrplaninhalte, bedingt auch durch die klassische Stundeneinteilung und Fächerstrukturierung des Meisterkurses, zu meist rein frontal vermittelt. Die frontale Vermittlung ist nach eigenen Umfragen in dieser Schulart die überwiegende Methode, da die Meisterschüler speziell in der Abendschule nach einem üblichen Arbeitstag nur wenig Interesse an schüleraktiven Unterrichtsformen zeigen (Hartmann 2006). Sicherlich ist auch prinzipiell nichts gegen einen geeigneten Frontalunterricht einzuwenden; allerdings bietet sich in diesem Bereich eventuell ein Methodenwechsel an, sodass der Schüler sich in Entscheidungssituationen selbst erleben kann.

Nebenberufliche Weiterbildungen bieten dank der Möglichkeit, weiterhin im Arbeitsverhältnis zu bleiben und damit keine finanziellen Einbußen hinnehmen zu müssen, eine große Attraktivität. Es kann jedoch angenommen werden, dass die Aufnahmebereitschaft der Teilnehmer durch die zumeist als Abendveranstaltungen durchgeführten Kurse eingeschränkt ist. Das Lehrpersonal ist hier das gleiche wie auch in Berufs- und Technikerschule, sodass in der Vermittlung unternehmerischer Qualifikationen nicht mit Gründererfahrungen des Lehrpersonals zu rechnen ist. Dies stellt ein grundsätzliches Problem bei der Gestaltung eines Gründerkurses dar. Hier sollte darüber nachgedacht werden, ob es möglich ist, Experten einzuladen, die den Interessierten mit Rat und Tat zur Verfügung stehen und z.B. in der Art eines Paten Projektarbeiten betreuen könnten. Hierdurch könnten den Schülern Vorbilder geliefert werden, und authentische Berichte aus der Gründungspraxis würden ein Stück Realität in die Schule bringen.

4.3 Zusammenfassung und Kritik der Fachschulausbildung

Bei Betrachtung des Lehrplans der Fachschule für Technik ist auffällig, dass zwar Inhalte der Entrepreneurship Education aufgeführt sind, allerdings im Umfang von nur 30 Unterrichtsstunden. Der Gesamtumfang des Faches Betriebswirtschaftslehre beträgt im Vergleich hierzu 240 Unterrichtsstunden (vgl. KuU, Heft 8, 1999). Aufgrund der Zielsetzung des Lehrplans, eine Qualifikation für die mittlere Führungsebene in Industrieunternehmen zu vermitteln, lässt sich vermuten, dass die Inhalte der *LPE 1* auf Entrepreneurship Kompetenzen als abhängig Beschäftigte im Rahmen des Intrapreneurship ausgelegt sind. Ob diese Kenntnisse durch ein vorwiegend rezeptives, passives Lernen durch Frontalunterricht umgesetzt werden können, bleibt fraglich.

Die oben dargestellte Bewertung des Lehrplans für eine Vorbereitung auf eine mögliche Selbständigkeit lässt erkennen, dass die alleinige frontale Vermittlung, selbst wenn die Inhalte in sich schlüssig anhand des Gründungsprozesses ausgerichtet sind, keine ausreichende Vorbereitung auf eine mögliche zukünftige Selbständigkeit darstellt.

Die Inhalte des Lehrplans können bei dem zugrundegelegten zeitlichen Umfang tendenziell eher frontal vermittelt werden und bieten den Schülern kaum Möglichkeiten, selbständig aktiv zu werden. Als weiterer Mangel ist in diesem Bereich die alleinige Vermittlung der Inhalte durch den Fachlehrer zu sehen. Dieser ist als Staatsbeamter

in der Regel nur ein unzureichendes Vorbild für den Schüler. Die mangelnde eigene Erfahrung der Lehrer hinsichtlich einer Firmengründung wirkt sich direkt auf die Vermittlung der Lehrplaninhalte aus. Den Lehrern fehlen hierbei nicht nur eigene Erfahrungen, sie haben in dieser Hinsicht auch keine Vorbildfunktion. Um Unternehmer auszubilden ist es wichtig, dieses Wissen authentisch zu vermitteln. Auch fehlen bisher im Rahmen der Lehrerweiterbildung spezielle Angebote zu dieser Thematik. Leider ist es hier noch zu keiner erkennbaren Entwicklung im Bereich des Fortbildungsangebotes für Lehrer gekommen, wie eine Durchsicht der Fortbildungsangebote in Baden-Württemberg (vgl. KuU, 2003) zeigt. Dass Lehrer sich in diesem speziellen Bereich weiterbilden sollten, erscheint auch aus didaktischer Sicht sinnvoll und empfehlenswert.

Wie die Betrachtung der US-amerikanischen Ansätze zeigt (vgl. Kap. 6.4), könnte es hier vorteilhaft sein Experten einzuladen, die ihre Erfahrungen weitergeben, bzw. auch Dozenten zu gewinnen, welche über eigene Gründererfahrung verfügen.

Wie in Kapitel 3 dargelegt, handelt es sich beim Gründungsvorgang um einen komplexen Vorgang, bei dem unter Risiko Entscheidungen getroffen werden müssen. Der klassische Frontalunterricht erscheint hier als unzureichend, weshalb die Bund-Länder-Kommission (vgl. BLK, 1997, S. 17) eine verstärkt schüleraktive und damit handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung fordert.

Als Empfehlung wird die Durchführung von spezifischen Veranstaltungen „in Form von Printmedien, Internet und in Ausstellungen, durch Beratungen in Gesprächen, Foren, Workshops, Vorträgen, Rollen- und Planspielen, Praktika oder durch gezielte Konsultationen“ angeführt (ebd., 1997, S. 19). Ein weiterer Kritikpunkt ist der Ausbildungsstand des Lehrpersonals in diesem Bereich. Da die Lehrkräfte eher nicht über eigene Gründungserfahrungen verfügen, darf die Qualifizierung der Lehrkräfte nicht vernachlässigt werden, die allerdings im Moment als karg zu bewerten ist. Es bestehen bisher keine feststellbaren flächendeckenden Weiterbildungsangebote zu diesen Themen. Selbst einzelne einschlägige Fortbildungsangebote scheinen die Ausnahme zu sein. Einen Ausgleich könnte die verbesserte Zusammenarbeit von Ausbildung und Industrie, den Berufsverbänden und den Kammern bieten, da es hierdurch möglich wird, bei spezifischem Wissensbedarf Experten einzuladen. Eine andere Möglichkeit scheint gegeben, betrachtet sich die Schule nicht mehr nur als Bildungsstandort, sondern auch selbst als Unternehmung, die sich am Markt behaupten muss. Zwar stößt hier das Beamtentum noch an Grenzen; andere Schularten zeigen

jedoch schon, dass Schulen auch als am Markt bestehende Unternehmungen geführt werden können und die Qualifikation der Lehrer als Educational Entrepreneurs über Erfolg und Misserfolg des Betriebs Schule mitentscheidet (vgl. hierzu Maibauer, 2006, S. 91).

Die Schüler der Fachschule für Technik haben abgeschlossene Berufsausbildungen und verfügen über mehrere Jahre Berufserfahrung. Es handelt sich bei der Ausbildung zum Staatlich geprüften Techniker um eine Aufstiegsfortbildung, die nicht, wie im Vortext des Lehrplans beschrieben, in einer abhängigen Beschäftigung enden muss. Unter den sich wandelnden Gegebenheiten sollte es für die Absolventen der Fachschule möglich sein, sich mit einer Produktidee aus ihrem Berufsbereich und den in der Fachschule erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten selbständig machen zu können.

Es gilt, den Schülern Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, die neben der Neugründung einer Unternehmung in Frage kommen. Hierbei sind die nebenberufliche Gründung einer Firma zu nennen sowie die Firmenübernahme einer bestehenden Unternehmung in der Region. Hierzu bietet besonders die IHK Unterstützung an. Die Daten der vorhandenen Unternehmen werden von Experten der IHK analysiert und bewertet, so dass das Risiko bei einer eventuellen Firmenübernahme kalkulierbar wird. Hier besteht durchaus Potenzial für eine künftige Selbständigkeit von Absolventen der Fachschule für Technik.

Im Gegensatz zu den berufsschulischen Projekten der Modellversuche KUS und JEENET (s. Kap. 6.2) kann es daher nicht damit getan sein, den Fachschüler nur für eine mögliche Selbständigkeit zu sensibilisieren, sondern interessierte Schüler sollten Entrepreneurkompetenzen auf didaktisch angemessene Weise erlangen können. Es wird im Folgenden zu untersuchen sein, wie der hier zu entwerfende Lehrplan strukturiert sein könnte, um sowohl betriebswirtschaftliche Inhalte als auch unternehmerisches Verhalten zu vermitteln. So soll im nächsten Abschnitt die Curriculumtheorie diskutiert werden, um anschließend ein geeignet erscheinendes Curriculummodell zu identifizieren.

5 Curriculumtheorie

Im folgenden Kapitel werden curriculare Modelle dargestellt und diskutiert. Hierzu werden die gängigen Ansätze dargestellt und auf ihre Eignung für eine handlungs- und qualifikationsorientierte curriculare Entwicklung untersucht.

5.1 Curriculumkonstruktion

In den 1960er und 1970er Jahren wurde, maßgeblich beeinflusst durch die Arbeit von Robinsohn, ein Paradigmenwechsel in der Gestaltung der Lehrpläne vollzogen. Den bis dato vorliegenden Lehrplänen wurden diverse Unzulänglichkeiten vorgeworfen, und im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen jener Zeit kam es zu Forderungen nach mehr Mitbestimmung und Systematisierung bei der Entwicklung von Curricula, die auf die sich immer schneller wandelnden Anforderungen in der Gesellschaft vorbereiten sollen. Knab (1971, S. 163) warf den herkömmlichen Curricula eine mangelhafte Begründung für die Inhalte vor, welche nach ihrer Auffassung von mehr oder weniger geeigneten Gremien aufgrund politischer Entscheidungen festgelegt werden. „Entschieden wird von den politischen Instanzen immer über fertige Richtlinien, also über Texte, deren Adressat der Lehrer ist. In diesen Texten sind allgemeine und spezielle Unterrichtsziele genannt, werden Unterrichtsprinzipien – ebenfalls allgemeine und fachspezifische – dargelegt und schließlich mehr oder weniger bindende Angaben über geeignete Unterrichtsgegenstände gemacht. Das heißt, die politische Entscheidung gilt stets gleichzeitig den Aufgaben der Schule und ihrer Begründung sowie den Mitteln und Wegen zu ihrer Lösung. Auch wo diese durch die Beteiligung des Parlaments und verschiedener Beiräte demokratisch legitimiert wird, erfolgt sie zentral und global; eine Stufung ist nicht vorgesehen“ Knab (1971, S. 163). Durch eine solche Vorgehensweise werden Lehrpläne erstellt, deren Inhalte hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lernenden zweifelhaft sind. Die Inhalte werden aus dem theoretisch möglichen Wissen eines Fachgebietes entnommen, wobei die Lerninhalte sich häufig nicht in einen Lebenszusammenhang mit den Lernenden bringen lassen.

Ziechmann (1972) untersuchte maßgebende Ansätze der Curriculumkonstruktion auf Unzulänglichkeiten und bewertete diese hinsichtlich ihrer Eignung für eine zeitgemä-

ße Curriculumentwicklung. An den damals vorliegenden Lehrplänen wurde vor allem die unzureichende Zielorientierung mit zumeist willkürlich festgelegten Lernzielen kritisiert.

Die von Robinsohn herbeigeführte Reform sollte hier Abhilfe schaffen durch eine methodische Entwicklung von Curricula, welche sich an der Realität orientieren und transparent sind.

In der Diskussion zu Blankertz' Ansatz einer Curriculumkonzeption des didaktischen Strukturgitters findet sich eine Interpretation, die auch für diese Arbeit als konstituierendes Moment aufgegriffen werden soll.

Lehrplantheoretische Innovationen werden in den neueren Ansätzen der Curriculumentwicklung momentanen gesellschaftlichen Situationen entnommen. Das Ziel einer solchen Sichtweise ist es, Veränderungen der Umwelt bzw. Arbeitswelt zu erkennen und diese pädagogisch zu reflektieren. Hierbei gilt es nach Blankertz zwei Komponenten zu berücksichtigen:

- a) „Einmal müßte der Nachweis erbracht werden, daß die genannten Faktoren, die den Wandel eines Lebensbereiches ausmachen sollen, für die betreffende Situation tatsächlich konstitutiv sind. D.h. es müßte geklärt werden, ob die vom Autor gesehene Relation zwischen Wirklichkeitswandel und tradiertem Lehrplan tatsächlich in der geschilderten Weise sich vollzieht, oder ob nicht von einer ganz anderen Sichtweise her die Situation adäquater in den Griff kommen kann (1. Aspekt des Stringenzproblems).
- b) Zum anderen müßte deutlich gemacht werden, daß die curriculare Konzeption stringent aus der Wirklichkeitsanalyse folgt, d.h. daß das Curriculum der Interpretation gewissermaßen kongruent ist (2. Aspekt des Stringenzproblems)“ (Blankertz, 1971, S. 101).

Die hier genannten Aspekte erscheinen sinnvoll, allerdings ist die Erstellung von Curricula immer als tendenziell subjektiv zu betrachten, da die eingesetzten Gremien kaum alle Facetten ihres Berufsbereichs überblicken können. Über die Zusammensetzung der Gremien aus Lehrern und Vertretern der Wirtschaft wird hier versucht, wesentliche Inhalte zu erfassen und somit an der Praxis orientierte, bedeutsame Curricula zu erstellen. Um den oben aufgeführten Kriterien Rechnung zu tragen, er-

scheint es sinnvoll, Inhalte durch Expertenbefragungen empirisch evaluieren zu lassen bzw. zu ergänzen. Im allgemeinen Bildungsbereich erscheint es schwierig, solche Experten zu ermitteln, so dass die heutigen Ausprägungen der allgemeinen Lehrpläne sich an naturwissenschaftlichem Wissen und allgemeinen Kulturwerten orientieren. Der berufliche Bildungsbereich bietet hier nur scheinbar einfachere Möglichkeiten der Wirklichkeitsanalyse. Es werden Gremien aus Lehre und Wirtschaft gebildet, welche sich über curriculare Inhalte und Strukturen auseinandersetzen. Die Praxis der Entwicklung beruflicher Lehrpläne zeigt allerdings (eigene Erfahrungen in Lehrplankommissionen 2005, 2006), dass zumeist relativ kurzfristig über den Bedarf eines neuen Lehrplans befunden wird, dieser dann durch ein Spezialistenteam aus Lehrern in einem engen Zeitrahmen konzipiert und anschließend verabschiedet wird. Die Auswahl der beteiligten Lehrer erfolgt fachspezifisch, aber eher zufällig. Abhängig von der persönlichen Interessenlage können sich Lehrer auch freiwillig für eine solche Tätigkeit melden. Es bleibt kaum Zeit, empirische Erhebungen über notwendig erscheinende Lehrinhalte durchzuführen. Der neu erstellte Lehrplan wird aus diesem Grund für eine gewisse Zeit als Modellversuch gestartet und so an der Praxis erprobt. Im Anschluss wird er noch einmal überarbeitet und schließlich verabschiedet. Die hier beschriebene Vorgehensweise ist zwar zu kritisieren, allerdings kann aufgrund der professionellen Vorgehensweise der beteiligten Lehrer und Praktiker von einem gewissen Maß an vorhandener Beruflichkeit ausgegangen werden, welches schließlich zu einem doch brauchbaren Konstrukt führt.

Eine übersichtliche Darstellung der Curriculumtheorien findet sich bei Ziechmann (1972) und Hameyer (1983).

5.2 Das didaktische Strukturgitter von Blankertz

Bei Blankertz (1975) lassen sich die oben genannten Aspekte bei der Entwicklung seines didaktischen Strukturgitters für das Fach „Arbeitslehre“ wiederfinden. Dieser Ansatz ist insofern sehr interessant, als auch Blankertz die Reflexion der Arbeitswelt als unzureichend in den Lehrplänen berücksichtigt betrachtet und für diesen Fall die Einführung eines speziellen Faches „Arbeitslehre“ fordert, in dem auf aktuelle Situationen in der Arbeitswelt vorbereitet wird.

Blankertz versucht, künftige Lebenssituationen zu systematisieren und diese in einem Raster darzustellen. Hierbei werden in einer Matrix auf der Vertikalen thematisierte Dimensionen der Lebensanalyse und auf der Horizontalen die leitenden Intentionen eingetragen.

Blankertz bedient sich hierbei auf der horizontalen Achse der drei Dimensionen (Technologie, Politik, Ökonomie) von Georg Groth. Auf der vertikalen Achse des Strukturgitters sollen Kriterien aufgeführt werden, die eine Realisierung der Auswahl von geeigneten Lernzielen und Inhalten ermöglichen. Die Inhalte der Matrix werden bei Blankertz nicht vorgeschlagen, „denn der Versuch, die Kriterien bis zu einem Kanon von Lehrinhalten zu differenzieren, müsste voraussetzen, dass sich der Lehrplan von den Zielen her unmittelbar und lückenlos deduzieren ließe. Da wir um die prinzipielle Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens wissen, setzen wir für die weiteren Überlegungen neu an“ (Blankertz 1971, S. 29).

Hier wird von Blankertz die Schwierigkeit berücksichtigt, dass die aus den gesellschaftlichen Veränderungen resultierenden Anforderungen an die Lehrinhalte allein aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion heraus nur unzureichend beschrieben werden können. Aus diesem Grund schlägt Blankertz jetzt vor, einen zweiten gegenläufigen Ansatz vorzunehmen. Auf der einen Seite steht hierbei die theoretische Fundierung, auf der anderen Seite werden die Inhalte aus der Arbeitswelt erarbeitet und schließlich beide Aspekte in Übereinstimmung gebracht.

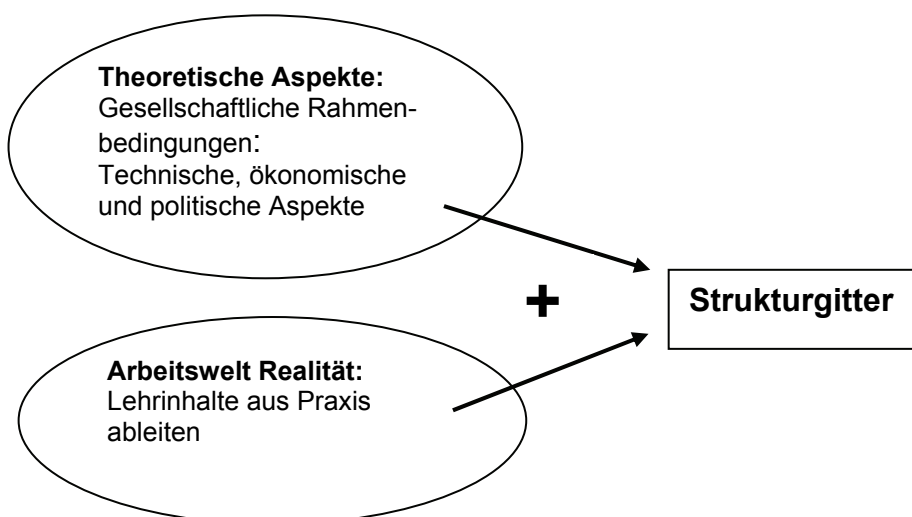


Abbildung 20: Erstellung eines didaktischen Strukturgitters nach Blankertz

Das Strukturgitter hat zwei Funktionen (Ziechmann, 1972, S. 35):

- a) „Es stellt den Abschluss der theoretischen Lebensinterpretation dar und bildet quasi das Ergebnis der leitenden Intentionen, die auch bei der Analyse der Wirklichkeit eine Rolle gespielt haben. Insofern hat es Einfluss auf die Struktur des Curriculums, soweit dieses sich als Ergebnis der zugrundeliegenden theoretischen Vorstellungen dokumentiert.
- b) Das Strukturgitter, dessen allgemeine inhaltliche Kompetenzen (Fehler im Original, Anm. d. A.) nur aufgrund der interpretativen Analyse und ihrer Ergebnisse erklärt werden können, dient als Raster zur Gliederung der gefundenen konkreten Inhalte. Es hat die Funktion eines Entscheidungskriteriums bei der Auswahl der (bereits vorhandenen) Inhalte. Die Inhalte selbst werden aber nicht in der Fortsetzung des Prozesses Wirklichkeitsanalyse -> Strukturgitter deduziert, sondern in anderen Verfahren gewonnen.“

Die Lernziele werden im Konzept von Blankertz durch eine Analyse der Arbeitsrealität ermittelt und anschließend nach bestimmten Kriterien in das Strukturgitter einsortiert. Hierzu werden zwei Verfahren unterschieden, die eine Filterung der Inhalte ermöglichen sollen.

- a) Einmal soll „... ein Komplex schulpädagogischer und unterrichtsmethodischer Art ... den Nachweis von erreichbaren Lernzielen ... bei gleichzeitiger Überprüfung des Aufwandes“ (Blankertz, 1971, S. 183) erbringen;
- b) zum anderen soll sich parallel eine berufspädagogische Analyse anschließen, die die erforderlichen beruflichen Qualifikationen als Lernziele ermittelt (vgl. Blankertz, 1971, S. 30).

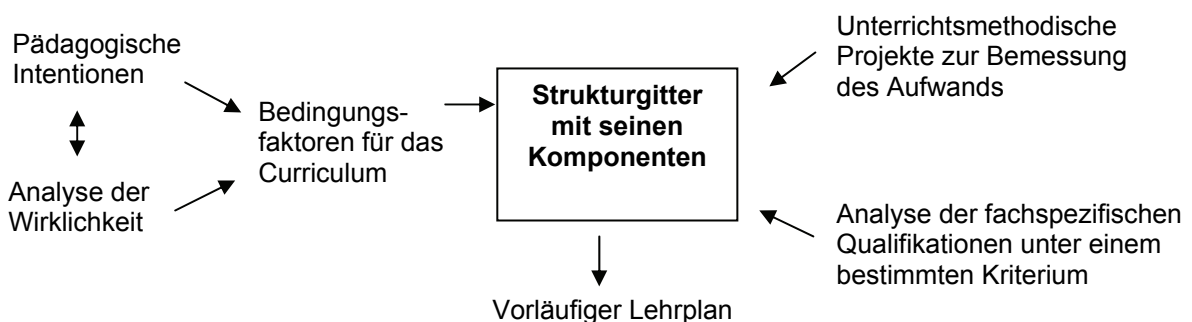


Abbildung 21: Entwicklung des didaktischen Strukturgitters nach Blankertz (vgl. Ziechmann 1972, S. 37)

An Blankertz' Ansatz wird von Ziechmann kritisiert, dass zuerst Projekte erstellt werden, anhand derer die Frage überprüft wird, ob sich das Beabsichtigte (im Strukturgitter Festgelegte) überhaupt realisieren lässt. „Abgesehen davon, dass eine Kritik des Strukturgitters von den Inhalten her der Konzeption widerspricht (denn eine Revision des Strukturgitters kann doch wohl nicht durch die Wirklichkeit erfolgen, deren negative Aspekte erst das Zustandekommen der Komponenten provoziert haben), bedeutet dieses Vorgehen nichts anderes, als daß die urteilende Instanz über das Strukturgitter, das doch seinerseits die Inhalte, die in das Curriculum aufgenommen werden sollen, beurteilen soll, die Unterrichtspraxis ist“ (Ziechmann 1972, S. 36). Leider versäumt Ziechmann in diesem Zusammenhang die Entwicklung und den Vorschlag eines alternativen Verfahrens zur Gewinnung notwendig erscheinender und damit legitimierbarer Lehrplaninhalte, sodass die Frage nach der adäquaten Inhaltsermittlung der so zu gestaltenden Lehrpläne weiter unbeantwortet bleibt.

Ein weiterer Kritikpunkt umfasst den Aspekt, dass nur Inhalte aufgenommen werden sollen, die mit den Mitteln der Unterrichtspraxis erreicht werden können, dass also Vorhaben, die im Unterricht nur unter hohem Aufwand bearbeitet werden könnten, nicht Inhalt des Lehrplans werden. Dies führt zu einer künstlichen Vereinfachung der in der Realität doch komplexen Umwelt und Arbeitswelt und erscheint aus diesem Grunde wenig geeignet, die Realität abzubilden.

Schule ist immer ein Ort der Vereinfachung und der modellhaften Darstellung der Umwelt. Hier hat die Didaktik die Aufgabe, komplexe Zusammenhänge auf angemessene Art zu vereinfachen und einer Betrachtung durch den Schüler zugänglich zu machen.

In der Kritik der Inhaltssuche anhand der Qualifikationsforschung ist nach Auffassung des Autors ein Vorteil des Ansatzes des didaktischen Strukturgitters zu finden. Blankertz' Ansatz versucht, für die Inhalte des Strukturgitters ein „organisierendes Prinzip“ zu finden, das er durch die Ermittlung von Qualifikationen unter dem Gesichtspunkt der „Berufswahlreife und Berufsgrundbildung“ (Blankertz, 1971, S. 30) erklärt. Hierdurch ist er manch anderem Ansatz voraus, da er erkannt hat, dass zur sinnvollen Organisation von Lehrinhalten ein übergeordneter Handlungsrahmen identifiziert werden müsste, den er in der eigentlichen beruflichen Tätigkeit sieht. Die Kritiker werfen seinem Konzept vor, die Inhalte nicht nach dem hermeneutischen Prinzip zu analysieren, sondern sie aus dem Arbeitsprozess heraus zu ermitteln. Bei Blankertz werden die Inhalte des Strukturgitters unter dem Kriterium der „Theorie der Beherr-

schung technischer Prozesse“ (Blankertz, 1971, S. 30) gefunden. Blankertz erklärt diese These folgendermaßen: „Das ist zu verstehen im Sinne der Verfügung über vergegenständlichte Prozesse als Möglichkeitsbedingung technischer Weltbeherrschung, also nicht auf Produktionstechnik beschränkt, sondern ebenso auf Ökonomie, Sozial- und Informationstechnik bezogen“ (Blankertz, 1971, S. 183). Berufliche Bildung wird hierdurch nicht auf eine rein ausführende Tätigkeit reduziert, sondern erfährt durch die Einbindung von ökonomischen und sozialen Aspekten eine Aufwertung im Sinne eines ganzheitlichen Prinzips.

Die theoretisch ermittelten Inhalte des Strukturgitters werden anhand einer im Arbeitsprozess abgebildeten Organisationsstruktur überprüft und gegebenenfalls geändert. Die Inhalte des Lehrplans werden also aus der Arbeitswirklichkeit entwickelt und deuten die Notwendigkeit eines geeigneten Werkzeuges zur Tätigkeitsanalyse an, ohne hier allerdings schon konkrete Vorschläge zu machen.

Vorteilhaft ist an diesem Konzept der Bezug des Lehrplans auf die künftige Arbeitswirklichkeit. Allerdings bleibt Blankertz einen konkreten Vorschlag zur Erfassung dieser Arbeitsrealität schuldig. Es wird in seinem Ansatz nicht klar, wie ein derart gestalteter Lehrplan entwickelt werden kann. Weiterhin ist zu kritisieren, dass bei diesem Ansatz durch die Ausgrenzung kompliziert erscheinender Zusammenhänge nur eine „abgespeckte“ Realität in die Schulen Eingang finden soll, wodurch eine weitere Vereinfachung dieser eintritt. Aufgabe der Schule ist es, nach Auffassung des Autors, gerade auch komplexe Zusammenhänge didaktisch angemessen zu vermitteln. Ausschlusskriterium für einen Lehrplaninhalt kann nach Auffassung des Autors nicht die Komplexität sein, sondern die berufliche oder gesellschaftliche Bedeutung. Ist ein Inhalt als bedeutsam identifiziert, so müssen geeignete didaktische bzw. curriculare Methoden zu seiner Vermittlung herangezogen werden.

Mit dem Ansatz von Blankertz wurde bei der Entwicklung von Curricula ein zweigeteiltes Vorgehen vorgestellt, das darauf aufbaut, die von ihm ermittelten Kriterien (technische, ökonomische und politische Aspekte) zur Bewertung der Lehrplaninhalte an der Realität der Arbeitswelt zu überprüfen. Diese wird von Blankertz in der These der Beherrschung von Arbeitsprozessen gesehen, was auch in dieser Forschungsarbeit als vorteilhaft bewertet wird. Leider bleibt in seiner These auch die Auswahl und Beschreibung von notwendigen Werkzeugen zur Erfassung der Arbeitsprozesse unklar, wodurch es erst möglich erscheint, die curricularen Kriterien auf ihre Bedeutung zu untersuchen und zu legitimieren. Schließlich werden nur Inhal-

te in den Lehrplan aufgenommen, die in der Schule unter gewissen Voraussetzungen lehrbar erscheinen. Die Aufnahme bestimmter Lehrinhalte sollte allerdings nicht zwangsläufig an der Umsetzungsmöglichkeit durch eine Schule gemessen werden, sondern sollte aufgrund der Bedeutsamkeit für die Bewältigung künftiger Tätigkeiten entschieden werden. Die schulische Ausbildung reduziert sich durch die so durchgeführte Ausgrenzung auf die Simulation einzelner einfacher Inhalte. Hierdurch werden die Lernenden allerdings der Chance enthoben, eine komplexe berufliche Realität in der Schule zu erfahren, wobei diese natürlich immer modellhaft bleibt.

5.3 Das integrierende Modell (Hartmut von Hentig)

Zur gleichen Zeit wie Blankertz untersuchte Hartmut von Hentig (1971) an einer Laborschule in Bielefeld die Möglichkeit, Lehrpläne in ständigem Kontakt mit der Schulpraxis zu revidieren, um sie an der Praxis zu erproben und für dynamische Entwicklungsprozesse offenzuhalten. Das in Bielefeld durchgeführte Projekt sah seine Bestimmung in dem Zusammenhang, dass „... curriculare Forschung, die sich als Entwicklung (von Modellen, Materialien, Strategien) vollzieht, ... ihren Fortschritt aus der sofortigen praktischen Erprobung ihrer Produkte ableitet“ (Hentig, 1971, S. 12). In diesem Vorgehen wird der Vorteil gesehen, die curricularen und organisatorischen Elemente aufeinander abzustimmen und Curriculumplanung nicht um ihrer selbst willen, sondern in ständigem Ringen mit den Gegebenheiten der Wirklichkeit durchzuführen.

In von Hentigs Ansatz beginnt die Curriculumforschung mit der Zieldiskussion und ist durch die Anforderungen eines strengen Empirismus geprägt (vgl. Hentig, 1971, S. 74).

Der Aufstellung eines allgemeinen Zielkatalogs folgt eine Phase der Operationalisierung, bei der zwischen Lernzielen (Veränderungen des Verhaltens von Personen) und Institutionszielen (Veränderungen gesellschaftlicher Zustände und Möglichkeiten) unterschieden wird. In diesem Spannungsfeld erfolgt die Entwicklung von Unterrichtseinheiten.

Der Lernzielkatalog wird hierbei durch die Phänomene der Umwelt bestimmt, die lebensbestimmend in ihrer Auswirkung auf den Menschen analysiert zu sein scheinen: „Wenn die Industrie (also die rationalisierte, geplante, arbeitsteilige, technische Pro-

duktion) unsere Lebensgrundlage ist, dann werden wir den Gefahren ihrer unvermeidlichen Apparatur und ihrer spezialisierten Manipulationen unterliegen, es sei denn, wir alle lernen ausdrücklich die Selbstbestimmung in der Interdependenz, die Abstraktion, also die gemeinsamen, beweglichen, gemeinverständlichen Kontrollen unseres gesellschaftlichen Lebens, die man Wissenschaft und Politik nennt“ (von Hentig, 1971, S. 7f.). Der Ansatz von Hentigs zeichnet sich also dadurch aus, dass der mündige Bürger in der Gesellschaft Ziel der Erziehungswissenschaften sein muss und richtet hiernach auch die Auswahl seiner Lernziele. „Die hier aufzustellenden Lernziele antworten also nicht nur auf festgestellte Tendenzen und unterstellte Gefahren, sondern auch auf Chancen, Chancen vor allem der Emanzipation und Humanisierung“ (von Hentig, 1971, S. 18).

Die Lernziele werden bei diesem Ansatz aus einem Katalog von Bedingungen abgeleitet, die aus der Lebenswirklichkeit entwickelt werden. Allerdings werden diese nicht an der Wirklichkeit überprüft, sondern sind eine Aufzählung von Kriterien, die nur aus der subjektiven Lebenserfahrung von Hentigs entstanden und anhand derer die Inhalte des Curriculums ermittelt werden sollen:

„Das Leben

1. in einer sich beschleunigenden Welt
2. in der arbeitsteiligen Welt
3. in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt
4. im Beruf zwischen Theorie und Praxis
5. mit der Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele
6. mit der Aisthesis¹⁹
7. in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit
8. in der Konsumgesellschaft
9. in der säkularisierten Welt
10. mit einigen Entlastungstechniken
11. mit dem eigenen Körper, mit den Trieben, mit der eigenen Person
12. mit der anderen Generation
13. in der einen Welt“ (von Hentig, 1971, S. 176)

¹⁹ Aisthesis im Sinne der Wahrnehmung der Umwelt

Die genannten Kriterien sind zwar subjektiv geleitet, unterstreichen jedoch den spezifischen Erfahrungsbereich von Hentigs und haben aus diesem Grund für den von ihm geleisteten Vorschlag eine nachvollziehbare Bedeutung.

Die eher allgemeinen, übergeordneten Ziele gilt es jetzt hinsichtlich festzulegender Kriterien und Fragestellungen zu operationalisieren und zu verfeinern, um daraus Lernziele ableiten zu können. Hierzu stellt von Hentig folgende These auf:

„Hypothese: Wenn es zutrifft, daß wir in zunehmendem und vielfach schon ausschließlichen Maß aus Bedingungen leben, die der Mensch selbst gemacht hat, dann werden wir – ganz gleich wie unser jeweiliger Beruf aussieht – den technisch-rational angelegten Lebensverhältnissen nur mit ebenso zunehmender Rationalität gewachsen sein und d.h. mit einem überschauenden und begründenden Verständnis der Vorgänge und Institutionen. Wenn dies nicht zu einer schweren Überforderung (oder zynischen Übertölpelung) der Mehrzahl der Menschen führen soll, müssen sie alle mit den Verfahren der Wissenschaft vertraut und ausgestattet sein, in denen die Rationalität handhabbar (operationalisierbar) geworden ist“ (von Hentig, 1971, S. 22).

Mit diesem Gedanken verfolgt von Hentig nicht das Ziel, jeden Menschen zum Berufswissenschaftler zu machen; er will nur erreichen, dass die Menschen eine kritische Vernunft entwickeln und leitet aus diesem Gedanken folgendes Lernziel ab: „Der Schüler muß auf eine wissenschaftliche Rationalität eingestellt sein, und d.h. rationale Prozesse von irrationalen unterscheiden können“ (von Hentig, 1971, S. 23). Dies bedeutet, dass die Schule die besondere Aufgabe hat, das von der Norm abweichende Denken (divergent, creative thinking) nicht einzuengen, sondern es auf eine Weise zu fördern, dass es sich voll entfalten kann. Die Förderung des kreativen Denkens in der Schule ist ein wichtiger Aspekt, allerdings bleibt von Hentig undeutlich in der Beschreibung konkreter Umsetzungen seiner These. Durch die Zielsetzung, alle Menschen auf die Wissenschaften und ihre Methoden vorzubereiten, so dass diese kritisch hinterfragt werden können, besteht die Gefahr, die eigentliche Lebens- und Arbeitsrealität aus den Augen zu verlieren.

In der Folge der von ihm aufgestellten eher groben Lernziele macht von Hentig einen Vorschlag zur Ableitung operationalisierter Lernziele und unterscheidet hierbei zwei Aspekte:

- a) Es müssen die „Entwicklung und Erprobung neuer Inhalte und Organisationsformen, neuer Lehrverfahren, und Lernvorgänge“ in ihrem Ablauf festgelegt werden, wozu die Einhaltung von fünf Schritten als notwendig erachtet wird:
1. „Aufstellung von Hypothesen über sinnvolle mögliche und nötige Lernziele der Schule
 2. Bestimmung der Ziele (aims und objectives) durch Konsens
 3. Wahl der Mittel und Verfahren auf diese Ziele hin
 4. Entwicklung und Erprobung der konkreten Unterrichtsvorgänge, -situationen und -materialien
 5. Rückkopplung der Erfolge an die Zielbestimmung und deren Korrektur“ (von Hentig, 1971, S. 125)
- b) Die Schritte 2 und 3 machen es notwendig, aus den allgemeinen Lernzielen spezifische zu ermitteln, und man sollte erwarten, dass hierfür konkrete Anweisungen oder Empfehlungen angeboten werden; allerdings stößt die These von Hentigs in diesem Punkt an die gleichen Grenzen wie der Ansatz von Blankertz. Es ist der Punkt erreicht, an dem auch bei Blankertz die Deduktion von Inhalten verlangt wurde, wofür bisher keine Lösungsmöglichkeit zur direkten Ableitung gefunden wurde. Blankertz hatte sich des Hilfskonstrukts der Beherrschung technischer Prozesse bedient. In dem Ansatz von Hentigs ist ebenfalls ein Hilfsverfahren beschrieben, das mit der hermeneutischen Ableitung der allgemeinen Lernziele nichts zu tun hat. Er entwickelt seine Lernziele aus einem speziell für die Modellschulen entworfenen „horizontalen Schulsystem“, das sich in vier Stufen einteilen lässt: *Grund- und Primarstufe*, *Sekundarstufe*, *Tertiärstufe* und *Quartärstufe*. Alle Lernziele werden jetzt auf die verschiedenen Stufen verteilt und bauen in ihrer Taxonomie aufeinander auf.

In den einzelnen Stufen werden jetzt Ziele aufgegliedert und beispielsweise folgendermaßen dargestellt:

„... auf der Primarstufe die elementaren Möglichkeiten eines objektivierenden und entlastenden Umgangs mit der Umwelt erfahren, ... – auf der Sekundarstufe ein technischer Gegenstand aufkäme ... und mit ihm der naturwissenschaftliche Hintergrund, – ... auf der Tertiärstufe die selbst gewählte Spezialisierung auf einem Gebiet der Technik oder der Wirtschaft oder der Wissenschaft hinzuträte, – auf der Quar-

tärstufe die Spezialtätigkeit Elektronik oder Betriebslehre oder mathematische Logik in ihrer Forschung oder Anwendung gelernt würde“ (von Hentig, 1971, S. 128f.).

Eine solcherart gestaffelte Vermittlung von Lerninhalten erscheint interessant. Hierbei müsste allerdings noch sichergestellt werden, dass die aufgestellten Taxonomie-stufen dem jeweiligen entwicklungspsychologischen Stand der Schüler entsprechen.

Das Bielefelder Modell von Hentigs orientiert sich an allgemeinen Lernzielen und versucht diese in der Zusammenarbeit mit der Schulpraxis zu operationalisieren, da es auch hier nicht möglich erscheint, aus den eher allgemeinen und übergeordneten Zielen konkrete Lerninhalte abzuleiten. Dies wird ähnlich wie in Blankertz' Ansatz über ein Hilfskonstrukt geleistet. Die Durchführbarkeit von Lernzielen wird am Schulalltag gemessen. Allerdings wird der gesamte Ansatz dadurch beeinträchtigt, dass die Lerninhalte an einzelne Schulstufen gekoppelt werden. Das hat zur Folge, dass Lerninhalte an einer organisatorischen Struktur festgemacht werden und sich nur im Rahmen einer Versuchsschule durchführen lassen.

Der Vorteil dieses Ansatzes beruht in der Erfassung der Lebenswirklichkeit der Schüler; allerdings sind die übergeordneten Lernziele allein aus dem Weltverständnis des Autors abgeleitet, welches eine Loslösung von dieser individuellen Bewertung erschwert. Ein weiterer interessanter Aspekt von Hentigs liegt in der relativ frühen Konsensbildung von Lerninhalten durch die Beteiligung von Forschern, Eltern, Schülern und Lehrern, im Gegensatz zu Curriculumentwürfen, die die curricularen Prozesse den Lösungsversuchen eines Curriculumteams überlassen (vgl. Ziechmann, 1972, S. 50). Auf die hier beschriebene Weise kann früh eine adressatengerechte Lernzielbestimmung erfolgen, welche verschiedene an der Ausbildung beteiligte Partner involviert. Hierdurch erscheint es möglich, Lernziele nicht nur aus wissenschaftlichen Erwägungen oder aus politischen Gründen zu bestimmen, sondern durch die Einbeziehung verschiedener Beteiligter die Wirklichkeit zu erfassen und diese in den Lernzielen abzubilden. Des Weiteren erscheint sehr interessant zu sein, dass in diesem Ansatz eine ständige Evaluation des Lehrplans und seiner Umsetzung vorgesehen ist, wodurch die Chance gesehen wird, ein Curriculum kontinuierlich zu evaluieren bzw. an veränderte Situationen und Realitäten anpassen zu können. Allerdings werden auch hier keine näheren Angaben zur Erfassung der Lernziele gemacht, und die vorgestellte Vorgehensweise beschränkt sich in ihrer Durchführbarkeit auf die beteiligten Versuchsschulen.

5.4 Modell von Robinsohn als Beitrag zur Curriculumrevision

Robinsohn (1971) geht bei seinem Modell, im Gegensatz zu den zuvor vorgestellten Modellen, nicht von der wertenden Analyse der Wirklichkeit aus, sondern gibt formale Hinweise zur Gliederung derselben. Er unterscheidet lediglich zwei Bereiche: Situation – Wirklichkeit: D.h. die für die Bewältigung spezifischer Situationen erforderlichen Qualifikationen werden an der Schule erworben.

Das Modell von Robinsohn wurde unter Mithilfe einiger Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung des Max-Planck-Instituts in Berlin realisiert und bildet einen Meilenstein in der Curriculumforschung, weshalb es an dieser Stelle ausführlicher dargelegt werden soll. Er bezieht seine Curriculumrevision auf eine sich an den USA orientierenden Entwicklung von Curriculumprozessen, die er zu drei unterschiedlichen Phasen der Curriculararbeit zusammenfasst. Die ersten zwei Phasen im Zeitraum des 19. Jh. bis zur Mitte des 20. Jh. waren durch eine ungenügende Systematisierung der Auswahl von Inhalten gekennzeichnet, was sich aber in der dritten und maßgebenden Phase änderte. Ausgelöst durch den sogenannten „Sputnik-Schock“ dieser Zeit intensivierten sich die Versuche, die bis dahin oft kritisierten Resultate des Unterrichts an den öffentlichen Schulen zu verbessern. Im Zuge dieser Entwicklung gelang es, die „Kluft zwischen Universität und Schule zu überwinden“ (Robinsohn, 1971, S. 32). Erklärtes Ziel der National Science Foundation war es, diese Bestrebungen durch eine Kooperation unterschiedlicher Institutionen und Beteiligung von Betroffenen umzusetzen. „Die Bestrebungen und Wünsche der Öffentlichkeit sind bei Entscheidungen ebenso zu Rate zu ziehen, wie die Ideen der zeitgenössischen Gelehrten und Wissenschaftler, ... die Rolle der Lehrer, der Eltern, der Schulverwaltungen, der Pädagogen, Psychologen, Soziologen usw. dürfe bei der Planung des Curriculum nicht übersehen werden“ (Robinsohn, 1971, S. 32).

5.4.1 Konzeption von Robinsohns Modell

Die Grundidee von Robinsohns Ansatz besteht in der rationalen Suche und Bewertung von möglichen Inhalten eines Curriculums, die seiner Auffassung nach in den bis zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seines Konzeptes bestehenden Ansätzen nur unzureichend geleistet wurde. Er schreibt hierzu: „... stehen wir gerade zum gegen-

wärtigen Zeitpunkt vor Wandlungen, die sich aus neuen Erkenntnissen über die Effektivität von Bildung und Unterricht, aus veränderten Auffassungen von kognitiven und affektiven Lernprozessen, schließlich aus Informationen über den Anteil schulischer und außerschulischer Faktoren im Erziehungswesen ergeben. Es ist bisher nicht gelungen, derartige Variable in die bildungsökonomischen Planungsmodelle einzubeziehen“ (Robinson, 1971, S. 4). Hierbei steht für ihn das „Was“ des Unterrichts im Vordergrund, denn „... unter den zahlreichen Entscheidungen, die im Erziehungsprozess zu treffen sind, keine wichtiger ist als die über das Was, über die Inhalte, durch die gebildet wird“ (Robinson, 1971, S. 44).

Das Neue an der Konzeption Robinsons ist die Suche nach den Inhalten anhand von zu entwickelnden rationalen Kriterien, ganz im Gegensatz zu den überkommenen Ansätzen der bildungstheoretischen Curriculumforschung seiner Vorgänger. Er begründet seinen Ansatz durch den Versuch, nachzuweisen, dass die curricularen Konzepte des unterrichtstechnologischen, des bildungsökonomisch-statistischen und des sozialpolitischen Ansatzes bei der Reform von Curricula versagt haben. Robinson versucht aus der Beliebigkeit der Bestimmung von Inhalten aufgrund politischer oder pädagogischer Entscheidungen herauszukommen und diese Entscheidung von rationalen, d.h. systematischen Kriterien abhängig zu machen. „Statt behördlicher ad hoc – Arrangements bedarf es also wissenschaftlich fundierter und systematisch konstruierter Prozeduren“ (Robinson, 1971, S. 10). Die Konstruktion solcher Curricula wird bei ihm von der grundsätzlichen Idee geleitet, dass die Situationen der Lebenswirklichkeit die Inhalte bestimmen müssen. „Wir gehen also von der Annahme aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen, ... durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind. Damit ergibt sich für die Curriculumforschung die Aufgabe,

- Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen,
- die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen
- und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll,

in optimaler Objektivierung identifiziert werden können“ (Robinson, 1971, S. 45).

Das Besondere am Ansatz Robinsohns ist die Aufgliederung der allgemeinen Inhalte in die Beschreibung von Situationen und den ihnen zuzuordnenden Qualifikationen, auch wenn Robinsohn in der Darstellung seines Ansatzes keine weiteren Ausführungen zu den Begriffen „Situation“ und „Qualifikation“ macht.

Bis zu diesem Zeitpunkt waren noch keine rationalen Analysewerkzeuge nutzbar, weshalb er darauf verweist, „daß für dieses Verfahren erst noch Kriterien bereitzustellen sind, welche die Wirklichkeit abbilden helfen, anhand von progressiven Verfahren, denn eine solche Identifizierung wiederum kann nur erfolgen, indem die Adäquatheit und Effektivität bestimmter Inhalte zum Erwerb jener Qualifikationen zur Ausübung eben jener Funktionen und zur Bewährung in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch überprüft werden“ (ebd. S. 45). Eine Interpretation, warum eine nähere Bestimmung der Situationen nicht notwendig ist, ist die hierin enthaltene Allgemeinheit von Situationen losgelöst von momentanen Begebenheiten, wie sie sich zum Zeitpunkt der Entwicklung des Ansatzes vielleicht ergeben hätten. Hierdurch wird der Ansatz unabhängig von zeitlichen Konzessionen und die Übertragbarkeit auf andere Bedingungen möglich. Ziechmann versucht, dieses zu begründen, indem er den Begriff „Situation“ diskutiert. Hierbei stellt er fest:

- a) „Das Phänomen ‚Situation‘“ wird nicht genau definiert,
- b) das Phänomen ‚Situation‘ kann als progressives Element sui generis gedacht werden und darf nicht nur als Resultat der Ermittlung gegenwärtiger Inhalte konkretisiert werden.“ (Ziechmann, 1972, S. 52)

Ziechmann deutet den Situationsbegriff, indem er fordert, dass trennscharfe Situationen zu analysieren sind, welche mögliche Lerninhalte ableitbar machen. „Es muß möglich werden, Situationen scharf voneinander zu trennen, um die nötigen Qualifikationen feststellen zu können. Von dieser Forderung bleibt die Tatsache unberührt, daß die gleiche Qualifikation in verschiedenen Situationen auftreten kann“ (ebd., S. 52). Diese Auffassung des Situationsbegriffs wird deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt: „Situationen sind entweder ungewußt und werden wirksam, ohne daß der Betroffene weiß, wie es zugeht, oder sie werden als gegenwärtige von einem seiner selbst bewußten Willen gesehen, der sie übernehmen, nutzen und wandeln kann. Die Situation als bewußt gemachte ruft auf zu einem Verhalten“ (Jaspers, 1931, S. 22).

Hierdurch wird das eigentlich Progressive am Ansatz Robinsohns deutlich. Es kommt nicht so sehr darauf an, Situationen von Inhalten her zu bestimmen, sondern es wird möglich, aus Situationen auf Inhalte zu schließen, die zur Bewältigung von diesen notwendig sind. Durch Expertenbefragungen können die Arbeitswirklichkeit und die zur Erfüllung dieser Tätigkeiten notwendigen Qualifikationen abgebildet werden. Ziechmann (vgl. 1972, S. 54) räumt diesem Ansatz die Chance ein, dass hier besonders prozessuale Verfahren als geeignet erscheinen, die Inhalte zu ermitteln, da sich viele der Inhalte erst in den konkreten Situationen unter Mitwirkung von Experten erkennen lassen. Abbildung 22 zeigt das Schema fortlaufender Curriculumreform von Robinsohn. Dieser Ansatz erscheint auch besonders für die Erstellung prozessorientierter Curricula geeignet, wie sie sich heute in der beruflichen Bildung als lernfeldorientierte Lehrpläne darstellen. Die prozessorientierte Betrachtung analysiert Handlungen und leitet die zu deren Bewältigung notwendigen Lerninhalte daraus ab.

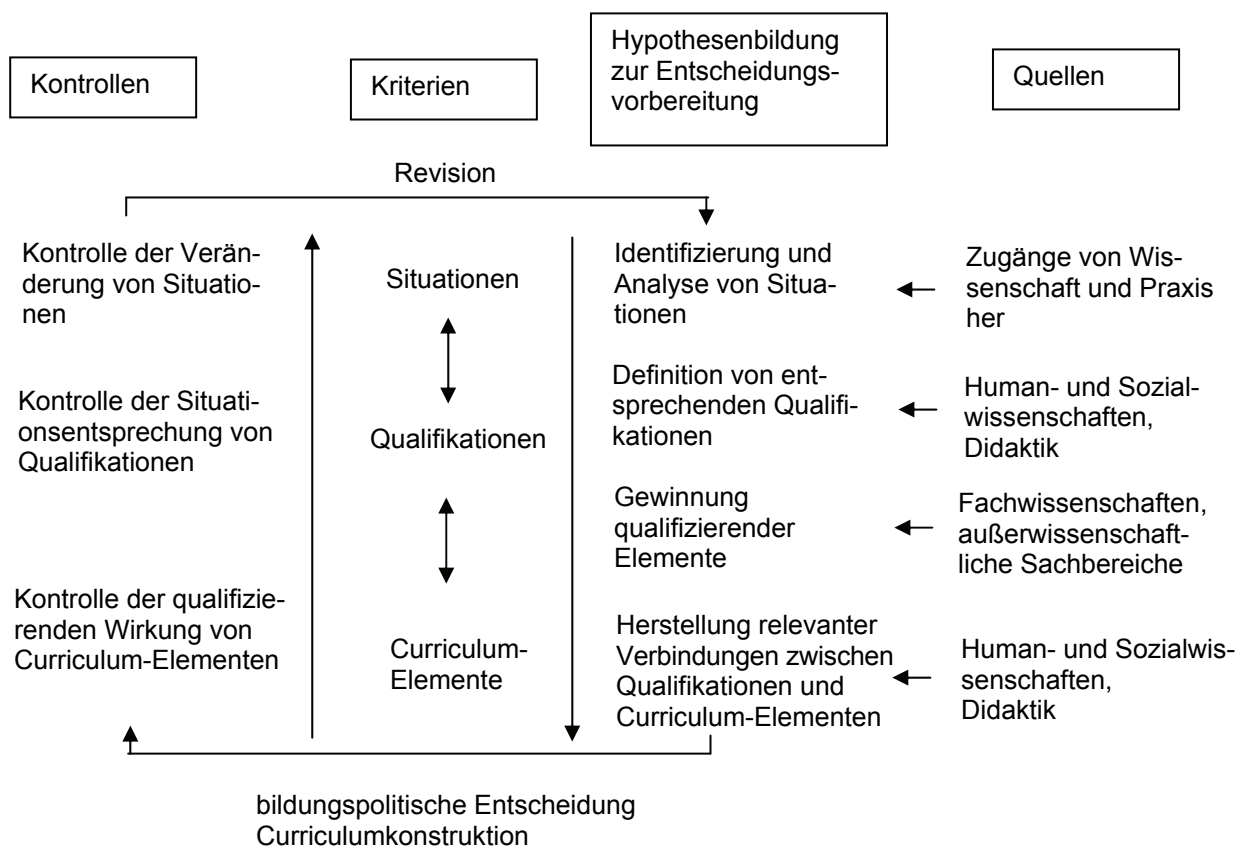


Abbildung 22: Schema fortlaufender Curriculumreform (vgl. Knab, 1971, S. 161)

5.4.2 Struktur des Ansatzes

Robinson nennt drei Gesichtspunkte, anhand derer Inhalte hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Curriculum ausgewählt bzw. identifiziert werden können (vgl. Robinson, 1971, S. 47).

Es müssen

- a) Kriterien ermittelt und angewendet werden
- b) geeignete methodische Verfahrensweisen konstruiert werden und
- c) Instanzen bestimmt werden, auf die sich diese Verfahren beziehen.

Für die Auswahl von Bildungsinhalten kommt es gemäß Robinson auf drei sich teils überlappende Komplexe an:

- 1) „Die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
- 2) die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
- 3) die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ (Robinson, 1971, S. 47).

Das Kriterium der Verfahrensweisen zur Ermittlung solcher Inhalte wird ebenfalls unter drei Aspekten diskutiert und dargestellt. Es ist

- 1) nach der Relevanz eines Gegenstandes innerhalb eines bestimmten Wissensbereiches zu fragen. Diese Fragestellung ist Aufgabe einer hermeneutischen bzw. didaktischen Betrachtung.
- 2) Die entwickelten Inhalte können nun empirisch überprüft werden. Entweder werden sie anhand bewährter psychologischer Theorien kontrolliert oder direkt an der Realität hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft.
- 3) „Schließlich können Analysen von spezifischen gesellschaftlichen, also auch beruflichen Verwendungssituationen und Bedürfnissen zum Nachweis erforderlicher Funktionen führen, die dann wiederum mit den durch bestimmte Gegenstände zu erwerbenden Qualifikationen zu verbinden sind. Als Beispiele derartiger Analysen

seien genannt Arbeitsplatzanalysen, Arbeitsmarktanalysen, ... u.ä.“ (Robinson, 1971, S. 48)

Es wird bei Robinson nicht weiter ausgeführt, wie solche Analysen durchgeführt werden sollten, allein ein Hinweis auf die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen für solche Analysen wird dargelegt. Bei Knab (1971, S. 159ff.) finden sich Tipps für die beispielhafte Durchführung einer Curriculumentwicklung nach den Maßgaben der Revision durch Robinson, die im Anschluss an die Beschreibung der Curriculumrevision von Robinson dargestellt werden soll.

Zur Umsetzung der oben genannten Kriterien und der entwickelten Verfahrensweisen ist es notwendig, Instanzen zu bilden, welche sich nach Auffassung Robinsons aus einem Expertengremium zusammensetzen müssen, in dem alle verantwortlichen Repräsentanten mit ihren spezifischen Kompetenzen die Auswahl der Curriculuminhalte schließlich im Konsens entscheiden. Hierzu sind detaillierte Befragungen durchzuführen.

Bis zu diesem Zeitpunkt waren die Kommissionen zur Lehrplangestaltung ehrenamtlich zusammengesetzt, wobei die Qualifikationen der Mitglieder und ihre Auswahl mehr oder weniger dem Zufall überlassen wurden. „Es bleibt unklar, wieweit sie als Expertengremien fungieren, wieweit als Repräsentanz gesellschaftlicher Positionen und Institutionen, die bei Curriculumentscheidungen berücksichtigt werden sollen. (...) Die Entscheidungen dieser Kommissionen können sich nur stützen auf die persönlichen Kenntnisse, Beobachtungen und Erfahrungen ihrer Mitglieder; sie haben keine Möglichkeit systematischer Sammlung und Sichtung von Informationen“ (Knab, 1971, S. 164). Eine solcherart zusammengesetzte Kommission kann hinsichtlich ihrer Eignung zur Einschätzung der für die Ausbildung notwendigen Inhalte als unprofessionell bezeichnet werden. Die zufällige Auswahl der Mitglieder legt nahe, dass auch die Bestimmung möglicher Lehrinhalte zufällig geschieht. Eine Lösung dieses Problems wird vom Autor dieser Forschungsarbeit in der Qualifikationsforschung (vgl. Kap. 5.5) gesehen, die im nächsten Kapitel dargestellt wird.

Nach Auffassung Robinsons liegt eine Möglichkeit der Abhilfe solcher Unzulänglichkeiten in den einzusetzenden Instanzen, die die Inhalte der Curricula ermitteln sollen. Um die Inhalte des Unterrichts, bezogen auf die Realität und die hier vorzufindenden Situationen, zu bestimmen, hat Robinson folgende Repräsentanten vor-

geschlagen, die er als Instanzen bezeichnet: Zum einen handelt es sich hierbei um Fachwissenschaftler, die allerdings über die Einsicht verfügen müssen, welche Bedeutung ihr Fachgebiet für das zu entwickelnde Fach hat, zum anderen sollen Vertreter der wichtigsten Verwendungsbereiche, also Experten der im beruflichen Bereich betroffenen Sparte daran beteiligt werden und – nicht zuletzt noch Erziehungswissenschaftler, da diesen die Aufgabe zukommt, die Aussagen der anderen Gruppen aufeinander zu beziehen und abzugrenzen.

Robinson bezieht sich in seinen Ausführungen auf die im Ausland und hier vorrangig den USA gemachten positiven Erfahrungen. Es wurden hier unter Beteiligung der oben beschriebenen Instanzen Curriculuminhalte bestimmt und umgesetzt.

Hierbei werden die Antworten der Experten „... sachlich umso verlässlicher und im Allgemeinen auch umso ideologiefreier sein, je präziser der Katalog der Gegenstände und der Qualifikationen ist, den man ihnen in der Befragung vorgibt. Dieser Katalog bildet die Herausforderung zur Rationalisierung und Präzisierung des Expertenurteils, durch die das Vorkommen rational unbegründeter und unverbindlicher allgemeiner Aussagen eingeschränkt werden soll“ (Robinson, 1971, S. 49).

Die von Robinson erwähnten Analysemethoden beschränkten sich allerdings im Wesentlichen auf die damals üblichen Methoden der Tätigkeitsanalyse, orientiert an rein verrichtenden Tätigkeiten, welche auf die Ursprünge der REFA-Analysen und des Taylorismus zurückgehen, die Arbeit in kleine unzusammenhängende Verrichtungen unterteilen und eine Einbindung in die der Tätigkeit übergeordneten Prozesse noch nicht ermöglichen (vgl. Rauner, 2002, S. 36). Es ist daher anzunehmen, dass die prozessuale Betrachtung von komplexen Handlungen sich als schwieriger darstellen wird, da Entscheidungen gefällt werden müssen, welche ein gewisses Maß an Wissen erforderlich machen. Da aber, wie bereits diskutiert, gerade Entrepreneur*innen besonders komplexe Gründungsprozesse durchlaufen, ist die Prozessanalyse mit besonderen Untersuchungswerkzeugen durchzuführen.

Robinsons Ansatz bezieht sich auf zwei Dimensionen: *Situationen* und *Wirklichkeit*. Die Inhalte seines Curriculumkonzeptes werden in diesen zwei Dimensionen alleine aufgrund der Lebenswirklichkeit der Schüler entwickelt. Hierbei wird die Lebenswirklichkeit auf typische Situationen untersucht, aus denen dann systematisch Inhalte abgeleitet werden, die zur Bewältigung dieser Situationen geeignet erscheinen. Die-

se Inhalte werden in einem vorläufigen Fragenkatalog einem Expertengremium zur Absicherung vorgelegt und anschließend wird ein vorläufiges Curriculum an der Praxis erprobt. Die Informationen dieser ersten Versuche werden in Form eines Regelkreises wieder in die Expertenrunde zurückgespielt und das Curriculum wird, wenn notwendig, angepasst.

Der Entwicklungsprozess wird durch eine solche Vorgehensweise langwierig und es besteht die Gefahr, dass sich inhaltliche Notwendigkeiten während des Curriculumprozesses wieder ändern können, so dass der Lehrplan mit Fertigstellung des Konzepts schon wieder veraltet ist.

Mit diesem Ansatz erscheint es allerdings möglich Curricula zu entwickeln, die sich an der Realität gesellschaftlicher oder auch beruflicher Prozesse orientieren und an Veränderungen flexibel angepasst werden können. Jedoch kann auch Robinsohn nur eingeschränkt Angaben über die tatsächliche Ermittlung der Lerninhalte machen und verweist hier auf die Analyse der Arbeitsrealität, der Lebenswirklichkeit durch Tätigkeitsanalysen.

Eine solche Vorgehensweise ist aus heutiger Sicht für die Analyse von komplexen Arbeitsprozessen als nicht geeignet zu bewerten, da hier nur einzelne Tätigkeiten und Einzelverrichtungen analysiert und diese nicht in den Kontext eines Gesamtprozesses gebracht werden. Es erfolgt eine tayloristische Vereinfachung der Arbeitsrealität auf einzelne messbare Tätigkeiten, wodurch komplexe Prozesse nicht mehr darstellbar werden.

5.5 Qualifikationsforschung

Curriculumentwicklung bedeutet immer die Bestimmung von Lerninhalten. Viele der oben beschriebenen Ansätze scheitern in ihrer Theorie an den Begründungen und Ermittlungen der Lerninhalte und ihrer Bedeutung. Klassischerweise werden seit Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts die Inhalte aus den Tätigkeiten der zukünftigen Berufsbilder hergeleitet, allerdings ist die Bestimmung der Lerninhalte im Wesentlichen immer einer subjektiven und wenig systematischen Vorgehensweise unterlegen (vgl. Stratmann, 1975, S. 38; v. Hentig, 1971, vgl. Abschnitt 5.3).

Bei allen curricularen Ansätzen wurde die Bestimmung der Lernziele als kritischer Arbeitsschritt erkannt, etwa wenn Groth (vgl. in: Robinsohn (Hrsg.), 1974) formuliert, dass die Fragen der Lernzielermittlung die Kristallisationspunkte der pädagogischen Diskussion sind.

Schwab (1971, S. 46) deutet die Diskussion der Lernziellegitimierung, indem er die Probleme ständig wechselnder und neu formulierter wissenschaftlicher Disziplinen und entlehnter Ansätze aus Soziologie und Philosophie nennt, die sich in ihren Fachbereichen in der Lernzielbestimmung gegen andere Teildisziplinen abgrenzen und hierdurch ständig für eine theoretische und praktische Inkongruenz sorgen. Als Möglichkeit der Lösung dieses Konflikts sieht er die Vermischung mehrerer theoretischer Ansätze zu einem umfassenderen Konstrukt. Dann weist er allerdings darauf hin, dass man den geschilderten Problemen jedoch auf andere Weise beikommen könne. Die besonderen Aspekte eines jeden praktischen Problems könnten in der konkreten Situation gesucht werden, wobei die Suche sich auf Ressourcen beziehen ließe, die ergiebiger seien als jede einzelne Theorie (vgl. ebd. S. 47).

Frey/Isenegger formulieren die Problematik der Lernzielbestimmung und Legitimation, indem sie den curricularen Ansätzen vorwerfen, dass die Auswahlkriterien ihrer Inhalte (verwendbar in Lebenssituationen, Emanzipation, gesellschaftsorientiert) auf den ersten Blick die Zuordnung von Lernzielen erleichtern, gleichzeitig jedoch in ihrer „vermeintlichen Eigenschaft aber oft als Alibi für das Fehlen der *theoretischen* oder *begründeten* Reflexion des jeweiligen Curriculumautors oder -theoretikers“ dienen (Frey/Isenegger, 1975, S. 63, Hervorh. i.O.).

Als Möglichkeit, kongruente Curricula zu entwickeln, deuten Frey/Isenegger (1975, S. 65) die Notwendigkeit empirischer Verfahren an, wie sie auch im BIVO-Projekt von Isenegger (1972) zur Lernzielgewinnung verwendet wurden: „Das BIVO-Projekt geht von der Voraussetzung aus, dass zur Gewinnung von Lernzielen, die sich auf Verwendungssituationen beziehen sollen, empirische Verfahren der Lernzielerhebung zu verwenden sind, vor allem, wenn es sich um kurz- oder mittelfristig zu realisierende Curricula handelt, ...“

Ein Ansatz, der im Rahmen dieser Forderungen realistisch erscheint, ist das Modell der Qualifikationsforschung. Aufbauend auf den Erfahrungen der Tätigkeitsanalysen werden hier keine Verrichtungen zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, son-

dern komplette Handlungsketten. Hierdurch besteht die Möglichkeit, reale Arbeitsprozesse abzubilden und diesen im Anschluss notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten zur erfolgreichen Umsetzung zuzuordnen.

Die neuere Qualifikationsforschung beruht auf berufsschulpädagogischen Ansätzen, die schon zu Beginn des letzten Jahrhunderts zur Bestimmung und Begründung von theoretischen Inhalten von Ausbildungsplänen verwendet wurden. Die Diskussion um die Qualifikationsforschung ist allerdings relativ jung und wird bisher maßgeblich von Rauner (ITB Bremen) bestimmt.

Rauner nennt hier in einer geschichtlichen Betrachtung rückblickend die arbeitsanalytischen Untersuchungen der REFA (Verband für Arbeitsstudien) im Zeitrahmen von 1868–1924 als konstituierend für die berufspädagogische Forschung. „Aber erst mit den wissenschaftlichen Zeitstudien von Frederick W. Taylor und seinem grundlegenden Werk, ‚Principles of Scientific Management‘ (1911) setzte eine rasche Verbreitung arbeitswissenschaftlicher Methoden ein“ (Rauner 2002, ZBW, S. 532).

Diese zielten damals allerdings in erster Linie auf die Personalbewertung und Lohn-differenzierung und erst später hatten sie das Ziel der Arbeitsunterweisung.

Schließlich entwickelte die ABB (Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung) dieses Verfahren für die Berufs- und Curriculumforschung weiter (vgl. Pfeuffer, 1972, S. 63).

Die Tradition der Qualifikationsforschung beschränkt sich auf die Analyse beruflicher Tätigkeiten (Grundfertigkeiten) und verfehlt nach Meinung von Rauner (2002, S. 532) die subjektive Dimension von Berufsarbeit, welche er in berufliche Kompetenz und Kompetenzentwicklung unterteilt.

Die subjektive Qualifikationsforschung begann mit der Entwicklung von Methoden zur arbeitswissenschaftlichen Qualifikationsforschung, die sich durch ein umfangreiches Spektrum an Untersuchungswerkzeugen auszeichnet (vgl. Rauner, 2002, S. 533) und drei Schwerpunkte zum Gegenstand der Untersuchungen macht:

1. Analyse von Arbeitstätigkeiten
2. Bewertung von Arbeitstätigkeiten
3. Gestaltung von Arbeitstätigkeiten

Kritisiert wird an diesen Methoden und Vorgehensweisen häufig die fehlende Einsicht der Analytiker in spezifische Erfahrungsbereiche und Inhalte der untersuchten Tätig-

keiten. Frieling (1995, S. 286) schreibt hierzu: „Arbeitspsychologisches Handeln in Betrieben und Organisationen endet häufig in der Analytik, da für Gestaltungsmaßnahmen spezifische Kenntnisse zum Arbeitsinhalt und den Arbeitsmitteln fehlen.“ Dies führt in der Folge zu einer begrenzten Aussagekraft der genannten Methoden für die Erforschung von Curricula. Zwar sind die Verfahren für eine erste Strukturierung bzw. Gliederung (vgl. Frieling, 1995, S. 288) der Tätigkeiten geeignet, werden jedoch als ungeeignet für die Analyse und Bewertung von konkreten Arbeitsinhalten und ihrer Bedeutung bewertet (vgl. Lamnek 1988, S. 218).

Ebenso werden von Rauner (2002, S. 534) die in den 1970er und 1980er Jahren entwickelten Methoden der Industriesoziologie in ihrer Wirksamkeit angezweifelt.

Hierbei wird in erster Linie die Mensch-Maschine-Interaktion bewertet, erst in zweiter Linie verstehen sich diese Methoden als Instrument, um komplexe Gefüge zwischen Arbeit und Gesellschaft zu analysieren (vgl. Littek, 1982, S. 102).

Mit dem curricularen Prozess Robinsohns, der die Bedeutung der Lebenswirklichkeit bei der Bestimmung der Lerninhalte herausstellt und der mit seiner Theorie in den 1960er Jahren für einen Paradigmenwechsel in der Curriculumforschung sorgte (vgl. Kap. 5.4), entwickelt sich auch die Berufspädagogik weiter.

Curriculare Inhalte werden seither auf ihre Legitimation hin untersucht (Arnold/Lipsmeier, 1995, S. 200) und müssen sich der konkreten Lebenswirklichkeit und beruflichen Situation stellen und rechtfertigen lassen. Auf diese Weise kann einer beliebigen Auswahl von potenziellen Lehrinhalten entgegengewirkt und die Suche nach relevanten Inhalten systematisiert werden.

Die Berufspädagogik wendet sich in den letzten dreißig Jahren deutlich der Arbeitsprozessorientierung und der Gestaltungsorientierung (vgl. Rauner 2002, S. 535) zu.

Rauner stellt heraus, dass die berufspädagogische Forschung zwar die Bedeutung der Arbeitswirklichkeit und ihre Relevanz für die Gestaltung von curricularen Inhalten erkannt hat. Allerdings hat sie in all der Zeit keine eigenständige Tradition zur Erforschung der hierfür notwendigen Qualifikationen entwickelt, wodurch sich in den Zeiträumen zwischen den Ideen Robinsohns und der These der Qualifikationsforschung wenig Forschungsfortschritt nachweisen lässt.

Mit der Einführung des Lernfeldkonzepts und einer Orientierung der beruflichen Bildung hin zum Arbeitsprozesswissen muss sich die Qualifikationsforschung nun mit

dieser Problematik auseinandersetzen. Eingeleitet wurde diese Diskussion mit Beginn der 1990er Jahre, als die KMK eine programmatische Vorgabe zum Bildungsauftrag der Berufsschule machte. Allerdings bleiben nach Auffassung von Rauner (2002, S. 536) alle Anstrengungen und Hinweise auf die Curriculumgestaltung leerformelhaft, wenn die Qualifikationsforschung es nicht schafft, das Arbeitsprozesswissen und die Expertiseforschung in die Qualifikationsforschung einzubeziehen, um hiermit Arbeits- und Geschäftsprozesse als konstituierend für die Entwicklung von Bildungsinhalten zu identifizieren.

Hierzu sieht Rauner (2002, S. 541) die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Untersuchung von Berufen in ihrem Umfang und in ihrer Tiefe, „... um Anhaltspunkte für die Definition von Berufen und die Ausgestaltung der beruflichen Curricula zu erhalten“.

Dies wird seiner Meinung nach durch die Vorgaben der KMK-Richtlinien (KMK, 1999) zur Gestaltung von Ausbildungsordnungen erleichtert, die mit Bezug auf die Tradition der Berufsbildungstheorie berufliche Kompetenz fordern und auf bedeutsamen beruflichen Arbeitssituationen aufbauen. Hierdurch wurde eine Verbindung dieses Bildungskonzepts mit den Theorien der Kompetenzentwicklung und der Entwicklung der Expertise sowie eine Didaktik der subjektorientierten Systematisierung von Bildungsgängen und Bildungsinhalten hergestellt (vgl. Rauner, 2002, S. 450).

Diese Vorgehensweise ist auch Grundlage für die Ermittlung von Handlungsfeldern in der beruflichen Ausbildung. Es findet hierdurch ein Umbruch der Lehrpläne von fachsystematischem nach Fächern aufgeteiltem Unterricht zugunsten eines auf realen Geschäfts- und Arbeitsprozessen beruhenden Lernfeldunterrichts statt. Der Unterricht orientiert sich jetzt an Realprojekten und wird nicht mehr nach einzelnen Unterrichtsfächern unterschieden. Mit diesem Wechsel wird die Hoffnung verbunden, die schon von Robinsohn geforderte Lebenswirklichkeit im Sinne Achtenhagens (vgl. 1992) durch die Entwicklung komplexer Lernsituationen in den Unterricht zu integrieren. Durch Realprojekte wird ein Stück Arbeitsrealität in die Schulen gebracht und Realität im Schutz der Schule simuliert. Durch die Auflösung der Fächerstruktur soll den Schülern die Vernetztheit der Bildungsinhalte deutlich werden. Außerdem könnte in der Folge die Bedeutung der Inhalte an der Wirklichkeit überprüft werden.

In einer empirischen Untersuchung (Haasler/Herms/Kleiner, 2002) konnte erstmals die Wirksamkeit einer im Sinne Rauners durchgeführten Qualifikationsforschung erprobt werden, mit der sich im Anschluss an die Ermittlung von Lehrinhalten durch Experten-Facharbeiter-Workshops in Verbindung mit dem dualen Ausbildungspartner Berufsschule ein lernfeldorientiertes Curriculum entwickeln ließ.

Hierzu wurden zuerst in mehreren Workshops die wesentlichen Geschäfts- und Arbeitsprozesse in Zusammenarbeit mit den Facharbeitern transparent gemacht und identifiziert, um anschließend berufliche Handlungsfelder für eine Curriculumentwicklung ableiten zu können. Es wird bei den Experten-Facharbeiter-Workshops davon ausgegangen, „dass die Facharbeiter, die heute schon auf modernen Arbeitsplätzen arbeiten und ein hohes Maß an Verantwortung im Zuge der Reduzierung der tayloristischen Arbeitsteilung übernommen haben, die geeigneten Auskunftgeber sind, wenn es darum geht, sich ein Bild von den Arbeitsaufgaben zu machen, die in der Zukunft für einen großen Teil der beruflich tätigen Arbeitnehmer zum Arbeitsalltag gehören werden“ (Röben 2000, S. 121).

Durch die Einbindung des beruflichen Arbeitsprozesswissens wird bei dieser Methode eine reine Analyse der tätigkeitsbezogenen Verrichtungen vermieden; vielmehr werden Aufgaben im Sinne von vollständigen Handlungen, die einer ganzheitlichen Verlaufsstruktur folgen, ermittelt.

Die Facharbeiter-Experten-Workshops folgen hierbei dem in Abbildung 23 dargestellten Schema.

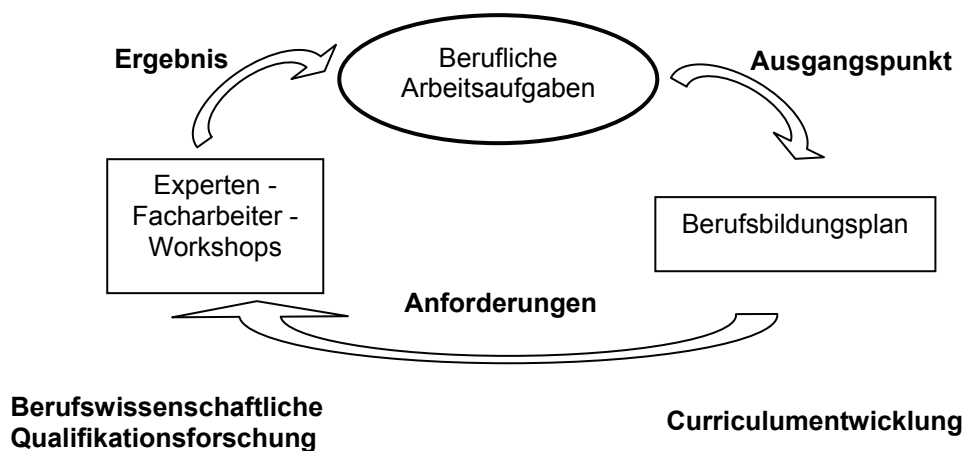


Abbildung 23: Zusammenhang zwischen berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung (Haasler u.a. 2002, S. 3)

Nach Durchführung der Workshops müssen aus den Expertenaussagen allgemeingültige Daten zur Bestimmung von Handlungsfeldern formuliert werden. Hierzu werden sie folgenden Forderungen unterworfen:

- „Die Arbeitsaufgaben müssen den übergeordneten Zusammenhang des beruflichen Arbeitsprozesses beinhalten und auf ein eigenständiges Berufsbild verweisen.
- Eine berufliche Arbeitsaufgabe beschreibt immer einen Arbeitszusammenhang und eine vollständige Arbeitshandlung, die den Zusammenhang zwischen Planen, Ausführen und Bewerten betont.
- Die Formulierung der beruflichen Arbeitsaufgaben bezieht ebenfalls die Inhalte und Formen der Facharbeit mit ein.
- Bei der Ausführung einer beruflichen Arbeitsaufgabe sind deren Sinn, Funktion und Bedeutung im Kontext des übergeordneten betrieblichen Geschäftsprozesses erkennbar.
- Jede berufliche Arbeitsaufgabe besitzt bei der Bearbeitung ein Gestaltungspotenzial, das der Facharbeiter nutzen kann“ (Haasler u.a. 2002, S. 5).

Durch die Weiterentwicklung der Tätigkeitsanalyse zur Prozessanalyse werden komplexe Arbeiten systematisierbar und können hinsichtlich notwendiger Qualifikationen untersucht werden. Durch die Abkehr von einer reinen Tätigkeitsanalyse wird jetzt das komplette Handeln erfassbar, die Arbeitsrealität wird transparent und die Lebenswirklichkeit der Lernenden kann erstmals als Grundlage zur Erstellung bedeutender Lerninhalte untersucht werden.

Mit der Arbeits- und Prozessanalyse scheint es somit möglich, an der Realität orientierte Inhalte für einen entrepreneurship-orientierten Lehrplan zu ermitteln. Es wird nicht nur die ausführende Tätigkeit des Gründers untersucht, wie es bei den klassischen Tätigkeitsanalysen (vgl. DACUM²⁰, REFA) der Fall wäre, sondern die für eine erfolgreiche Gründung notwendigen Tätigkeiten werden in ein übergeordnetes Handlungsfeld, hier die zugrundeliegenden Geschäfts- und Arbeitsprozesse, eingebettet.

²⁰ DACUM eine von R. Norton (vgl. 1997) entwickelte Methode zur Curriculumentwicklung durch Tätigkeitsanalyse (**D**evelop **a** **C**urriculum).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit ist es aus Zeitgründen leider nicht möglich, eine wie im Modellversuch des ITB realisierte umfangreiche empirische Untersuchung durchzuführen. Der hier zu entwickelnde curriculare Vorschlag sollte daher anschließend an der Realität verifiziert bzw. durch eine empirische Untersuchung notwendiger Qualifikationen überprüft und angepasst werden. Die vorliegende Arbeit greift im Folgenden auf in der Literatur vorhandene, teils empirisch gewonnene Daten der dem Gründungsprozess immanenten Tätigkeiten und Handlungsfelder zurück. Diese sollen hinsichtlich ihrer Eignung für einen im Sinne der Qualifikationsforschung handlungsorientierten und auf den Arbeitsprozess bezogenen Lehrplan untersucht, bewertet und ausgewählt werden. Zu diesem Zweck wird der in Kapitel 3 dargestellte Gründungsprozess als Handlungsstrang herangezogen, welchem jetzt, beispielhaft, phasenweise Tätigkeiten bzw. Qualifikationen zugeordnet werden.

In diesem Zusammenhang ist dem Autor dieser Forschungsarbeit wichtig, die Fortführung von Robinsohns Ansatz in der Konzeption der mittelfristigen Curriculumforschung, wie sie von Achtenhagen (vgl. 1992) und Dubs (vgl. 1996) geprägt wurden, in einem kleinen Exkurs aufzuzeigen. Die Ergebnisse dieser Ansätze zeigen interessante Aspekte und lassen sie für die weitere Bearbeitung dieser Forschungsarbeit nützlich erscheinen.

Exkurs lehr-lerntheoretische Didaktik (Achtenhagen)

Im Anschluss an die Curriculumrevision in den 1970er Jahren durch Robinsohn, der die Situationen der Lebenswelt in den Mittelpunkt der curricularen Forschung stellte, verfasste Achtenhagen das Konzept der lehr-lerntheoretischen Didaktik, welches im Folgenden kurz dargestellt wird, um die Eignung dieses Konzepts für die qualitative Bewertung von Curricula erkennen zu können.

Aufbauend auf einer Bestands- und Innovationsevaluation des Unterrichts wurden zur Entwicklung einer Neukonstruktion Prozess- und Inhaltskomponenten unter analytischen und konstruktiven Aspekten in Beziehung gesetzt. Bei dieser Analyse wurden sowohl die Interessen der Schüler als auch die der Lehrer und die gesellschaftlichen und technischen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Hierbei wurden auch die tatsächlich im Unterricht stattfindenden Prozesse beim Lehren und Lernen berück-

sichtigt und mit Methoden der Qualifikationsforschung, der pädagogischen Psychologie sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erarbeitet.

Durch die Konstruktion einer idealisierten thematischen Struktur unter der Berücksichtigung des Situations- und Wissenschaftsprinzips nach Reetz werden die für Aneignungs- und vermittlungsfähig gehaltenen Ziele und Inhalte ermittelt. Achtenhagen sieht es als grundlegendes Problem jeder Curriculumplanung an, dass prinzipiell keine vollständige Kontrolle und Manipulierbarkeit aller relevanten Einflussgrößen erreicht werden kann. Es geht hier also um die Entwicklung innovativer Teilstücke aus Lehrplan, Unterricht, wissenschaftlicher Diskussion sowie der Berufspraxis.

Es gilt nun für die curriculare Planung, die als relevant betrachteten Inhalte zu validieren.

Achtenhagen setzt hierzu die Inhalte in ihrer Bedeutung in Beziehung zu den Schülern und Lehrern, d.h. er geht davon aus, dass die Schüler über ein spezifisches Vorwissen zur Thematik verfügen, das ermittelt werden muss. Im weiteren Sinne handelt es sich also darum, die Lernenden dort abzuholen, wo sie inhaltlich stehen. Im Anschluss an diese Analyse müssen die Lehrenden das vorhandene spezifische Wissen weiterentwickeln.

Nach Auffassung von Achtenhagen ergibt sich aus dieser Vorgehensweise eine thematische Struktur der Inhalte einer Unterrichtseinheit.

Im nächsten Schritt werden die Inhalte zeitlich sequenziert, integriert und als thematische Prozessstruktur angeordnet. Dieser Schritt wird mit Hilfe einer ein- und mehrdimensionalen Analyse des unterrichtlichen Geschehens vollzogen.

Kern des Ansatzes von Achtenhagen ist eine handlungstheoretische Auffassung des Lernens, für deren Durchführung er die Lehrer-Schüler-Interaktion, die Sozial- und Aktionsformen, die Präsentation der Inhalte und die darauf bezogenen Handlungsaktivitäten als konstituierend betrachtet. Auf Hage (1977, S. 462) bezogen sieht er die Aufgabe des Lehrenden hierbei in der Schaffung von Lernwelten, die ein Lernen ermöglichen, aber nicht notwendig machen. Hedderich (2001, S. 84) formuliert hierzu, „... mit dem Übergang zu einer ganzheitlichen Bearbeitung der Aufgaben werden diese nicht nur komplexer, sondern auch kontingenter“. Hierdurch wird es möglich, dass die Struktur des Unterrichts zweckrational gestaltet werden kann und eigentlich immer auch anders denk- und erfahrbar sein könnte, da stets die Person des Lernenden und ihre individuelle Aktivität im Zentrum des Unterrichts steht.

In Anlehnung an Ulich (1981, S. 37) formuliert Achtenhagen drei Aspekte für das von ihm vorgeschlagene Konzept des Lernhandelns. Hiernach muss eine Unterrichtsplanung folgende Komponenten umfassen:

- **Kompetenzkomponente:** Durch sie wird der Lernende zu einem bestimmtem Handeln befähigt. Durch Lernen werden definierbare Dispositionen erzeugt. Tramm (1994, S. 48) erläutert diese Komponente: „Wie *vollständig* oder ganzheitlich sind die Handlungen im Sinne der Einheit von Zielbildung, Handlungsplanung, Handlungsausführung sowie Handlungskontrolle und -bewertung?“ Des Weiteren umfasst die Kompetenzkomponente noch die Problemhaltigkeit der Handlungen, die von Tramm als Kriterium für die Problemlösefähigkeit gesehen wird, und ferner ist nach der Komplexität der Handlungen als Abfolge einer Kette von Teilhandlungen zu fragen (vgl. Tramm 1994, S. 48).
- **Inhalts- und Strukturkomponente:** Durch Lernen werden Erfahrungen und Wissen aufgebaut, die wiederum zu weiteren, neuen, differenzierten oder stabileren Wissensstrukturen führen.
- **Interaktionskomponente:** Lernen ist charakterisiert durch Transaktionen des Subjekts mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt. Dazu gehören die zielgerichteten Aktivitäten wie Beobachten, Konstruieren, Nachvollziehen und Auswerten. Welche „Phänomene, Objekte, Vorgänge, Begriffe etc. werden den Schülern in welcher Form und in welchem inhaltlichen Zusammenhang zugänglich gemacht?“ (Tramm, 1994 S. 48).

Achtenhagen legt die Inhalte der Lehrpläne durch eine idealisierte thematische Struktur fest. Hieraus bildet er eine thematische Prozessstruktur und legt auf diese Weise die für den Unterricht zu vermittelnden Inhalte fest. Hierdurch kann auf die vollständige Kontrolle der Ableitung aus vorgegebenen Situationen verzichtet werden. Durch die Integration der Themen in das Lernhandeln der Schüler werden diese thematisch strukturiert und nach den drei oben dargestellten Kriterien (Kompetenz-, Inhaltsstruktur- und Interaktionskomponente) legitimiert. Dieses Vorgehen ermöglicht die Gestaltung mittelfristiger Curricula, die grundsätzlich offen konzipiert sind und damit jederzeit an sich ändernde Bedingungen angepasst werden können. Dies ist auch im Rahmen einer ständigen Evaluation des Curriculums im Sinne einer konsequenten

Verbesserung und dynamischen Anpassung an veränderte Bedingungen oder festgestellte Verbesserungsmöglichkeiten ein wichtiges Merkmal dieser Theorie.

Bei Achtenhagen steht der Schüler und dessen Lebenswelt im Vordergrund. Er soll auf die Bewältigung von Lebenssituationen vorbereitet werden. Nach Achtenhagen (vgl. 1992, S. 85) geschieht dies durch die Konstruktion einer idealisierten thematischen Struktur, im Sinne eines der Lernsituation innewohnenden Ablaufes, und dem Lernhandeln, bei dem Lehrer und Schüler in Verbindung mit dem Lernobjekt interagieren. Vergleichbar ist dies mit der Einbettung eines Lernobjekts in den gewerblichen Berufen in einen Handlungsablauf wie er auch in der Realität stattfindet. Dies wird durch die Formulierung einer Forschungsthese bei Tramm (1994, S. 49) deutlich: „Wer Schüler zur Handlungs- und Urteilsfähigkeit in komplexen ökonomischen Situationen befähigen will, muss ihnen bereits im Schonraum der Schule Erfahrungen im Umgang mit komplexen Sachverhalten und Anforderungen ermöglichen.“ Neu ist bei Achtenhagens Ansatz die Formulierung von komplexen Lernumgebungen, die der Lebensrealität entsprechen und die Schüler auf diese vorbereiten sollen. Die curricularen Inhalte werden in ihrer Bedeutung und Struktur, ähnlich wie bei Klafki, durch die Realität determiniert. Es fehlen auch in diesem Ansatz leider die Hinweise für eine Ermittlung von curricularen Inhalten. Es lässt sich allerdings erkennen, dass es für die Gestaltung von komplexen Lernprozessen, die an der Lebensrealität der Schüler orientiert sein sollen, auf die Erfassung typischer Situationen aus der Lebensrealität der Schüler ankommt, welche mit geeigneten Mitteln zu analysieren sind, um hieraus Lerninhalte ableiten zu können.

Exkurs curricular-konstruktiver Ansatz (Dubs)

Dubs (1996) vertritt die These, dass sich für mittelfristige Lehrplanungen teilautonome Lehrpläne eignen, welche schulhausintern oder behördlich erlassen werden sollten.

Die Lehrpläne sollten nach seiner Auffassung (1996, S. 28) handlungsorientiert gestaltet und hierbei von mittlerem Konkretisierungsgrad sein.

Im Vordergrund der Planung sollten immer Handlungen stehen, die in Form von komplexen Lernwelten den Schüler aktivieren. Hierdurch wird eine Auseinandersetzung mit dem Thema nach individuellen und kooperativen Methoden möglich, wo-

durch sich die Verantwortung für das Lernen zunehmend vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen soll.

Um dem Lehrenden Hilfen zu bieten, wie eine komplexe Lernumwelt innovativ gestaltet sein könnte, sollte der Lehrplan metakognitive Hinweise enthalten. Dubs (1996, S. 38) bemerkt allerdings, dass mit zunehmender Zahl von Hinweisen der Lehrplan überfrachtet und der Lehrende zunehmend in seiner Planung eingeengt wird.

Dieses Dilemma lässt sich durch Lernziele mit mittlerem Konkretisierungsgrad lösen, da mit zunehmendem Ausbildungsstand der Lehrenden konkrete Hinweise zur Unterrichtsplanung unnötig werden und somit Richtziele und die Vorgabe von Themenkreisen ausreichend sind.

Für die Gestaltung von handlungsorientierten Lehrplänen schlägt Dubs (vgl. 1996, S. 45) folgende Kriterien vor:

- Lehrpläne sollten teilnehmeraktivierend sein und den Lehrenden zu Methodenvielfalt anregen.
- Lehrende und Lernende sollen situationsabhängige Lernentscheidungen bei der konkreten Gestaltung des Lehr-Lernprozesses treffen können.
- Die Lernziele sollen hierbei der komplexen Lernumwelt entsprechen. Somit werden die Lerninhalte in einen prozess- und produktorientierten Kontext gestellt, der zu zunehmend selbstreguliertem Lernen führt und den Schüler handlungsfähig macht.

Durch die oben beschriebenen Ansätze sollte es möglich werden, die festgelegten curricularen Inhalte einem ständigen Evaluationsprozess zu unterwerfen, um somit eine Anpassung der Lehrpläne an mittelfristige Änderungen und bei Feststellung von unzureichenden Lernzielen sicherstellen zu können.

5.6 Zusammenfassung Curriculumentwicklung

Die Diskussion einschlägiger Modelle der Curriculumkonstruktion zeigt, dass diese – mit Ausnahme einer Vorgehensweise – nach der Qualifikationsforschung nur bedingt für eine zeitgemäße Curriculumgestaltung geeignet sind. Alle Modelle sind in ihrer

Entwicklung zu langwierig, was eine dynamische Änderung derselben in Abhängigkeit neuerer Entwicklungen erschwert.

Mit der Forderung Robinsohns, Lehrpläne an der Lebenswirklichkeit zu orientieren, kam die Fragestellung auf, wie eine Lebensrealität von Schülern erfasst werden könnte. Bei den hier diskutierten Modellen der curricularen Entwicklung bleiben die Werkzeuge zur Erfassung der Lebenswirklichkeit relativ undeutlich; allerdings werden Vorschläge unterbreitet, wie die hier gewonnene Realität im Lehrplan umzusetzen ist. Blankertz Vorschlag, nur Inhalte in die Lehrpläne aufzunehmen, die von den Schulen unterrichtet werden können und die nicht zu komplex sind, reduziert die komplexe außerschulische Realität, bevor eine Umsetzung überhaupt stattfand. Dieses Konzept vereinfacht die Lebenswirklichkeit auf eine künstliche Schulwirklichkeit, und die Lerner werden nur unzureichend auf die tatsächliche spätere Arbeitswelt vorbereitet. Sicherlich ist der Bereich der Schule immer eine künstliche Umgebung und kann nur modellhaft Realität simulieren; allerdings kann in der Schule eine der Wirklichkeit entsprechende komplexe Situation dargestellt werden, die von den Schülern unter Zuhilfenahme der entsprechenden Lösungswerkzeuge bearbeitet wird.

Die besprochenen curricularen Modelle sind alle auf eine empirische Festlegung der Lehrinhalte hin ausgerichtet. Lange Zeit stand zur Ermittlung von bedeutsamen Lehrinhalten die Tätigkeitsanalyse im Vordergrund. Hierdurch wird allerdings die Arbeitsrealität nur unzureichend erfasst, da die Arbeit in einzelne Tätigkeiten künstlich zersplittert wird, um diese einer Untersuchung besser zugänglich zu machen. Hierbei geht die Komplexität der kompletten Arbeitshandlung verloren, und es kommt zu einer isolierten Betrachtung und damit einer Vereinfachung der Realität. Erst durch die Betrachtung von kompletten Handlungen wird es möglich, komplexe Arbeitsprozesse zu erfassen, um diese dann zu untersuchen. Auf diese Weise erscheint es möglich, komplexe Handlungsketten hinsichtlich einzelner Tätigkeiten zu untersuchen, ohne den kompletten Prozess aus den Augen zu verlieren. Zunächst wird hierzu ein bedeutsamer Arbeits- oder Geschäftsprozess ermittelt, dem in Zusammenhang mit dem Voranschreiten des Prozesses relevante Inhalte zugeordnet werden.

Eine Vorgehensweise im Sinne einer so verstandenen Qualifikationsforschung sollte es ermöglichen, die Lebensrealität der beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse als Basis für eine Lehrplangestaltung heranzuziehen. Durch die Qualifikationsforschung lassen sich zum einen Tätigkeiten erfassen, zum anderen werden Prozesse offengelegt, die gewisse Arbeiten bedingen. Hierzu sollen die erfolgversprechenden

Qualifikationen von Gründern hermeneutisch aus der Literatur erfasst werden und als Basis für das hier zu entwerfende Curriculum dienen, da mittlerweile zahlreiche Untersuchungen zu Unternehmerqualifikationen vorliegen und eine eigene empirische Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Um die möglichen Inhalte auf Validität zu überprüfen, werden zusätzlich aktuelle internationale Ansätze der Entrepreneurship Education dargestellt (vgl. Kapitel 6) und diese hinsichtlich ihres curricularen Aufbaus und des zugrundeliegenden Arbeitsprozesses untersucht. Die hier diskutierten Inhalte der untersuchten Ansätze werden auf Überschneidungen und Gemeinsamkeiten geprüft und dienen als Ausgangspool für den vorliegenden curricularen Entwurf.

Als übergeordneter Prozess soll der Gründungsprozess im Rahmen des Lebenszyklusmodells der Unternehmung angenommen werden, auf den sich alle Aktionen während der Gründung beziehen und der den Handlungsrahmen für die Gründeraktivität darstellt.

Um eine gemäß Rauner handlungsorientierte Lernumgebung zu schaffen, werden die identifizierten Lehrinhalte anschließend in den zugrundeliegenden Gründungsprozess eingegliedert. Der Lehrplanprozess ist anschließend allerdings weiter zu betreiben. Der hier gemachte Vorschlag bedarf einer ständigen Überprüfung auf Validität der identifizierten Qualifikationen bzw. der gegebenenfalls nötigen Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen. Hilfreich erscheint hier die Berücksichtigung des mittelfristigen curricularen Ansatzes von Achtenhagen (vgl. 1992), wenn er fordert, dass Lehrpläne ständig zu evaluieren sind und an sich wandelnde Realitäten angepasst werden müssen.

6 Entrepreneurship Education Konzepte

Die Entrepreneurship Education versucht, die in Kapitel 2 diskutierten Merkmale erfolgreicher Entrepreneure in Lehrveranstaltungen zu integrieren.

Es werden in diesem Kapitel neben schulischen auch universitäre nationale und internationale Ansätze der Entrepreneurship Education diskutiert und an den bisher gewonnenen Erkenntnissen gespiegelt. Allerdings sind dies aufgrund der aktuellen Forschungslage meist nur Schulversuche, um erste Erfahrungen in dieser Richtung zu machen. Im universitären Bereich existieren mittlerweile jedoch einige erfolgreiche Modelle.

In den USA gibt es seit 15 Jahren Hochschulkurse zu dieser Thematik und ein eigenes Ranking innerhalb der angebotenen Kurse, so dass die anbietenden Hochschulen auch untereinander um Studenten im Wettstreit liegen. In Kapitel 6.4 werden einige der renommiertesten Angebote dargestellt.

Des Weiteren zeigt ein Blick auf eine Auswahl von deutschen Hochschulen die Anstrengungen, Gründeraktivitäten aus den Hochschulen durch sogenannte Spin-offs (vgl. Kapitel 6.5) zu fördern.

6.1 Entwicklung der Entrepreneur Education

In den USA wurde schon früh damit begonnen, Unternehmerwissen in die Schulen und Hochschulen zu tragen, da hier das Potenzial für ein mögliches Wirtschaftswachstum durch kleine und mittlere Unternehmen gesehen wurde. Eine Übersicht über die hierbei stattfindenden Aktivitäten an amerikanischen Hochschulen findet sich bei Welsch (1996, S. 5).

Vorrangiges Ziel einer solchen Ausbildung ist die Vermittlung von Kenntnissen, die die Kursteilnehmer in die Lage versetzen sollen, eine unternehmerische Selbständigkeit als Alternative zur abhängigen Beschäftigung ergreifen zu können.

In Abschnitt 2.9 wurde herausgearbeitet, dass die Entrepreneurship Forschung heute davon ausgeht, dass es möglich ist, Lernende auf eine unternehmerische Selbständigkeit vorzubereiten. Hierbei sollten, um ein effektives Lehrprogramm entwickeln zu können, folgende didaktische und curriculare Fragestellungen bearbeitet werden, die sich, wie zu sehen sein wird, in den weiter unten diskutierten Curricula wiederfinden.

Klandt (vgl. 1996, S. 3) stellt folgenden Fragenkomplex für eine effektive Entrepreneurship Education zusammen:

- Was soll gelehrt werden?
- Was kann überhaupt gelehrt werden?
- Wer sind die Lernenden?
- Welche Institutionen sind geeignet, Entrepreneurship Education zu betreiben?
- Wie effektiv sind die derzeitigen Aktivitäten?
- Welche Lehrmethoden werden angewendet und wie erfolgreich sind sie?
- Können Nicht-Entrepreneure Entrepreneurship effizient lehren? Mit welcher Ausbildung?

Wenn auch Schumpeter noch der Meinung war, dass man zum erfolgreichen Unternehmer geboren sein muss, so zeigen doch neuere Untersuchungen (vgl. Grüner 1993, S. 490f.), dass ähnlich wie bei der künstlerischen Ausbildung zwar nicht jeder ein Virtuose seines Faches wird, allerdings durch effiziente Kurse ein solides Handwerkszeug zur Bewältigung unternehmerischer Aufgaben vermittelt werden kann.

Schumpeters Ansicht wird insofern teilweise bestätigt, als dass die Anhänger des *traits approach* der Persönlichkeit des Entrepreneurs einen großen Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg einer Unternehmung zusprechen (vgl. Faltin, 1992, S. 273f.).

Bei der Ausbildung zum Entrepreneur muss zwischen fachlichen Fähigkeiten und persönlichen Charaktereigenschaften unterschieden werden (s. Kapitel 2). Es kann allerdings angezweifelt werden, dass die Teilnahme an Weiterbildungskursen die persönlichen Eigenschaften von Menschen in großem Umfang verändert. Die Teilnehmer können in einem geeigneten Programm allerdings Methoden erlernen, die sie für unternehmerische Aufgaben und die damit zusammenhängende Risikobereitschaft, Hingabe oder Kreativität sensibilisieren.

„Setzt man einmal voraus, dass basale (und hier wird nur an grundlegende psychische Dispositionen, nicht an spezifische Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten gedacht) Unternehmerfähigkeiten nicht ausschließlich angeboren sind, sondern im Laufe eines Lebens erlernt werden können, und setzt man des Weiteren voraus, dass dieses auch durch gelenkte Lernprozesse stattfinden kann, so könnte ein (...) Ansatz der Nutzung bisheriger Ergebnisse der Entrepreneurship-Forschung in dem

Versuch liegen, diese Eigenschaften durch gezielte Unterrichtsveranstaltungen heranzubilden“ (Klandt et al., 1994, S. 6). Er geht in gewisser Weise von der Annahme aus, dass es möglich ist, in der Ausbildung die Lernenden für Handlungen im Sinne einer unternehmerischen Tätigkeit zu sensibilisieren. Diese Annahme basiert auf der Interpretation des Begriffs „Lernen“. Lernen wird hier verstanden als ein Prozess „mit relativ dauerhaften bewussten und unbewussten Resultaten, durch den neue Handlungs- und Verhaltenspotenzen der Individuen entstehen oder bereits in ihrem psychosozialen Repertoire vorhandene sich verändern“ (Krauß/Sell, 1986, S. 44). Diese Auffassung deckt sich mit der Annahme Braukmanns (vgl. 2002, S. 89), wenn er schon früh eine Sensibilisierung für das Thema Selbständigkeit fordert.

Ripsas sieht in der Vorbereitung auf die unter Risiko und unvollständiger Information gefällte Entscheidung eines Unternehmers eine typische Situation, die durch Training der Risikobereitschaft und der Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit gefördert werden kann; allerdings kann die Bewältigung solcher Situationen nicht durch spezifische Lernarrangements mit ganz bestimmten spezifischen Inhalten erlernt werden (vgl. Ripsas, 1997a, S. 235). Die Prozesse und Unwägbarkeiten sind hier zu umfassend und komplex. Eine effiziente Entrepreneurship Education muss also versuchen, die Lernenden auf die Unsicherheit und die Unwägbarkeiten einer unternehmerischen Selbsttätigkeit vorzubereiten.

6.2 Entrepreneurship Education und Schule

Zielsetzung der Schulansätze ist es in erster Linie, im Unterschied zu den Hochschulen, die Schüler für eine Alternative zur abhängigen Beschäftigung zu sensibilisieren, und dies durch die mit der Thematik verbundene Hoffnung der Steigerung von Schlüsselkompetenzen. Bader (vgl. 2004, S. 20) schreibt hierzu: „Bei der Gestaltung von Richtlinien und Lehrplänen sollte das unternehmerische Denken und Handeln im Konzept der *Beruflichen Handlungskompetenz* aufgenommen und dargestellt werden.“ Speziell die heutige junge Generation wird seiner Meinung nach in den nächsten Jahren mit Innovation und Wandel konfrontiert werden. Hier kommt es dann darauf an, dass dieser Wandel nicht als bedrohlich, sondern als kreativer Prozess empfunden wird, bei dem unternehmerische Kenntnisse und Fertigkeiten nützlich werden.

6.2.1 Kultur unternehmerischer Selbständigkeit an Schulen (KUS)

Zielsetzung einer solchen schulischen Ausbildung ist nicht die unternehmerische Selbständigkeit, sondern es wird hiermit die Hoffnung verbunden, Schüler auf diese Weise auf die zunehmende berufliche Unsicherheit vorzubereiten und die berufliche Mündigkeit zu erweitern bzw. die Handlungsfähigkeit des Einzelnen weiterzuentwickeln (vgl. Unger, T., 2007). Unger (S. 148) spricht in diesem Zusammenhang davon, „... dass die Entgrenzung von Arbeit und Leben und die darin an das Subjekt gerichteten biografisch-reflexiven Handlungsanforderungen erhebliche Potenziale für Bildungsprozesse entfalten können“.

Die zukünftigen Arbeitnehmer sollen dazu befähigt werden, nicht nur eine abhängige Beschäftigung auszuüben, sondern die berufliche Selbständigkeit als weitere Facette der beruflichen Tätigkeit in Betracht ziehen zu können. Hierbei müssen allerdings, wie bereits erwähnt, die Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

Im Rahmen einer Studie der Bund-Länder-Kommission (BLK, 1997) wurde das bundesdeutsche Ausbildungssystem hinsichtlich der aktuellen Aktivitäten in der Gründerschulung untersucht und in Folge der festgestellten Mängel Vorschläge zur Förderung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit gemacht. Es wurde festgestellt, dass die berufsbildenden Schulen kaum Möglichkeiten zur Vermittlung unternehmerischer Kenntnisse haben und die vorhandenen schulischen Angebote sich fast ausschließlich auf den kaufmännischen Bereich beziehen (vgl. BLK, 1997, S. 106). Ein Umstand, der sich bis heute allerdings nicht maßgeblich verändert hat, betrachtet man das Übergewicht der Modellversuche und Schülerfirmen im kaufmännischen Bereich bzw. im Bereich der Wirtschaftsgymnasien (eigene Erhebung, 2006, 2007).

Ziel dieses Modellversuches (Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit, KUS) war es, innerhalb der dualen Ausbildung Grundlagen für eine Perspektive der unternehmerischen Selbständigkeit zu vermitteln.

Der Modellversuch wurde von der Otto-von-Guericke Universität in Magdeburg wissenschaftlich betreut und parallel in vier Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Hessen und Hamburg) mit jeweils anderen Schwerpunkten

durchgeführt. Besonders auffällig ist auch in diesem Modellversuch wieder der Mangel an gewerblichen Ausbildungsberufen.

Beteiligte Ausbildungsberufe:

- Industriekaufmann/-frau
- Zahnarzthelfer/-in
- Bürokauffrau/-mann
- Friseur/in
- Mediengestalter/-in
- IT-System-Elektroniker/-in
- IT-System-Kauffrau/-mann
- Informatikkauffrau/-mann

6.2.1.1 KUS Nordrhein–Westfalen

Ziel der Modellversuche ist hier die Erarbeitung von didaktischen und curricularen Konzepten zur Förderung von beruflichen Ausbildungen, die vorwiegend von weiblichen Auszubildenden durchlaufen werden.

Die abschließende Evaluation bei den Schülern macht es möglich, das unternehmerische Wirken auch unter rollenspezifischen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Keiser, 2004, S. 48).

Die Umsetzung des Modellversuchs findet an zwei Berufskollegs in Bildungsgängen der fünf Ausbildungsberufe Bürokaufmann/frau, Friseur/in, Kaufmann/frau im Einzelhandel, Arzthelfer/in und Zahnarzthelfer/in statt.

Bisher waren diese Ausbildungsberufe ausschließlich auf eine abhängige Beschäftigung ausgerichtet, sodass eine mögliche berufliche Selbständigkeit nicht berücksichtigt und auch von den Absolventen praktisch nicht umgesetzt wurde.

Im Rahmen des Modellversuches waren von den beiden teilnehmenden Berufskollegs (Berufskolleg Castrop-Rauxel, Eduard-Spranger-Berufskolleg Gelsenkirchen) eigene Konzepte zu entwickeln, die den Schülern mögliche Wege in die Selbständigkeit mit Chancen und Risiken zeigen sollten.

Chancen für die Selbständigkeit wurden z.B. in den Bereichen Büroservice, ambulante Dienste und Selbständigkeit nach Unterbrechung der Erwerbstätigkeit gesehen.

Hierbei galten für die Planung und Durchführung von Unterricht folgende Merkmale (vgl. Fohrmann, 2001, S. 198):

- Akzentuierung der Perspektive unternehmerischen Denkens und Handelns in den fachlichen Kursen der berufsbezogenen Fächer,
- Deutliche Akzentuierung dieser Perspektive auch in den Fächern des berufsübergreifenden Bereichs und ggf. im Differenzierungsbereich durch modellversuchsrelevante Themen,
- Entwicklung von Projekten, die die Entwicklung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in den Blick nehmen,
- Ggf. Organisieren von Projekttagen mit themenorientierten und fachbezogenen Lehr-Lernarrangements unter Berücksichtigung von einerseits Verknüpfungs- und Integrationsaspekten und andererseits Individualisierungsaspekten,
- Orientierung an didaktisch-methodischen Konzepten, die bildungsgangorientiertes Lernen unterstützen,
- Bildung von Lehrerteams mit innovationsstützender Ausprägung,
- Aufbau und Ausbau von Kooperation mit Partnern sowie institutionell und organisatorisch konstruktive Einbeziehung in die Modellversuchsaktivitäten.

6.2.1.2 KUS Schleswig-Holstein, Hessen

Bei den beteiligten Versuchsschulen in Schleswig-Holstein lag der Schwerpunkt auf der Förderung von Kundenorientierungs- und Kommunikationskompetenzen, während in Hessen das Erarbeiten von allgemeinen curricularen Inhalten zur Vermittlung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit im Vordergrund stand.

Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit eine Verbesserung dieser Maßnahmen durch gezielte Lehrerfortbildungen erreicht werden kann.

6.2.1.3 KUS Hamburg

In Hamburg lag der Schwerpunkt auf der Bildung von Juniorfirmen, die in Form einer Unternehmensberatung andere kaufmännische Schulen bei wirtschaftlichen Organisationsfragen, wie z.B. Buchhaltung, im Rahmen von Realprojekten beraten sollten.

Hierzu wurden in den beteiligten Schulen Projektstrukturen entwickelt, welche das Ziel hatten, eine inhaltliche und organisatorische Vernetzung der Produktionsorientierung zu erreichen.

Hierbei kennzeichneten das Konzept der Produktionsorientierung in Form der schulischen „Unternehmensberatung“ im kaufmännischen Bereich folgende Merkmale (vgl. Herold, 2003):

- Realitätsbezug
- Bedürfnis- und Interessenbezug
- Sozialbezug
- Handlungs- und Problemorientierung
- Integration von Theorie und Praxis
- Entscheidung für ein Produkt / eine Dienstleistung

Im Rahmen dieses Projektes boten die Auszubildenden der beteiligten Schulen benachbarten Schulen Beratung an bei der Durchführung von Realprojekten, d.h. bei von Schülern durchgeführten schulischen unternehmerischen Projekten, welche beispielhaft in Abbildung 24 dargestellt sind.

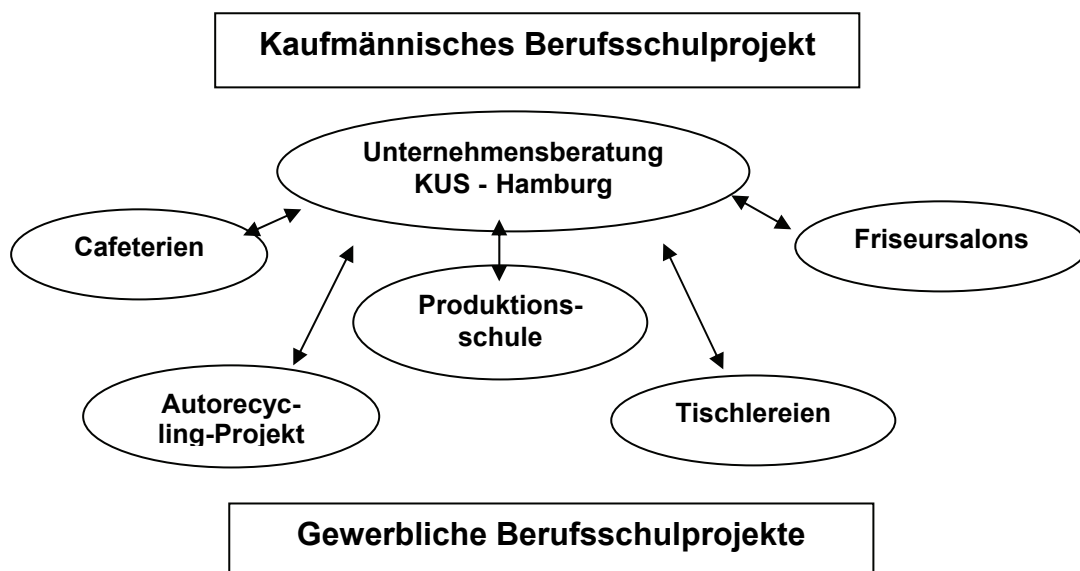


Abbildung 24: Unternehmensberatung der KUS – Hamburg (Herold, 2001, S. 159)

Die Beteiligten erhofften sich bei den hier dargestellten Projekten eine hohe Kontinuität und Zusammenarbeit zwischen kaufmännischen und gewerblichen Projekten. Durch die beratende Tätigkeit der Schüler sollte es zu einer Annäherung an unter-

nehmerische Prozesse kommen, die durch einen traditionellen Unterricht nicht erreichbar ist. Zwar kann teilweise auf die im Lehrplan vorhandenen kaufmännischen Inhalte zurückgegriffen werden, jedoch erscheint es aus didaktischer Sicht nötig, die klassische Unterrichtstaktung und Gestaltung hin zu einem selbstorganisierten Vorgehen unabhängig vom Pausenzeichen zu verändern. Hierbei wird die Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Schüler, aber auch der Lehrer, gefordert (vgl. Unger, 2004, S. 43).

Die von den Schülern durchgeführten Beratungen in den Realprojekten wurden hierbei immer von Projektleitern (Lehrern) betreut, die während des blockweise durchgeführten Realprojekts als sogenannte „Experten“ beratend zur Seite standen. Problematisch ist hier natürlich der Expertenbegriff der Lehrer, da sie wahrscheinlich keine realen Experten sind, sondern ihr Wissen wohl in einem Fortbildungskurs oder auch im Selbststudium erworben haben. Auch in diesem Zusammenhang wird die Bedeutung einer bisher nur untergeordnet betrachteten Lehrerqualifizierung deutlich.

Inhaltliche Schwerpunkte des Modellversuches (vgl. Herold, 2001) waren:

- Kaufmännische Beratungsleistungen zur Optimierung von internen kaufmännischen Abläufen (Beschaffung, Organisation, Absatz, Controlling)
- Kundenorientierung
- Evaluation der Beratungen
- Gruppenarbeit
- Kommunikationstechniken

Der oben beschriebene Modellversuch KUS zielte darauf, Schüler für eine künftige Selbständigkeit anhand von Projekten zu sensibilisieren. Auffällig ist hierbei das Übergewicht von beteiligten kaufmännischen Berufsschulen. Allerdings sind bei diesen Ausbildungsberufen schon im Lehrplan Inhalte zur Thematik der Selbständigkeit enthalten, und traditionell werden bereits seit längerem Lernbüros und Planspiele zur Simulation betrieblicher Abläufe als didaktisches Mittel verwendet. Der Modellversuch wurde mit ausgewählten Schülern durchgeführt, die hierbei die unternehmerische Praxis und das damit verbundene unternehmerische Risiko kennenlernen sollten.

Der Modellversuch ist bereits abgeschlossen, sodass der Abschlussbericht kurz diskutiert werden kann.

Die Schüler haben unter der Projektleitung eines ausgewählten Lehrers eine Beratungsfirma für andere Schulprojekte gegründet (vgl. Bader, 2004). In der Projektbeschreibung wird das Ziel des Kennenlernens von geschäftlichen Abläufen hervorgehoben. In dieser Hinsicht ist das Projekt vergleichbar mit dem Juniorfirmenkonzept, allerdings ist dieses hier um die Sonderthemen der Seminarinhalte zu Gründerfragestellungen erweitert. Im Ansatz erscheint der Modellversuch KUS als geeigneter Schritt, Schüler auf eine berufliche Praxis durch die Simulation von Lebensrealität in einer selbständigen Tätigkeit vorzubereiten. Der im Rahmen des Modellversuches erarbeitete Lehrplan ist durchgängig an Realsituationen orientiert und handlungsorientiert formuliert. Da die hier aufgebauten Schülerfirmen allerdings im Rahmen des Schulversuches von den Schülern nicht nur gegründet, sondern auch weiterbetrieben werden, was im Rahmen einer künftigen betrieblichen Wirklichkeit auch nachvollziehbar ist, verlieren diese Projekte ihren Gründungscharakter. Die Schülerfirmen werden als funktionierende Einheiten von in der Besetzung wechselnden Schülerteams organisiert, wodurch nachfolgende Schüler die eigentliche Gründung nicht mehr miterlebt haben. Problematisch erscheint auch die Verwendung der Lehrer als Experten. Hierdurch wird der Realcharakter der Projekte geschmälert, da die beteiligten Lehrer zumeist nicht über eigene Gründererfahrung verfügen und damit vordergründig die Vorbildfunktion nicht erfüllt wird. Als ein in dieser Situation interessanter Aspekt erscheint allerdings die Vorbildfunktion der Lehrer in ihrer Funktion als Pädagogen. Hier wird den Schülern durchaus ein engagierter Umgang mit der zu unterrichtenden Materie sowie die Motivation der Durchsetzung und Durchführung einer begonnenen Aufgabe deutlich. In der Versuchsbeschreibung wird weiter ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es den Durchführenden weniger um die Gründungserfahrung geht als vielmehr um die Erfahrung in der Durchführung von Geschäftsprozessen. Es wird auch nicht ausdrücklich auf das bestehende Risiko einer selbständigen Tätigkeit hingearbeitet, sondern tendenziell der eigenverantwortliche Umgang mit komplexen Geschäftsprozessen simuliert, da, so die These, bei einem im Sinne eines Intrapreneurship zu verstehenden geschäftlichen Ablaufs zunehmend unternehmerische Kompetenzen notwendig erscheinen. In einer abschließenden Bewertung können sich immerhin 27 % der Auszubildenden vorstellen, in Zukunft eine selbständige Tätigkeit anzustreben. Die Umsetzung der Inhalte des Versuchs sowie die regionale Beteiligung von Firmen wurden allerdings am Ende des Schulversuchs als schwerfällig bis kaum vorhanden beurteilt (vgl. Bader 2004, S. 13). Viele der Schüler

zeigten sich auch mit der Doppelbelastung durch das Projekt und die Schule überfordert, sodass die nachhaltige Wirksamkeit zweifelhaft erscheint.

6.2.2 Modellversuch JEENET

Ein weiterer Modellversuch wird von der Bundeswehrhochschule Hamburg wissenschaftlich betreut und befasst sich mit der Gründung von Junior Enterprises und E-Commerce. Hierbei sollen sich Auszubildende des OTTO Versands Kenntnisse über E-Commerce und Entrepreneurship aneignen. Beim OTTO Versand wurde dafür eine Azubi Firma (CULTUR-e) gegründet, welche schrittweise durch die Gründung anderer Junior-Firmen aus anderen Firmen heraus zu einem Netzwerk erweitert werden soll (vgl. www.JEENET.de, 2002). E-Commerce bezeichnet hier die Bestellung und Versendung von Produkten via Internet. Die Unternehmen erkennen zunehmend den virtuellen Markt als Vertriebsweg und die sich hieraus verändernden Anforderungen an die Mitarbeiter, die nicht mehr nur durch die herkömmlichen Inhalte der Lehrpläne abgedeckt werden können.

Ziel dieses Modellversuches war es daher, eine Angebotspalette von Dienstleistungen aus dem E-Commerce Bereich, wie z.B. finanzielle Transaktionen, 3D-Animationen usw. zusammenzustellen. Koordiniert wurde der Modellversuch von schulischen und wissenschaftlichen Betreuern, die Hilfe zur Selbsthilfe anboten, aber keine Eingriffe in die eigentliche Auftragsbearbeitung vornehmen sollten. Im Rahmen des Modellversuchs fand eine kontinuierliche Evaluation statt, um schrittweise die Schulungsmodule zu verbessern und die Qualität sicherzustellen.

Ziele für die Auszubildenden waren hierbei:

- Grundlagen der Unternehmensgründung und -führung aneignen
- Informationsbeschaffung, -selektion, -strukturierung zu erlernen
- Methoden des Projektmanagements des E-Commerce aneignen
- Verantwortungsbewusstsein und Selbstbewusstsein stärken
- Teamarbeit schulen
- Kommunikationstechniken erwerben
- Problemlösetechniken trainieren
- Selbstgesteuertes Lernen erproben

Die Tätigkeit der Auszubildenden ist hier nach den Bedürfnissen der Ausbildungsbetriebe ausgerichtet und die Durchsetzung von persönlichen Dienstleistungsideen der Schüler durch den Rahmen der E-Commerce Projekte eingeschränkt. In erster Linie sind die Themen weiterhin auf eine abhängige Beschäftigung ausgerichtet. Alleine die Inhalte der Zusatzqualifikation lassen vermuten, dass sich der Arbeitsbereich der Zukunft auch durch das Anbieten von Produkten über das Internet unter Schirmherrschaft des Großversandes von zu Hause aus erledigen lässt bzw. die Mitarbeiter hierdurch als Subunternehmer des Konzerns tätig werden können.

Eine Anbindung der Berufsschule wäre hier unterstützend denkbar. Der Betrieb sorgt für den notwendigen realistischen beruflichen Rahmen, von der Schule könnte der theoretische Hintergrund der betrieblichen Aktivität bearbeitet werden. Außerdem könnten die betrieblichen Ausbilder als Experten in die Schule kommen und bei fachlichen Fragen zur Verfügung stehen. Auf diesem Wege könnte auch die Kooperation der Ausbildungspartner gefördert werden, da enger zusammengearbeitet wird. Für eine zügige Umsetzung des Projekts spricht hier die Vorgehensweise, dass der Lehrplan schrittweise überprüft und aktualisiert wird. Durch eine anschließende Selbstevaluation würde dann die Effizienz gemessen und bewertet werden können.

6.3 Zusammenfassung der schulischen Modellversuche

Die vier beschriebenen Modellversuchsansätze im Rahmen von KUS richten sich vornehmlich an kaufmännisch ausgerichtete berufliche Schulen. Es ist anzunehmen, dass aufgrund der schon vorhandenen Lehrinhalte zur Thematik im Fach Wirtschaftslehre der kaufmännischen Lehrpläne die Hoffnung auf eine unkomplizierte Umsetzung der Modellprojekte besteht. Vielleicht begründet sich hieraus die geringe Zahl der an diesen Projekten beteiligten gewerblichen Ausbildungsberufe, bei denen bisher zum Thema Selbständigkeit keine Lehrinhalte im Lehrplan auffindbar sind.

Es lassen sich in den vorliegenden Materialien Inhalte einer unternehmerischen Ausbildung erkennen, auch ist eine prozessorientierte Ausbildung in Ansätzen erkennbar. An den jeweiligen Schulen werden Ausschnitte des unternehmerischen Gründungsprozesses vermittelt, diese bleiben allerdings weitgehend unbearbeitet. Ziel des Modellversuchs ist es erklärtermaßen nicht, die Schüler auf eine selbständige Tätigkeit vorzubereiten, sondern Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, um für eine

sich ständig verändernde Arbeitswelt vorbereitet zu sein. Die Selbständigkeit ist dabei nur eine von vielen Alternativen, für die hier sensibilisiert wird.

Ist die Schülerfirma bzw. das Realprojekt einmal eingerichtet worden, werden die Projekte von Schülern weiterbetrieben. Problematisch ist hier im Sinne des Gründerprozesses die Phase der Firmenentwicklung zu sehen. Mit dem Verlassen des ersten Projektabschnitts, hier der Umsetzung der Projektidee eines Realprojekts zur Beratung anderer Schülerfirmen, wird von der Firma durch den weiteren Betrieb die Gründungsphase verlassen und die Wachstums- bzw. Reifephase einer Unternehmung erreicht.

Es kann daher angenommen werden, dass zu diesem Zeitpunkt die Projektarbeit zur Vermittlung von allgemeinen überfachlichen Kompetenzen im Sinne des Intrapreneurship im Vordergrund steht und die Gründungsthematik in den Hintergrund tritt. Des Weiteren befindet sich die Kontrolle über das Gesamtprojekt nicht in den Händen der Schüler, sondern es wird von der Projektleitung durch einen verantwortlichen Lehrer gesteuert.

Die Projektteilnehmer können während des Projektablaufes ausgetauscht werden. D.h. Teilnehmer treten aus oder Interessierte bewerben sich um eine Aufnahme in die Gruppe. Die neuen Mitglieder waren an der Projektidee nicht beteiligt und haben in dieser Hinsicht keine Produktidee am Markt umgesetzt, wodurch die Identifikation mit dem angebotenen Produkt bzw. die erreichten Kompetenzen im Sinne der Umsetzung einer Produktidee bis zur Marktreife angezweifelt werden können. Auf diese Weise erhalten nur die an der Gründung der Schülerfirma beteiligten Schüler auch gründungsspezifisches Wissen, während die Nachfolgenden in einen laufenden Betrieb einsteigen, der der Methode des Lernbüros eines simulierten Unternehmens entspricht. Da nicht jedes Jahr mit einer neuen Gruppe neue Unternehmen gegründet werden, handelt es sich bei diesen Modellen nur eingeschränkt um eine Umsetzung der Inhalte im Sinne der Entrepreneur Education.

Der im Rahmen des Modellversuches KUS entwickelte theoretische Lehrplan für eine zunehmende Sensibilisierung für das Gründungsgeschehen ist hinsichtlich seiner Angaben als ausreichend bezüglich der Inhalte zu bewerten und beispielhaft in seiner prozess- und handlungsorientierten Darstellung. Die Schüler werden im Sinne des Modellversuches nur theoretisch mit dem Gesamtprozess der Gründung konfrontiert und projektieren im weiteren Verlauf des Schulversuchs keine eigenen Gründungsideen. Bei den beiden hier vorgestellten Modellversuchen in der Ausbildung ist es auffällig, dass es sich bei KUS um einen reinen Schulversuch handelt,

ohne Beteiligung der betrieblichen Umwelt. Im Abschlussbericht (vgl. Bader, 2004) ist festzustellen, dass die Unterstützung durch die Betriebe eher verhalten ausfiel und sich die Durchführenden mehr Unterstützung, insbesondere durch die Kammern, für die Projekte erhofft hatten.

Bei dem betrieblichen Versuch von JEENET ist der schulische Partner nicht beteiligt. Wenn es zukünftig gelingt, solche Modelle partnerschaftlich unter Einbindung von Schule und Betrieb zu gestalten, würden beide Institutionen organisatorisch entlastet und könnten voneinander profitieren. Die Schule hätte Experten aus der betrieblichen Praxis zur Hand, die Betriebe könnten sich methodisch auf die Realprojekte der Auszubildenden konzentrieren, da sie wüssten, dass der theoretische Hintergrund der Thematik in der Schule methodisch und didaktisch vermittelt wird. Allerdings ist auch nachvollziehbar, dass Betriebe nicht unbedingt mit einer auf die Selbständigkeit ihrer Auszubildenden hinführenden Ausbildung einverstanden sind, da aus ihrer Sicht später mit einem Abwandern dieser tendenziell motivierten Mitarbeiter zu rechnen ist. Im Sinne des Intrapreneurship sind allerdings auf diese Weise Kompetenzen vermittelbar, die die Auszubildenden befähigen können, die zunehmend komplexen realen Geschäftsprozesse besser zu verstehen und eigenverantwortlich zu bewältigen.

Im folgenden Abschnitt werden weitere nationale und internationale Entrepreneurship Education Programme dargestellt und die Inhalte auf eine Eignung der zugrundeliegenden Curriculumstruktur für ein mögliches Fachschulkonzept untersucht.

Die Auswahl der hier dargestellten Programme richtet sich nach nationalen Bewertungen (USA) bzw. in Deutschland nach den vorhandenen Hochschulprogrammen mit mehrjähriger Laufzeit. Selbstverständlich bildet die vorliegende Untersuchung nur einen Ausschnitt der vorhandenen Entrepreneurship Education Programme ab; allerdings sollte die Diskussion von bewährten Programmen Erkenntnisse einer möglichen Konzeptgestaltung für die Fachschule für Technik ermöglichen.

6.4 Internationale Hochschulprogramme

In Deutschland ist die Erkenntnis, dass die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes mit der Zahl der selbständigen Unternehmen korreliert, noch jung. Eine Vorreiterrolle

hat in dieser Entwicklung die USA inne (vgl. Weihe, 1991, S. 5). Seit Jahren werden dort Entrepreneurshipkurse an Hochschulen angeboten. Diese wurden mittlerweile teilweise zu einem eigenen Studiengang im Rahmen des MBA weiterentwickelt. Seit ca. fünfzehn Jahren ist auch in Europa feststellbar, dass der Thematik wirtschaftliches Interesse beigemessen wird. Deutschland kann einer vergleichenden internationalen Untersuchung der Europäischen Union zufolge hinsichtlich dieses Sachverhaltes allerdings immer noch als rückständig (vgl. Sternberg et al., 2007) betrachtet werden.

In den USA sind Entrepreneurshipkurse mittlerweile zur festen Institution an Hochschulen geworden, und die Hochschulen werden in einem nationalen Ranking hinsichtlich ihrer Kursangebote verglichen und bewertet.

6.4.1 Babson College, Massachusetts

Seit acht Jahren steht das Babson College gemäß einer nationalen Klassifizierung bezüglich der angebotenen Gründerkurse immer auf Rang eins (U.S. News, 2000, Sonderdruck).

Es können an dieser Einrichtung je nach Bedarf unterschiedliche Kurse besucht werden. Besonders interessant für diese Arbeit erscheint der Kurs Entrepreneurship and New Ventures, bei dem es um die Neugründung von Unternehmen geht.

In der Kursbeschreibung werden die Studenten zu aktiver Mitarbeit in den Arbeitsgruppen aufgefordert. Die Kurse werden unter Verwendung von Fallbeispielen durchgeführt, bei denen die Studenten zunehmend selbst projekthaft arbeiten. Hierbei richten sich die durchgeführten Übungen immer am Gründungsprozess aus:

„The study of entrepreneurship requires an interactive learning environment. You are expected to actively contribute in class. We will use cases as the primary tool for discussion, and will augment the learning process with exercises, guest speakers and videos. My goal is to engage you (...) in a simulated entrepreneurial process” (Parizeau, in Babson Syllabus, 2001, p. 13).

Als Grundlage des Lernprozesses dient in allen Kursen der Gründungsprozess, wie er von Timmons' *Model of the entrepreneurial process* (1996) beschrieben wird.

Inhaltlich umfasst der erste Kurs über ein Semester folgende Inhalte (Babson Syllabus, 2001, p. 1):

- „identifying new venture opportunities
- understanding which skills are necessary for success and building a team that possess those attributes
- evaluating the viability of the new venture, and
- financing, starting and operating the business”

Hierbei wird, neben diversen Fallbeispielen der Harvard Business School (HBS), das Standardwerk von Timmons (1999) *New Venture Creation* als begleitende Literatur empfohlen.

Bevor die Studenten einen Businessplan bezüglich einer Produktidee erstellen, werden von ihnen Interviews durchgeführt, bei denen sie erfolgreiche Gründer zu ihrer unternehmerischen Handlungsweise befragen. Die Interviews werden im Kurs mit Hilfe eines Leitfadens vorbereitet und anschließend von den Studenten mündlich durchgeführt und protokolliert. Die Ergebnisse der Interviews werden besprochen und kritisch hinterfragt.

Anschließend wird in Gruppenarbeit ein Businessplan erstellt, der den anderen Gruppen präsentiert, von diesen im Anschluss analysiert und hierbei auf Schwachstellen untersucht wird. Die Kritik des jeweiligen Businessplans wird von den anderen Gruppen schriftlich auf circa fünf Seiten verfasst. Hierbei soll die Kritik konstruktiv sein und der vorliegende Businessplan durch Vorschläge verbessert werden. „That means interviewing the other team in some detail, conducting your own research on their business and offering constructive suggestions on how to better shape their business to meet the opportunity based upon your findings“ (Zacharakis, in Babson Syllabus, 2001, p. 4).

Das Babson Curriculum enthält folgende Inhalte (vgl. Babson Syllabus, p. 45):

1. Introduction to Entrepreneurship
2. Who are Entrepreneurs?
 - a. Case Study
 - b. The entrepreneurial process
3. Opportunities
4. Why become an Entrepreneur?
5. What characteristics has a New Venture?
 - a. Team building
 - b. Venture capital
 - c. Financing

6. Business Plan Competition
Write critiques of the presentations
7. Team Presentations of the planned new Venture
8. Business Plans
 - a. Case Study
 - b. Lecture
 - c. Guest Speakers
 - d. Work on own plan
9. Feedback of business plans
Meet individually with other teams for critiques, suggestions
10. Final presentations of business plans

Der Lehrplan ist alleine an der Gründungsphase eines Unternehmens orientiert und bezieht durch die selbständige Erstellung von Geschäftsplänen die Studierenden in die Entwicklung handlungsorientiert ein. Durch die ständigen Analysen – auch durch andere Kursteilnehmer – ist eine stetige Auseinandersetzung mit der eigenen Businessplanentwicklung sichergestellt. Durch die phasenabhängige Vermittlung der theoretischen Zusammenhänge ist mit einer hohen Motivation der Teilnehmer zu rechnen, da es sich hierbei um Hilfestellungen zu eigenen in den Projekten aufkommenden Fragestellungen handelt. Durch die Aussicht auf einen abschließenden Businessplanwettbewerb werden die Teilnehmer zu einem kompetitiven Vergleich ihrer erlernten Entrepreneurkenntnisse herausgefordert und müssen sich für ihren Plan verantworten, der von professionellen Beratern kritisch geprüft wird.

Bei Durchsicht des Lehrplans fällt auf, dass er sich an der Gründung orientiert, aber nicht handlungsorientiert formuliert ist. Die Inhalte werden rein additiv, modular aneinandergesetzt. Durch den hohen Praxisanteil ist die handlungsorientierte Auseinandersetzung allerdings sichergestellt. Der Schwerpunkt liegt bei diesen Kursen auf der problemorientierten Arbeit und dem Selbststudium. Je nach Bedarf wird der Praxisanteil von Vorlesungsveranstaltungen unterbrochen. Durch die Einbindung praxiserfahrener Dozenten, die in der Regel selbst Gründer waren, wird der Bezug zur Realität gesichert, wobei die Lehrpersonen gleichzeitig auch eine Vorbildfunktion erfüllen. Hier wird der Unterschied der Hochschulen zu den Fachschulen als Weiterbildungseinrichtung des deutschen Schulsystems erkennbar. Die Lehrer sind verbeamtet, und ein Gründerkurs kann nur eine Thematik unter anderen Unterrichtsfächern im Rahmen der täglichen schulischen Arbeit sein. Die Lehrer sind tendenziell Generalisten, die viele unterschiedliche Fächer unterrichten, und es fehlt die an Hochschulen vorhandene Spezialisierung der Dozenten auf nur wenige Fachinhalte. Allerdings könnte

durch die Einbindung von Verbänden und Kammern diese Schwachstelle zum Teil kompensiert werden.

6.4.2 Pennsylvania State University, Pennsylvania

Als zweitbeste Hochschule hat in der nationalen US-Vergleichsstudie die PennState University abgeschnitten.

Im Unterschied zu anderen Universitäten hat die PennState ihren Studienschwerpunkt im Technologiebereich und bietet als Ergänzung zum technischen Hauptstudium zwei Entrepreneurshipkurse (www.seas.upenn.edu, 2002) an.

„The first course provides an introduction to the early phases of a high-tech venture. It investigates the elements needed to seize an entrepreneurial opportunity and successfully launch a start-up or spin-off company. The second course investigates the necessary steps for planning a high-tech venture. It provides students, working in teams of 3 and 4, an opportunity to develop and present a high-tech business plan.“

Die Inhalte sind auch hier ähnlich wie bei den anderen dargestellten Universitäten in einer prozessorientierten Reihenfolge des Gründerprozesses angeordnet und gestaffelt.

- “1. Intellectual property
2. Evaluating the market viability of new high-tech ideas
3. Shaping high-tech ideas into the right products or services for the right markets
4. Developing strategies for high-tech product positioning, marketing, operations
5. Acquiring the resources needed to start new venture
6. Leadership roles” (PennState, 2002)

Im zweiten, vertiefenden Kurs werden noch einmal Elemente des ersten Kurses aufgenommen, allerdings wird in diesem Kurs der Schwerpunkt auf die Gestaltung und Verteidigung eines eigenen Businessplans gelegt.

- “1. Defining the industry and market for new venture
2. Developing marketing strategies for positioning of product, distribution, sales, management and development
3. Preparing a business plan” (PennState, 2002)

Der erste Kurs zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Fallstudienbearbeitung sowie Vorlesungen und Expertenvorträgen aus.

Die Studenten werden zu Problemlösungen für die bearbeiteten Fallstudien in Teamarbeit aufgefordert. Es findet während dieser Zeit auch schon die Suche der Studententeams nach Möglichkeiten für innovative Produkte am Markt statt. Der Kurs ist eigenaktiv ausgerichtet und erfordert eine hohe Selbstmotivation der Studentengruppen.

Der zweite Kurs verfolgt das Ziel der Erstellung eines Businessplans. Es finden Vorträge und Gruppenarbeiten der Studententeams statt sowie eine finale Präsentation aller Teams und ihrer ausgearbeiteten Geschäftsideen.

Auch hier ist eine rein auf den Gründungsprozess bezogene Vermittlung von Gründerwissen feststellbar, wobei die handlungsorientierte Kursgestaltung um ein innovatives Produkt im Vordergrund steht. Hierdurch werden die Inhalte von den Studenten erlebt und durchlaufen; der Wettbewerb am Ende motiviert die Teilnehmer zusätzlich und bildet den Abschluss des Kurses. Die Kursgestaltung ist an der künftigen Realität ausgerichtet, und im Rahmen der durchgeführten Projekte wird der reale Arbeitsprozess einer Gründung im Schutz der Hochschule simuliert. Die Kurseinteilung orientiert sich dabei an der Semesterteilung des Studienjahres und ist zwecks modularer Gestaltung auf zwei Semester aufgeteilt. Der Besuch des zweiten Semesters ist an die Teilnahme des ersten Kurses gekoppelt.

Im ersten Abschnitt werden neben den kleineren Projekten auch theoretische Inhalte vermittelt, auf denen der zweite Kurs aufbaut. Die Hochschullehrer werden, wie am Babson College, aus der Industrie gewonnen und haben hinsichtlich einer Unternehmensgründung eigene Erfahrungen aufzuweisen. Teilweise handelt es sich bei den Lehrern um Unternehmer, die die Dozentenarbeit in Nebentätigkeit ausüben.

6.4.3 Massachusetts Institute of Technology (MIT)

Das MIT zeichnet sich durch seine technischen Innovationen (Elektronik, Software, Medizintechnik, Multimedia) aus und ist eine der renommiertesten Universitäten der Ostküste. Zwar verfügt das MIT als private Hochschule nur über eine überschaubare Anzahl von ca. 10.000 Studenten, trotzdem ist es eine der Geburtsstätten für innovative Technologien. Im Gegensatz zum Babson College, das als wirtschaftswissenschaftliche Universität Entrepreneurshipkurse und auch einen Abschluss in Entrepreneurship (MBA) anbietet, steht das MIT für technische Innovationen, die sich als „Spin-offs“ aus der Hochschule ausgründen.

Gegründet wurde das MIT 1860 als Folge der industriellen Entwicklung der Textilindustrie, um die Nachfrage an qualifizierten Ingenieuren befriedigen zu können. Seit dieser Zeit kommen alle Hochschullehrer vornehmlich aus der Industrie, in der diese weiterhin auch als Berater tätig sind.

Die Geschichte belegt im Jahre 1861 die erste Gründung eines Unternehmens, das aus dem MIT hervorging. Später wurden bekannte Marken wie Campbell Soup (1900), Gillette (1901) und Polaroid (1930) gegründet. Eine Untersuchung der Bank of Boston (1995) stellte fest, dass weltweit insgesamt 4.000 Firmen von MIT Absolventen gegründet worden waren, die ca. 1,1 Millionen Arbeitnehmer beschäftigen.

Es werden am MIT parallel zu den Hauptstudien Möglichkeiten geboten, in Entrepreneurshipkursen Gründerwissen praktisch zu erwerben. Eine Durchsicht der unterschiedlichen Kurse zeigt die enge Verwandtschaft der MIT Entrepreneurshipkurse zu denen der oben beschriebenen Universitäten.

Auch hier beginnen die Kurse mit einer allgemeinen Einführung zur Thematik des Gründens, gehen dann auf innovative Produktideen ein, untersuchen die Markttauglichkeit dieser Produkte und erarbeiten schließlich einen Businessplan.

Konkret sehen die Kursbeschreibungen des MIT (vgl. MIT Syllabus, 2002) folgendermaßen aus:

1. Entrepreneurial ethics
2. Identifying and quantifying market opportunities, product innovation
3. Market analysis
4. Viability studies
5. Competitive positioning

6. Team building
7. Product life-cycle planning
8. Marketing strategy
9. Sales channel analysis
10. Financing
11. Legal issues creating a company
12. Create business plan

Parallel zu den Veranstaltungen werden immer wieder Experten eingeladen und den Studententeams gründererfahrene Mentoren zur Seite gestellt. Die Inhalte werden auch hier entlang des in Kapitel 3 beschriebenen Modells des Gründungsprozesses dargeboten, allerdings sind diese nicht handlungsorientiert formuliert. Die Studenten können die angebotenen Kurse aus einer Vielfalt anderer Module wählen und parallel zu ihrem technisch orientierten Hauptstudium besuchen. Es wird im Gegensatz zur Curriculumdarstellung bei der Umsetzung des Lehrplans allerdings auf eine handlungsorientierte Umsetzung des Curriculums geachtet, da an dessen Ende ein fertiger Businessplan erstellt und einem Gremium von Experten präsentiert wird. Erstaunlicherweise sind die diskutierten Hochschullehrpläne nicht ausgesprochen handlungsorientiert formuliert; trotzdem werden alle Veranstaltungen unter Beachtung eines hohen Anteils an Eigenaktivität der Studenten in Projekten und Fallstudien sowie der Erstellung eigener Businesspläne durchgeführt.

Es ist anzunehmen, dass den hier vorliegenden Programmen ein starker Handlungsbezug beigemessen wird und die Dozenten aufgrund des im Hintergrund zu erstellenden Businessplans tendenziell automatisch handlungsorientiert lehren. Des Weiteren ist auch davon auszugehen, dass in den USA eine wie in Deutschland übliche Diskussion didaktischer Ansätze fremd ist und eine didaktische Forschung nicht existiert (vgl. Weihe et al., 1991).

6.4.4 Harvard Business School, Massachusetts

An der Harvard Business School (HBS) werden seit ca. 50 Jahren Entrepreneurshipkurse angeboten. Mittlerweile existieren so fast 20 Kurse zu dieser Thematik, die

ab dem zweiten Studienjahr besucht werden können. Seit 1997 werden durch das California Research Center Forschungsmöglichkeiten für technisch innovative Produktideen angeboten und für die Region um die HBS Planspiele und „Cases“ entwickelt. Eine der Stärken der HBS sind die „Cases“, bei denen gegründete Unternehmen diskutiert und analysiert werden. Studierende decken anhand dieser Beispielgründungen Fehler auf oder vollziehen die Phasen der Gründung nach. Die „Cases“ werden von der HBS auch anderen Hochschulen zum Kauf angeboten, und so sind z.B. viele Übungen des Babson College auf die Bearbeitung dieser Fälle ausgerichtet. Die Studierenden müssen sich anhand der von den Dozenten vorgeschlagenen Fälle auf die nächste Unterrichtseinheit vorbereiten und analysieren die jeweilige Aufgabe in der Gruppe. So erhalten die Kurse einen hohen Anteil an Eigenaktivität, und jede Sitzung wird von den Studierenden durch Selbststudium vorbereitet.

Hierzu schreibt die HBS (www.entrepreneurship.hbs.edu, 2002):

„Starting New Ventures provides a conceptual framework for evaluating opportunity, developing a clear and viable business concept, designing the enterprise, and launching an effective and sustainable new venture. The course modules are organized around these four activities.”

Die Kurse werden schließlich mit der Erstellung und Präsentation eines Businessplans zu einer eigenen Produktidee beendet.

Im Unterschied zu den oben beschriebenen Angeboten des Babson College und des MIT können diese Kurse fakultativ ausgesucht und in Teilzeitform besucht werden.

Die Kurse richten sich in erster Linie an Menschen, die an einem bestimmten Punkt ihrer Karriere die Gründung eines Unternehmens als Alternative sehen, und decken als Dienstleistung diesen Ausbildungsbedarf ab. Aus diesem Grund sind die an der HBS entwickelten „Cases“ aus vielen Geschäftsbereichen (Unterhaltung, Medien, Hightech, Software etc.) entwickelt worden, um die beruflich heterogene Gruppe der Gründungsinteressierten auf die Gründung eines Unternehmens vorzubereiten.

Die Kurse beginnen ab der ersten Unterrichtseinheit mit Fallanalysen. Die Fragestellungen werden allerdings zunehmend umfangreicher und beziehen sich bis zum Ende des Kurses auf die geplante Unternehmung, die mittels des erstellten Geschäftsplans präsentiert wird.

Die folgenden Inhalte wurden aus dem Kurs „Starting New Venture“ (vgl. syllabus, HBS, 2002) entnommen und in einer eigenen Darstellung aufgelistet.

1. Ideenanalyse, Produktidee anhand eines Beispiels (HBS, 9-699-151)
2. Analyse der Marktidee von Sports Experience, Inc. (HBS, 698-029)

„Sports Experience, Inc. has just secured a commitment for an additional \$3 million contract. (...) You do not yet have a formal business plan prepared, (...) but you have to analyse the business concept, organizational structures, the resource needs, you should term financial requirements and present your findings.”

Die Schwerpunkte der Analyse liegen jetzt bei

- „a) Operations
- b) Marketing
- c) Organization
- d) Finance” (www.entrepreneurship.hbs.edu, 2002)

Empfohlene Literatur ist hierbei parallel zum Unterricht in der Reihenfolge der Empfehlung:

- a) „Questions every Entrepreneur must answer, Harvard Business Review (96603)
- b) How Entrepreneurs craft Strategies that work, Harvard Business Review
- c) Milestones for successful venture planning, Harvard Business Review
- d) How to write a great business plan, Harvard Business Review
- e) How much money does your venture need, Harvard Business Review” (ebd., 2002)

Die Studierenden müssen sich zu Gruppen formieren und ein Geschäftskonzept auswählen, welches sie in den nächsten Wochen in Gruppenarbeit bis zum fertigen Businessplan bearbeiten.

Im Anschluss an die Reihe von Fallanalysen und die parallele Bearbeitung der empfohlenen Literatur werden Experten zu Gründungsrecht und Unternehmensformen als Gastdozenten eingeladen, bevor es in den Schlusssitzungen nur noch um die

3. Präsentation der von den Studierenden zu erstellenden Geschäftskonzepte geht.

Es finden hier Gründungen im Team statt, der Abschluss der Veranstaltung wird allerdings auch wieder durch einen persönlichen Businessplan markiert. Die Cases ermöglichen eine realistische Analyse von Gründungen, welche, nach didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, den Studierenden mit der Lebensrealität einer Gründung konfrontieren.

Auch hier wird stark projektorientiert und selbsttätig gearbeitet. Die Handlungsorientierung wird durch den zu erstellenden Businessplan sichergestellt. Da es sich bei den Studenten um bereits berufstätige Gründungsinteressierte handelt, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese mit konkreten Gründungsabsichten auseinandergesetzt haben, da der Kurs auch mit erheblichem finanziellem Aufwand verbunden ist. Hierdurch wird diesen Personen die Möglichkeit geboten, ihr zukünftiges Unternehmenskonzept im Schutz einer Hochschule auszuarbeiten. Der Kurs ist auch hier an der Semesterteilung des Studienjahres orientiert. Die Teilnahme an den angebotenen Kursen ist auch nebenberuflich möglich. Da die Kurse allen Interessierten offenstehen, ist die Homogenität der Studierendengruppe nicht gewährleistet, was zu Schwierigkeiten und Interessenkonflikten in der unterrichtlichen Umsetzung führen kann, da anzunehmen ist, dass auch die erfahrenen Dozenten bei der Vielfalt unternehmerischer Aktivitäten und der damit verbundenen spezifischen Probleme die erarbeiteten Gründungskonzepte nur in gewissen Grenzen bewerten können.

6.5 Deutsche Hochschulansätze der Entrepreneurship Education

Zwar hat Deutschland bisher ein eher bescheidenes Hochschulangebot an Gründerkursen vorzuweisen – viele der eingesetzten Gründerlehrstühle sind bis jetzt nicht besetzt und die Kurse oft noch im Aufbau –; doch haben sich verschiedene Hochschulen seit mehreren Jahren intensiv mit der Thematik beschäftigt und bieten für Studierende und andere Gründungsinteressierte erfolgreich Kurse an. Vier dieser Ansätze werden in diesem Abschnitt beispielhaft für andere dargestellt und diskutiert.

6.5.1 *European Business School (EBS, Schloß Reichharthausen)*

An der European Business School (EBS) werden seit mehreren Jahren erfolgreich Gründerkurse angeboten. Beeinflusst durch den Erfolg der Business Schools in den USA wurde die EBS 1983 als private Hochschule gegründet, hat seit 1998 einen Entrepreneurship Lehrstuhl und bietet Kurse zu dieser Thematik an. Es werden hier intensiv Möglichkeiten gesucht, die Kursangebote ständig zu erweitern und an die aktuellen Bedürfnisse des Marktes anzupassen. Die Fakultät und ihre Mitglieder richten jährlich einen Gründerkongress aus, auf dem internationale Forschungs-

ergebnisse zur Entrepreneurship Education (Internationalizing Entrepreneurship Education and Training) präsentiert und ausgetauscht werden.

Nach einem Grundstudium von vier Semestern können die Studenten das fünfte und sechste Semester an einer Partneruniversität im Ausland studieren, bevor sie ihr Schwerpunktstudium an der EBS weiterführen mit den Fächern Finanzen, Marketing, Immobilienwirtschaft etc. bzw. seit 1998 auch Entrepreneurship. Das Entrepreneurship Studium umfasst hierbei folgende Inhalte (vgl. Klandt, 1998, S. 111):

Introduction to Entrepreneurship: Management of Start-up and Early Development

Dieser Kurs ist für alle Studierenden im vierten Semester bestimmt und bietet eine Einführung in die Grundlagen des Entrepreneurship. In diesem Stadium finden Falldiskussionen statt und Experten tragen ihre Erfahrungen vor – etwa zu folgenden Themen:

- Entrepreneurial Personality/Team
- A Start-Up „Success Story“
- Market and Competition
- Start-Up Financing
- Growth Management
- Going Public
- Harvesting
- Technology based Start-Ups

Ab dem siebten Semester findet für die Studierenden, die sich für das Schwerpunktstudium Entrepreneurship entschieden haben, ein Sprung ins kalte Wasser statt, indem sie in zwei Tagen eine virtuelle Firmengründung mit dem an der EBS entwickelten Computerplanspiel „EVA“ (vgl. Klandt 1998) durchführen müssen:

Tag 1: Introduction, first steps, start up company

Tag 2: Business simulation of early development and feedback to the students

Anschließend bilden die Studierenden Teams von zwei bis drei Personen und entwickeln ihr eigenes Projekt von der Idee bis zum Businessplan, das dann einem Gremium aus Experten (Banken, Venture Capitalists, Berater, Gründer) präsentiert wird. „The Business Plan Project Seminar is aimed at providing the student with the theo-

retical background behind developing a business plan and practical experience as well. It will give guidance on how to draw up a plan of action for a proposed start-up, from the initial idea to a viable business plan“ (Klandt 1998, S. 113).

Als Kursinhalte werden hierbei angeboten:

- Introduction
- Sources of information and market research
- Brainstorming for opportunities
- Feasibility studies
- Critical success factor
- Discovery driven planning
- The business plan – qualitative aspects
- The business plan – quantitative aspects

Im Anschluss an diese eigenen Versuche der Studierenden, aufgrund von Marktanalysen Produkte bzw. Ideen bis zur Marktreife zu entwickeln und Businesspläne zu erstellen, werden im folgenden Semester Fallstudien durch Exkursionen zu Gründerfirmen von den Studierenden selbst entwickelt, diskutiert und ähnlich wie bei den Harvard „cases“ analysiert. Hierbei werden typische Probleme von Start-ups deutlich, für die dann Lösungen von den Studierenden entwickelt werden müssen.

Das hier vorgestellte Modell der Entrepreneurship Education an der EBS weist starke Parallelen zu den amerikanischen Hochschulprogrammen auf und kennzeichnet sich ebenfalls durch handlungsorientierten Unterricht. Nach den Grundlagenveranstaltungen beginnen die Studierenden direkt mit ihrem eigenen Projekt zur Erstellung eines Businessplans, der ebenfalls zum Abschluss einem Gremium aus Experten präsentiert und prämiert wird.

Als besonderes Kennzeichen aller bisher diskutierten Ausbildungsmodelle erscheint dem Autor die möglichst früh beginnende Selbsttätigkeit der Kursteilnehmer. Hierdurch werden diese neugierig und entwickeln konkrete Fragestellungen, die in den Vorlesungsveranstaltungen und Workshops bearbeitet werden können. Ein weiteres Merkmal ist die Einbindung von Experten aus der Gründungspraxis in Form von Expertengesprächen oder bei Exkursionen. Hierbei werden Erfahrungen weitergegeben sowie Vorbildfunktionen erfüllt und Werthaltungen für die Gründung einer eigenen Unternehmung gebildet.

Aufbauend auf den Erfahrungen der amerikanischen Hochschulen wurde an der EBS eines der ersten umfassenden Entrepreneurship Education Modelle der BRD umgesetzt. Der Lehrplan orientiert sich am Gründungsprozess, und die Studierenden lernen aktiv, d.h. handlungsorientiert die einzelnen Phasen des Gründerprozesses zu bewältigen.

6.5.2 Universität zu Köln

In Köln werden seit den 1970er Jahren vereinzelte Inhalte des Entrepreneurship angeboten, welche aber 1997 zu einem neuen umfassenden Entrepreneurship Curriculum erweitert wurden. „The new Cologne Entrepreneurship Curriculum (CEC) will be determined by three goals: A sensitization for entrepreneurial activity directly upon commencing studies, the development of entrepreneurial visions and techniques in the second study phase and the support and evaluation of the founding of successful new businesses after graduation“ (Herting/Esser, 1998, S. 126).

Die Kurse gestalten sich hierbei folgendermaßen (ebd., S. 128):

- Unternehmensgründung
- Traditionelle Grundlagen der Unternehmensgründung
- Gründungsbeispiel (I): High Tech (Exkursion)
- Gründungsmanagement (I): vom Konzept zum Unternehmensplan
- Gründungsbeispiel (II): EDV
- Gründungsmanagement (II): Gründung – und Frühentwicklung
- Gründungsmanagement (III): Rahmenbedingungen des Gründungsprozesses
- Gründungsmanagement (IV): Gründung und Regionalentwicklung
- Gründungsbeispiel (III): Medien
- Gründungsbeispiel (IV): Biotechnologie und Umwelt
- Übung zu Gründungsmanagement (I): Erstellen von business plans
- Übung zu Gründungsmanagement (II): Bewerten von business plans
- Gründerplanspiel „EVA“

Parallel zu den Übungen und Exkursionen finden Vorträge von Experten zu Start-ups und zu finanziellen Aspekten usw. statt.

Ähnlich wie bei den amerikanischen Curricula erwerben sich die Studierenden ihr Wissen hier durch „learning by doing“. Die Initiatoren des neuen Curriculums an der Universität zu Köln orientierten sich bei der Kursgestaltung stark am Modell der New York University (www.stern.nyu.edu, 2006). Diese hat ähnlich den oben beschriebenen Programmen der amerikanischen Hochschulen ein Curriculum, das modular aufgebaut ist und von den Studierenden nach ihrem Grundstudium absolviert werden kann. Herting/Esser (1998, S. 131) begründen ihr CEC mit empirischen Resultaten aus deutschen Untersuchungen einer effizienten Entrepreneur Education, stellen hierbei allerdings fest, dass sich bei einer Analyse deutscher Studienprogramme diese bisher fast ausschließlich mit finanziellen und rechtlichen Fragen auseinandersetzen.

„The actual offers in Germany tend to have a low integration and place too much emphasis on isolated aspects such as financing, legal forms etc. This fact is surprising, because for the last twenty years one of the basic concepts of entrepreneurial education in Germany has been to concentrate on the integrating element of the founder-personality“ (ebd. S. 131). Die Gründerperson hat weiterhin nach Auffassung der Autoren bisher nur wenig Beachtung in den deutschen Gründerprogrammen erfahren. Diesem Umstand versucht das Kölner Curriculum durch die neue Kursgestaltung und eine die Unternehmerperson integrierende Vorgehensweise zu begegnen.

An der Universität zu Köln wurde mit Einführung des neuen Curriculums ein handlungsorientiertes, modulares Kurssystem geschaffen, das nach amerikanischem Vorbild ausgerichtet ist. Auch hier wird frühzeitig auf die Selbsttätigkeit der Studierenden Wert gelegt, die sich problemorientiert mit Fallstudien und ihren eigenen Projekten auseinandersetzen. Das Curriculum orientiert sich hier ebenfalls am Gründungsprozess, der in der Erstellung und Bewertung des Businessplans seinen Abschluss findet. Durch die Einbindung von Experten der Kammern und Gründerverbände zu rechtlichen und finanziellen Fragestellungen sowie durch Exkursionen zu Start-up-Firmen wird ein ständiger Praxiskontakt sichergestellt. Es ist bisher allen Programmen gemeinsam, dass sie auf dem Vorwissen des Grundstudiums aufbauen und im Fachstudium angesiedelt sind. Die Studierenden haben durch Veranstaltungen des Grundstudiums Vorwissen erlangt und befinden sich in einem Stadium der beruflichen Orientierung. Durch den modularen Aufbau bleiben die Veranstaltungen wählbar, so dass die Teilnahme nicht verpflichtend ist. Es entscheiden sich auf diese

Weise Studenten für die Teilnahme, welche sich für eine eventuelle spätere Selbständigkeit interessieren. Durch eine Beschränkung der Teilnehmerzahl wird die Gruppengröße geregelt und es kann teilnehmerorientiert gearbeitet werden. Bei einer regulären Großveranstaltung im Rahmen des Hauptstudiums wäre dies kaum zu leisten, während durch den erhöhten Praxisanteil in den Gründerseminaren der Kontakt zwischen Dozent und Student intensiver gestaltet werden kann.

6.5.3 Freie Universität Berlin

Seit ca. 15 Jahren wird an der Universität Berlin von Studenten das Teeprojekt als eigenständige Firma studienbegleitend durchgeführt. Durch ein an der Hochschule ausgearbeitetes Geschäftskonzept wird der Einzelhandel umgangen und Tee in großen Losgrößen direkt vertrieben. „The project was born in 1985 from the concept that economic competence is best acquired when a business idea is thought through and carried out in the market“ (Faltin/Winterhager 1990). Entlang des unternehmerischen Gründungsprozesses lernen die Studierenden in der Projektwerkstatt mit den ökonomischen Begriffen umzugehen und in Rollenspielen geschäftliche Konzepte durchzuspielen.

Faltin sieht die Vorteile dieses Konzeptes in der Verbindung von universitären Seminaren und ökonomischer Praxis, in der die Inhalte praktisch unter Marktbedingungen umgesetzt werden und darauf aufbauend auch Verbesserungen am theoretischen Konstrukt der geplanten Unternehmung vorgenommen werden.

Ripsas (1997a, S. 259) beschreibt die pädagogischen Intentionen der Berliner Projektwerkstatt: „Durch die Teilnahme am unternehmerischen Prozess werden also Entscheidungssituationen des Entrepreneurships trainiert und der Lernprozess gestaltet sich umso intensiver, je näher die Lernenden mit dem Gründer zusammenarbeiten und so dessen Verhalten beobachten können. Je geringer der Kontakt mit dem Gründer, desto mehr nähert sich für den Lernenden die Mitarbeit in einem Gründungsunternehmen einem Praktikum in einem schon länger bestehenden Unternehmen an und verliert so die spezifischen Merkmale des Entrepreneurship.“

Da es sich bei dem Berliner Teeprojekt um eine seit Jahren bestehende Studentenfirma handelt (mit einem ständig wechselnden Team von Mitarbeitern), kann die Nähe zum Gründer als nicht gegeben angenommen werden. Nachdem die Firma das

Gründerstadium verlassen hat, geht es um die Erfahrung, welche Studenten als Händler in einer selbsttätigen Unternehmung machen können. Das heißt: die Studenten erfahren keine gründerspezifischen Probleme mehr, sondern sind am Erhalt ihrer Unternehmung interessiert. Das Konzept des Berliner Modells steht aufgrund der Entfernung des Studentenunternehmens vom Gründungszeitpunkt im Widerspruch zu den gründungsspezifischen Themen der Vorlesungen. Hier werden tatsächlich, am Gründungsprozess orientiert, Fragestellungen zur Selbständigkeit diskutiert. Durch den Betrieb einer bestehenden Firma verliert die Veranstaltung allerdings ihren Anspruch auf eine Entrepreneurship Education im engeren Sinne. Wie oben ausgeführt, sollte darauf geachtet werden, dass sich sowohl die theoretischen als auch die praktischen Veranstaltungen (Gründungsprojekte, Experteninterviews, Exkursionen, Fallbeispiele, Simulationen etc.) am Gründungsprozess orientieren. Die Gründungsphase gilt als beendet, wenn die Unternehmung in die Wachstums- und Reifephase eintritt. Wenn das Unternehmen von ständig wechselnden Studierendengruppen weitergeführt wird, erscheint es sinnvoll, inhaltlich den Aspekt der Nachfolgeproblematik von Unternehmen aufzugreifen, der bisher nicht erkennbar ist.

6.5.4 Universität Kaiserslautern

An der Universität Kaiserslautern wird seit 1995 ein Entrepreneurship Education Programm (EXTRA) angeboten, das Studierenden und Absolventen sowie Externen Gründerwissen über einen Zeitraum von 15 Monaten vermittelt. „Over a fifteen month period, the participants are taught the necessary skills, both in theory and practice, required to set-up and operate a successful business“ (Hakansson, 1998, S. 151).

Die Dozenten setzen sich hierbei aus einem Team aus Praxis und Theorie zusammen. Zusätzlich wurden Experten aus Banken, Unternehmensberatungen, der Regierung sowie Absolventen eingeladen, die beratend zur Seite stehen und die Studierenden unterstützen.

Das EXTRA Programm ist nicht auf einen Studienabschluss ausgerichtet, sondern richtet sich als Zusatzveranstaltung an interessierte Studierende und Graduierte. Die Bewerber müssen sich, bedingt durch die Teilnehmerbegrenzung, um eine Teilnahme am Kurs bewerben und ihre Gründe schlüssig darlegen.

Es lassen sich bei näherer Betrachtung der Kursgestaltung auch hier Parallelen zu den oben dargestellten US-amerikanischen Kursangeboten finden. Die Veranstaltungen sind modular aufgebaut und richten sich in ihrer Aufteilung am Studiensemester aus.

Im ersten Semester müssen die Studierenden Pflichtvorlesungen besuchen. Es werden hauptsächlich Grundlagen zum Gründungswissen vermittelt, im zweiten Semester steht Business Management im Vordergrund. Es finden hierbei drei Arten von Veranstaltungen statt: Vorlesungen, Spezialvorlesungen (Experten) und Wochenendseminare. Die Spezialvorlesungen umfassen PC-Simulationen auf der Basis des Lernprogramms „EVA“ (vgl. Klandt, 2001), Gruppenarbeiten, Planspiele und Diskussionen.

Ein integraler Bestandteil des Kursangebotes ist die Entwicklung eines eigenen Businessplans während der Kurse; allerdings beginnen die meisten Studierenden erst nach Beendigung der Vorlesungs- und Übungsstunden mit dem eigenen Projekt. Empfohlen wird die parallele Erstellung, um die Theorie der Vorlesungen in die Praxis umsetzen zu können. Für die Erarbeitung des Businessplans werden die letzten drei Kursmonate zur Verfügung gestellt. Der Businessplan umfasst hier folgende Punkte (vgl. Hakansson, 1998, S. 155):

- Description of the planned business
- Brief explanation of the technology and the product or service
- Market analysis, showing demand
- Sales strategy with marketing plan
- A resource plan
- Research and development plan
- Personal and organizational plan
- Financial plan

Am Ende des Kurses wird ein Wettbewerb durchgeführt und der beste Businessplan mit 10.000 Euro prämiert.

Es lässt sich in Kaiserslautern eine ähnliche Kursstruktur wie in Köln bzw. an der EBS erkennen. Der Hauptanteil der Programme ist auf die Eigentätigkeit der Studierenden mit der Erstellung von Businessplänen ausgelegt. Einzig die Bearbeitung von Fallstudien lässt sich in Kaiserslautern vermissen. Durch den Wechsel der Methoden

von Vorlesungen zu Gruppenarbeiten und die Entwicklung einer eigenen Geschäftsidee lernen die Studierenden, die zum großen Teil schon über einige Jahre Berufserfahrung verfügen, anhand des Gründungsprozesses typische kritische Situationen eines Gründers zu bewältigen. Inhaltlich richtet sich auch dieses Programm an der Gründungsphase der Unternehmung aus und die Veranstaltung endet mit einem Businessplanwettbewerb.

Problematisch erscheint hier die inhomogene Vorbildung und berufliche Ausrichtung der Teilnehmer. Da sich das Kursangebot neben regulären Studenten auch an Graduierte und Berufstätige wendet, kann nicht von einer homogenen Vorbildung ausgegangen werden. Es kann angenommen werden, dass Veranstaltungen, die auf einem regulären Grundstudium aufbauen und sich in einem Fachstudium modular an dem Grundwissen der Teilnehmer orientieren, effizienter sind. Vergleicht man die Inhalte eines technischen Hochschulstudiums mit einem wirtschaftlich geprägten Studiengang, wird erkennbar, dass diese sich hinsichtlich des Kursangebots zu allgemeinen ökonomischen Grundfragen erheblich unterscheiden und somit selbst bei akademischen Teilnehmern inhomogene Eingangsvoraussetzungen zu erwarten sind. Damit wird auch verständlich, warum die Teilnehmer des Programms erfahrungsgemäß erst nach Beendigung des Grundmoduls mit ihrem eigenen Gründungsprojekt beginnen. Sehr gut erscheint auch in diesem Programm die Frage der Einbindung von Experten zu bestimmten Fragestellungen und Ausbildungsabschnitten gelöst. Diese werden entweder als Experten zu Diskussionen und Vorträgen hinzugezogen oder dienen als Beispiele erfolgreicher Gründungen bei Exkursionen.

6.6 Zusammenfassung der Entrepreneurship Education an Hochschulen

Bei den oben diskutierten Hochschulprogrammen zur Entrepreneurship Education wurden die durch Umfragen national am höchsten bewerteten Entrepreneurship Kurse ausgewählt. Mit der Harvard Business School wurde die Auswahl noch um ein Teilzeitprogramm ergänzt, das Berufstätigen ermöglicht, neben ihrer normalen Berufsausübung Gründerwissen zu erwerben.

Es ist erkennbar, dass alle Kurse ihr Curriculum entsprechend dem Gründungsmodell planen und durchführen.

Durch die Orientierung am Phasenmodell der Gründung bleibt die Gründungsaufgabe immer ganzheitlich und prozessorientiert (vgl. Ripsas, 1997a, S. 268). Das Gründungsmodell ist in diesem Sinne also beispielhaft bzw. exemplarisch für die Unternehmensgründung als Prozess und somit allen Gründungsvorhaben immanent.

Alle US-amerikanischen Entrepreneurship Education Curricula sind entlang des Gründerprozesses ausgerichtet, auch wenn dies zumeist nicht explizit dargestellt wird. Da sich die Kursangebote auch an Studierende mit teilweise konkreten Gründungsabsichten richten, sind an allen Hochschulen auch Kurse belegbar, die Inhalte anbieten, die über die Gründungsphase hinausgehend die Wachstums- oder auch Reifephase von Unternehmen behandeln.

Die reinen Gründerkurse enden in der Regel mit dem Abschluss der Gründungsphase, d.h. mit Präsentation des Businessplans der geplanten Unternehmung. Durch die frühe Einbeziehung der Studierenden in den fortlaufenden Unterricht durch selbst zu entwickelnde Geschäftskonzepte werden diese ständig mit dem eigentlichen, komplexen Gründungsprozess konfrontiert, und ein handlungsorientiertes Lernen wird sichergestellt. Es steht hier immer der Gesamtzusammenhang der Gründung im Vordergrund. Darin wird ein maßgebender Unterschied zu den deutschen Schulanätzen erkennbar. Mit Ablauf der Gründung der Schülerfirma wird die Gründungsphase verlassen und das Unternehmen in die Wachstumsphase geführt. Die US-amerikanischen Ansätze enden im Gegensatz dazu nach der Erstellung des Geschäftsplans einer fiktiven oder konkreten Marktidee. An vielen Hochschulen haben die Absolventen aufgrund des modularen Aufbaus des Kurssystems die Möglichkeit, Anschlusskurse zu besuchen, die sich mit dem Wachstum und der Reife von Gründungsunternehmen befassen.

Die Inhalte der Lehrpläne der universitären Entrepreneurship Education in Deutschland und den USA sind zumeist nicht aus empirisch gewonnenen Daten notwendiger Qualifikationen von Gründern ermittelt worden, sondern basieren überwiegend auf allgemeinen Annahmen bzw. allgemeinen themenspezifischen Informationen der die Lehrpläne entwickelnden Personen. Es gibt bisher kaum auf empirische Weise gewonnenes Datenmaterial zur Gründerqualifikation. Einzig Timmons (vgl. 1998a) lässt empirisch gewonnene Daten erkennen, auf welche von vielen US-amerikanischen Hochschulen zurückgegriffen wird. Die Anbindung der so ausgewählten Inhalte ist bei den meisten Kursen prozessorientiert ausgerichtet. Hierdurch haben die Inhalte

eine für die künftigen Entrepreneure wichtige Zukunftsbedeutung. Speziell die amerikanischen Programme lassen einen hohen Anteil an exemplarischen Fallstudien erkennen, die von den Studierenden analysiert und verallgemeinert werden. Des Weiteren ist es das Ziel dieser Programme, eine für die erfolgreiche Gründung notwendige Kompetenz zu vermitteln, und es ist erkennbar, dass zwar die Hochschulen und ihre jeweiligen Schwerpunkte heterogen sind (Wirtschaft, Technik, Naturwissenschaften), die Inhalte aller Kurse sich jedoch am Verlauf des Gründungsprozesses orientieren. Durch die unterschiedlichen Methoden der Programme, wie Teamarbeit, Brainstormingsitzungen, Vorlesungen, Fallstudien, Projektarbeiten, werden die Teilnehmer aktiviert, und durch die praktische Umsetzung der Theorien kann von einer handlungsorientierten Ausbildung ausgegangen werden, die nachhaltig das Handeln der potenziellen Unternehmer beeinflusst. Eine Folge dieser handlungsorientierten und in den Methoden wechselnden Vorgehensweise ist eine komplexe Lernumwelt, in der die Studierenden aktiv gefordert sind, sich einzubringen, da sie ihre Ergebnisse vor Experten verteidigen und analysieren müssen und so in einem geschützten Rahmen künftige Unternehmerkompetenzen erwerben, welche erst in der Folgezeit der Schulungsprogramme, das heißt der eigenen Gründung, relevant werden.

Zeitlich sind alle Kurse an den Studiensemestern orientiert. In einem Grundkurs werden neben der schon beginnenden praktischen Arbeit am eigenen Geschäftsplan die Grundlagen vermittelt, im folgenden Kursblock wird darauf aufbauend die Produktidee weiterverfolgt und verfeinert. Den Abschluss der Kurse bildet immer ein Wettbewerb, bei dem die erarbeiteten Geschäftsideen einem Gremium aus Experten präsentiert werden und anschließend das beste Konzept prämiert wird. Auffällig ist bei den diskutierten Veranstaltungen der hohe prozessorientierte Eigenanteil der Studierenden. Scheinbar ist es durch den Einsatz von Experten aus der Wirtschaft mit eigenen Gründererfahrungen nicht notwendig, die Lehrpläne handlungsorientiert zu formulieren, und trotzdem ist der Unterricht durch prozessorientierte Eigenaktivität gekennzeichnet. Da es sich bei den Dozenten um Praktiker handelt, die im Vergleich mit den deutschen Lehrkräften an Fachschulen über eigene Erfahrungen in der Wirtschaft mit der Thematik der Gründung verfügen, kann die These aufgestellt werden, dass die Neigung, praxisorientiert zu verfahren, eine Folge der eigenen beruflichen Entwicklung ist, während die deutschen Lehrer schon aufgrund ihres eigenen Werdeganges zumeist aus den Ingenieurwissenschaften kommen und nur selten über Gründererfahrung verfügen. Deswegen liegt es nahe, dass die Lehrkräfte immer

wieder auf einen möglichen Realbezug des zu unterrichtenden Lehrplaninhalts hinzuweisen sind. Die meisten Lehrkräfte können höchstens aus einem spezialisierten Bereich ihrer Ingenieur Tätigkeit Erfahrung in den Unterricht einbringen, stehen allerdings vor dem Anspruch, in verschiedenen Unterrichtsfächern einen handlungsorientierten, an der Realität ausgerichteten Unterricht entwerfen zu müssen. Sie stehen hier vor der Problematik, eine Realität zu simulieren, die ihnen nur in Ansätzen geläufig ist. In diesem Fall kann die Hilfestellung eines auf Handlungsorientierung ausgerichteten Lehrplans als wertvoll betrachtet werden. Es ist in diesem Fall aus Sicht des Autors von großer Bedeutung, Lehrkräfte hinsichtlich handlungsorientierter Veranstaltungen durch Fortbildungen in angemessener Weise aus- und weiterzubilden. Hierzu müssten diese Weiterbildungsveranstaltungen selbst handlungsorientiert ausgerichtet sein, damit die Dozenten eigene Erfahrungen mit dem Gründungsprozess machen können.

Einzig in Berlin verfolgt die Hochschule einen anderen Schulungsschwerpunkt. Mit der Teilnahme am Teeprojekt ist für die Lehre das Ziel einer praktischen Tätigkeit in einem Unternehmen verbunden, bei dem die Studierenden die Unternehmensprozesse und Managementaspekte aus der Theorie in die Praxis umsetzen können. Allerdings werden von den Studierenden keine eigenen Projekte bis zur Marktreife entwickelt und die Kernprobleme einer Gründung nur bedingt praktisch erlebt. Hierdurch verliert die Veranstaltung den Aspekt der Gründungslehre, da die Gründungsphase mit Eintritt in die Wachstums- und Reifephase der Unternehmung beendet ist. Die Studierenden verkaufen den Tee, lernen hierdurch das praktische Geschehen eines bestehenden Unternehmens am Markt kennen und halten die Unternehmung am Leben. Parallel hierzu besteht die Möglichkeit, sich in Theorieveranstaltungen Gründungswissen anzueignen. Der Aufbau des Kurses ist in Hamburg ähnlich den zwei diskutierten Schulmodellen JEENET und KUS konzipiert. Hier wurden Schülerfirmen gegründet, die von einer Gruppe Schüler in der Anfangsphase initiiert und dann von wechselnden Teilnehmern weitergeführt werden. Die Idee der Projekte dient dem frühzeitigen Kontakt der Teilnehmer mit der wirtschaftlichen Lebenswelt, verliert aber auch hier mit zunehmender zeitlicher Entfernung vom Gründungsmoment den Aspekt der Gründungsveranstaltung. Die theoretischen Lehrinhalte beziehen sich allerdings auf das Gründen eines Unternehmens, verlieren jedoch ihren Realbezug mit dem zeitlichen Abstand vom Gründungszeitpunkt.

Es wurde ein erheblicher Unterschied zwischen den vorgefundenen Ansätzen der internationalen Hochschulprogramme im Vergleich zu dem bestehenden didaktischen Konzept und dem curricularen Aufbau des Lehrplans für die Fachschule für Technik deutlich. Nur im Fach Wirtschaftslehre lassen sich Inhalte zur Thematik der Unternehmensgründung finden, die allerdings nicht für einen projekthaften Unterricht vorgesehen sind. Der zeitliche Umfang der Unterrichtseinheiten ist für eine effektive Unterrichtsgestaltung im Sinne einer Entrepreneurship Education als ungenügend zu bewerten. Ein weiterer Nachteil wird in der Vorgabe des Stundentaktes bei der Durchführung und Gestaltung offener Lernsituationen und der intensiven selbstgesteuerten Schülerarbeit in der Schule gesehen. Hier wären größere zusammenhängende Zeiträume wünschenswert, bei denen im Rahmen mehrerer Stunden an einem Problem gearbeitet werden kann.

Zwar sind im Lehrplan der Meisterschule im Unterschied zur Fachschule für Technik alle wesentlichen Inhalte des Gründungsprozesses enthalten, es können aber keine handlungsorientierten Hinweise zur Vermittlung der Lehrinhalte festgestellt werden. Auch ist der zur Verfügung gestellte Zeitrahmen im Lehrplan nicht ausreichend, um den komplexen Prozess der Gründung zu umfassen und angemessen darzustellen. Die Wissensvermittlung ist bei den nicht verpflichtend zu besuchenden Vorbereitungskursen für die Meisterprüfung bisher auf eine theoretische Vermittlung der Inhalte ausgerichtet. Auch hier müsste ein größerer zusammenhängender Zeitblock für eine begrenzte Zahl interessierter Kursteilnehmer handlungsorientiert die Lehrplaninhalte bearbeiten, da die Teilnehmerzahlen in der Regel zu groß sind, um den kompletten Kurs in diese Veranstaltung einzubeziehen.

Die betrachteten Modellversuche aus den Schulprojekten von KUS und JEENET verfolgen mit der Umsetzung ihrer Konzepte einen anderen Schwerpunkt. Es ist erklärtermaßen nicht das Ziel dieser Unterrichtsprojekte, Gründer auszubilden, sondern es sollen Grundlagen für eine Alternative zur abhängigen Beschäftigung gelegt werden. Das heißt, mit den durchgeführten Projekten werden Schüler für die Selbständigkeit sensibilisiert, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese nach der Schulausbildung und einer fehlenden beruflichen Praxis direkt selbständig werden. Dies wäre im Rahmen der Schulausbildung auch nicht sinnvoll, da die berufliche Erfahrung ein ganz wichtiges Kriterium bei der Gründungsentscheidung ist. Auf diese Weise können die Schüler allerdings auf Wissensbausteine zurückgreifen, wenn ihnen nach einiger Zeit in einer abhängigen Beschäftigung die Selbständigkeit im Rahmen

einer persönlichen Bilanzierung ihres bisherigen Werdeganges als eine interessante Alternative zum bestehenden Arbeitsverhältnis erscheint. Durch die schulischen Vorerfahrungen sind sie bereits über grundlegende Zusammenhänge, Risiken und Chancen informiert und können die notwendigen Maßnahmen abschätzen.

Der didaktische Hintergrund der Maßnahmen ist durchaus geeignet, in Form von Schülerprojekten Schlüsselkompetenzen bei den Schülern zu fördern, die nicht nur bei einer späteren Selbständigkeit, sondern auch bei einer abhängigen Beschäftigung in Form des Intrapreneurship von Nutzen sein können. Die Unterrichtskonzepte sind allerdings nur bedingt für die Fachschule geeignet, da mit einer Umsetzung einer Schülerfirma nicht das konkrete Gründungswissen eingeübt wird, sondern vor allem mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur originären Gründung die Wachstums- und Reifephase des Schülerunternehmens im Vordergrund stehen.

Der in den Modellversuchen erstellte Lehrplan für eine handlungs- und prozessorientierte Vermittlung des Gründungswissens ist geeignet, Schülern die Gründung prozessorientiert zu vermitteln, da er handlungs- und prozessorientiert formuliert ist. Es erfolgt im Sinne Braukmanns (2003, vgl. Kap. 1) eine Sensibilisierung der Schüler für die selbständige Tätigkeit, welche in weiteren Bildungsangeboten bis in den tertiären Bereich weiter ausgebaut werden kann.

Die dargestellten Hochschulprogramme lassen alle eine vergleichbare Kursgestaltung erkennen. Zeitlich orientieren sich die Veranstaltungen an der Semestereinteilung und gliedern sich in der Regel in ein Grundmodul und ein darauf aufbauendes Fachmodul, das mit einer Präsentation der von den Studierenden ausgearbeiteten Gründungsprojekte abgeschlossen wird. Die Arbeiten werden von einer Jury aus Experten beurteilt und die besten schließlich prämiert.

Neben der theoretischen Vermittlung von Wissensbausteinen ist die handlungsorientierte Durchführung der Lehrveranstaltungen bei allen Kursangeboten zu erkennen, bei denen Methoden wie Experteninterviews, Falldiskussionen und -analysen sowie Feldstudien und Exkursionen und die praktische Durchführung eigener Projekte angewendet werden. Der den Kursen zugrundeliegende Handlungsprozess richtet sich nach dem Phasenmodell der Gründung eines Unternehmens, bei dem einzelne Tätigkeiten zu gewissen Zeitpunkten des Prozesses durchgeführt werden müssen.

Der Istzustand der aktuellen nationalen und internationalen Entrepreneurship Education Programme wurde auszugsweise dargestellt, um einen Überblick über die momentanen Anstrengungen im Hinblick auf eine Vermittlung von Gründerwissen zu

geben. Gleichzeitig wurde damit das Ziel verbunden, einen vertiefenden Einblick in die Gestaltung und Durchführung handlungsorientierter Curricula zu erhalten. Schließlich sollen die gewonnenen Erkenntnisse und die in Kapitel 2 und Kapitel 7 dargestellten Qualifikationsmerkmale aufgegriffen werden, um diese in einen prozessorientierten Kontext für die hier zu formulierenden Ergänzungen des Lehrplans zu stellen.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die allen Kursen gemeinsame Struktur auf ein Konzept für die Fachschule für Technik anzuwenden. Da das Grundkonzept aller Kurse auf Hochschulniveau durch Zugrundelegung des Gründungsprozesses als übergeordnetes Handlungsfeld eine vergleichbare Basis aufweist, wird der prozessorientierte Ansatz zur Gestaltung eines Lehrplans gestützt.

7 Bestimmung der Lehrinhalte für ein prozessorientiertes Entrepreneurship Curriculum

Mittlerweile existieren zahlreiche Arbeiten zu den einzelnen prozessabhängigen Tätigkeiten für eine erfolgreiche Gründung. Es lässt sich bei Durchsicht der Untersuchungen schnell feststellen, dass es bisher keine einheitliche Darstellung von relevanten Lehr- bzw. Kursinhalten gibt.

Alle Ergebnisse sind in gewissem Sinn ähnlich in ihrer Aussage. Allerdings kann eine große Spannbreite an spezifischen Inhalten festgestellt werden, je nachdem ob die Ausbildung an einer technischen oder einer wirtschaftlichen Hochschule durchgeführt wird. Allgemein konnte festgestellt werden, dass bei allen existierenden Ausbildungskonzepten (vgl. Kapitel 6) der Gründungsprozess als Grundlage für die angebotenen Lehrinhalte dient. Den einzelnen Gründungsphasen werden inhaltlich bestimmte Tätigkeiten zugeordnet, die von den Lernern handlungsorientiert erlernt werden.

7.1 Entrepreneurlehrinhalte nach Herting

Herting (2000, S. 1ff., unveröffentl. Skript) schlägt für die Curriculumentwicklung der Entrepreneurshipausbildung an Hochschulen aus den von ihm ermittelten Lehrinhalten drei Lernfelder vor. Er erfasst in seinem Modell neben der Gründerperson das geplante Unternehmen, die zur Verfügung stehenden Ressourcen und die Produkte. Durch die Überschneidung der Lernfelder (Abbildung 25) ergeben sich für ihn Handlungsfelder, die die Lehrinhalte konstituieren.

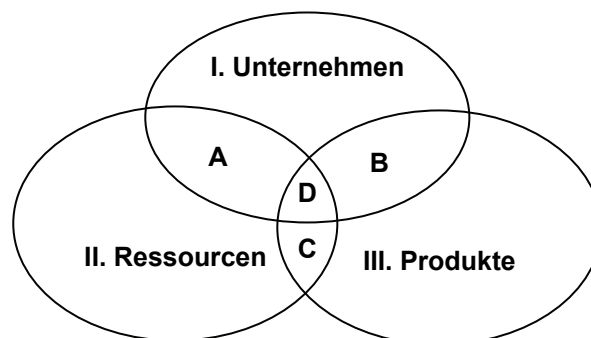


Abbildung 25: Lernfelder der Entrepreneurshipausbildung (Herting, 2001, S. 7)

A bildet in diesem Modell die unternehmerischen Ressourcen wie z.B. die persönlichkeitsbezogenen und kognitiven, aber auch sachlichen Voraussetzungen ab. Das Lernfeld **B** hebt die Ressourcen der Unternehmung wie Personal, Finanzierung und Know-how hervor, in **C** wird das Gründungsmanagement, also alle Techniken und Prozesse, welche zur Durchführung der Gründung notwendig sind, dargestellt und letztlich bildet **D** die Schnittmenge aller drei Lernfelder und erlaubt die Bestimmung von Lehrinhalten aus den drei Handlungsfeldern.

Hierdurch können, je nach Schwerpunkt der Unternehmergebung, abhängig vom Standort des Einzelnen bezogen auf den Lebenszyklus der Unternehmung (Gründung – Reife), unterschiedliche Ausbildungsinhalte zugeordnet werden. „Die Entwicklung von Objekten unternehmerischer Ausbildung kann also aus der Kombination von zentralen Ergebnissen der Gründungsforschung mit der zeitlichen Entwicklung gewonnen werden. Nicht die Orientierung an einzelnen Subjekten, sondern ein vertieftes Verständnis des Ablaufs von unternehmerischer Entwicklung ermöglicht es, Lernziele weiter zu differenzieren“ (ebd., S. 9).

Für den Gründungsprozess legt Herting in seiner Untersuchung folgende Inhalte vor:

Phase	Lernfeld	Lernziele
Pionier	I.	Unternehmensaufbau und -entwicklungstechniken kennen und anwenden
	II.	Unternehmerische Ressourcenentwicklung kennen und anwenden
	III.	Produkt- und Technologieentwicklung kennen und anwenden lernen
	A.	Ressourcenentwicklung und Gründung
	B.	Produktentwicklung und Gründung
	C.	Produktspezifische Ressourcenentwicklung
	D.	Gründungsplanung

Abbildung 26: Lernziele der Gründungsphase (Herting, 2001, S. 9)

Die hier dargestellten Lehrinhalte werden leider nicht weiter ausformuliert und bleiben undeutlich. Die aufgeführten Lernziele sind kaum handlungsorientiert dargestellt und bewegen sich auf einer niedrigen taxonomischen Stufe. Den aufgeführten Zielen werden keine konkreten Ausbildungsinhalte zugeordnet, wodurch für die Lehrplangestaltung große Freiräume bestehen bzw. diese undeutlich bleibt. Die dargestellten Lernfelder können kaum als solche bezeichnet werden, da es sich eher um eine Dar-

stellung von Schnittmengen aus unterschiedlichen Problemfeldern und damit um eine inhaltliche Aufzählung betroffener Teilbereiche handelt. Auch fehlt in dieser Aufstellung eine prozessorientierte Anknüpfung und Darstellung, so dass das Modell insgesamt als unübersichtlich zu bewerten ist.

Wesentlich detaillierter führt Timmons (vgl. 1998b) die aus seinen Untersuchungen resultierenden Qualifikationen einem prozessorientierten Lehrplan zu, wie er ähnlich an amerikanischen Hochschulen (s. Kapitel 6.4) auch verwendet wird.

7.2 Entrepreneurlehrinhalte nach Timmons

Timmons unterteilt den Lehrplan gemäß dem zugrundeliegenden Gründungsprozess in Abschnitte (Abbildung 27), welchen er dann Qualifikationen – *key tasks* – zuweist.

Personal Development Stage, Tasks and Learning Needs		
Stage	Key Tasks	Key Learning and Development Needs
1. From idea and motivation acquisition to raw idea	<ul style="list-style-type: none"> – to find an idea – to generate an idea – to explore personal capability and motivation for self-employment 	<ul style="list-style-type: none"> – the process of idea generation and evaluation – knowledge of sources of ideas – understanding of the ways in which existing personal skills/knowledge might be used in self-employment – understanding of what self-employment means – personal insight into self-employment – positive role image/exploration/feedback – self evaluation
2. From raw idea to valid idea	<ul style="list-style-type: none"> – clarify idea – clarify what needs it meets – make it – see it works – see it works in operating conditions – ensure can do it or make it to satisfactory quality – explore customer acceptability – enough – explore legality – ensure can get into business (no insurmountable barriers) – identify and learn from competition 	<ul style="list-style-type: none"> – what constitutes valid idea – understanding the process of making/doing it – technical skill to make/do it – customer needs analysis – customer identification – who else does/makes it – idea protection – pricing and rough costing – ways of getting into market – quality standards – competition analysis

<p>3. From valid idea to scale of operation and resource identification</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identify market as number, location, type of customers - clarify how will reach the market - identify physical resource requirements at that scale - estimate financial requirements - identify any additional financial requirements needed 	<ul style="list-style-type: none"> - market research - marketing mix - pricing - production forecasting and process planning to set standards for utilization, efficiency etc. - distribution systems - materials estimating and wastage - estimating labor, material, capital requirements - profit/loss and cash flow forecasting
<p>4. From scale to business plan and negotiation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - develop business plan and proposal - negotiate with customers, labor, suppliers of materials, premises, capital suppliers, land, etc. to ensure orders and physical supply capability - negotiate with banks, financiers for resources 	<ul style="list-style-type: none"> - business plan development - negotiation and presentation skills - knowledge of suppliers of land, etc. - contracts and forms of agreement - knowledge of different ways of paying - understanding of bankers and other sources of finance - understand forms of assistance available
<p>5. From negotiation to birth</p>	<ul style="list-style-type: none"> - complete all legal requirements for business incorporation - meet all statutory requirements - set up basic business systems 	<ul style="list-style-type: none"> - business incorporation - statutory obligations (tax, legal) - business production, marketing, financial systems and control - what advisers can do - understand how to manage people (if have labor force)
<p>6. From birth to survival</p>	<ul style="list-style-type: none"> - consolidate business systems for processing - ensure adequate financial control (debtors, creditors, bank, etc.) - develop market, attract and retain customers - meet all legal obligations - monitor and anticipate change - maintain good relations with banks, customers, suppliers and all environment contacts - provide effective leadership development for staff 	<ul style="list-style-type: none"> - management control systems - cash planning - debtor/creditor control - marketing selling skills - environmental scanning and market research - leadership skills - delegation, time planning

Abbildung 27: Prozessorientierter Lehrplan nach Timmons (1998b)

Die Inhalte des oben dargestellten lebenszyklusorientierten Lehrplans von Timmons decken sich mit den von Vesper/Gartner (vgl. 2001) ermittelten Entrepreneurlehrinhalten. Vesper und Gartner leiten ihre Vorschläge zur Gestaltung von Lehrplaninhalten aus der unterrichtlichen Praxis und theoretischen Literatur mehrerer Jahre sowie aus der wissenschaftlichen Diskussion ab, indem sie diese statistisch hinsichtlich der Inhalte und Themenstellungen untersuchen und vergleichen. Hierzu werden die her-

angezogenen Quellen hinsichtlich ihrer Themenstellungen und Inhalte nach Schlüsselbegriffen untersucht und anschließend bezüglich ihrer Häufigkeit aufgelistet. Es entsteht eine Übersicht über jeweils aktuelle Themenstellungen zur Gründerausbildung der letzten Jahre (1992 bis 1996), die als Ausgangsbasis zur Gestaltung von Lehrprogrammen genutzt werden kann. Vesper und Gartner bleiben in der Auflistung relevanter Inhalte beschreibend und stellen diese additiv dar. Die Inhalte werden aufgezählt, und es erfolgt keine Zuordnung der dadurch betroffenen Tätigkeiten im Lebenszyklus bzw. der Gründungsphase der Unternehmung. Durch die Auflistung der seit 1992 protokollierten Inhalte der Entrepreneurship Education sind jedoch Tendenzen erkennbar, welche Elemente zunehmend relevant erscheinen bzw. in der Literatur kaum noch vertreten sind. Es fällt allerdings schwer, aus den umfangreichen statistischen Darstellungen ein handlungsorientiertes Unterrichtskonzept abzuleiten; außerdem wurden die hier dargestellten Ergebnisse nicht an der Realität – z.B. durch eine nachfolgende Expertenbefragung – überprüft. Hierdurch ließen sich verschiedene Gesichtspunkte verifizieren und ihre tatsächliche Relevanz bestätigen oder eingrenzen. Allerdings wurden die Untersuchungen bei Gartner und Vesper in erster Linie zur umfassenden Darstellung von Gründertätigkeiten angefertigt und veranschaulichen die Vielfalt der praktischen Fragestellungen. Vorteilhaft ist am Ansatz von Timmons, dass die dargestellten Inhalte in ein Lehrprogramm einfließen und durch Experten ständig an veränderte Rahmenbedingungen angepasst werden. So arbeiten z.B. die Harvard University und das Babson College mit den von Timmons aufgestellten Lehrplaninhalten seit mehreren Jahren erfolgreich und belegen im nationalen Ranking immer wieder Spitzenpositionen. Die stark handlungsorientierte Vorgehensweise wird von den Dozenten gefordert und eventuell aufgrund eigener Gründererfahrungen als relevant erfahren.

7.3 Entrepreneurlehrinhalte nach Caravan und O’Cinneide

Die Autoren dieser Untersuchung (Caravan/O’Cinneide, 1994) stellten bei einem internationalen Vergleich von sechs Entrepreneurship Education Anbietern in Europa fest, dass die Inhalte zwischen den Programmen der einzelnen Länder austauschbar sind, da die verlangten Entrepreneurqualifikationen über alle Länder und Berufsgruppen im Wesentlichen übereinstimmen. So konnten von den Autoren durch einen

Kursvergleich in Irland, Spanien, Italien, England und Frankreich die folgenden fünf Hauptkategorien ermittelt werden.

- „1. Identify and prepare potential entrepreneurs for the start-up or advancement of their own high technology/knowledge based business venture.
2. Enable participants to prepare business plans for the new ventures which were based on identified market segments.
3. Focus in issues that were critical to implementing an entrepreneurial project such as market research and analysis of competitors, financing the business, legal and taxation issues, etc.
4. Enable the development of autonomous behavior, the taking of risk and acceptance of responsibilities.
5. Enable participants to be in a position to launch high technology/knowledge based business ventures at the end of the program“ (ebd.).

Die Autoren unterscheiden bei ihren Kategorien ebenfalls zwischen personalen Qualifikationen wie dem Entscheiden unter Risiko und der Werthaltung einer idealen Unternehmerpersönlichkeit auf der einen Seite und dem rein fachlich orientierten kaufmännischen Wissen und den Fertigkeiten einer Gründung.

Die hier ermittelten allgemeinen Kursinhalte wurden von Henry/Titterington (1996) in einem Modellversuch durch Festlegung eines Kursprogrammes angewendet und verifiziert. Bei diesem Modell fällt die handlungsorientierte Formulierung der Lernziele auf. Die zu erlernenden Kompetenzen werden im Zusammenhang mit Tätigkeitswörtern genannt. Die aufgezählten Inhalte bilden die Kerninhalte aus verschiedenen europäischen Ländern ab und stellen auf diese Weise einen Grundstein für eine Entrepreneur Ausbildung dar, wobei länderspezifische und kulturelle Gegebenheiten herausgefiltert wurden. Am Ende sollen die Teilnehmer befähigt sein, eine Unternehmensgründung selbständig zu planen und die Gründung durchzuführen. Positiv erscheinen hier die kurze und auf wesentliche Inhalte reduzierte thematische Aufstellung von Lehrinhalten sowie die handlungsorientierte Formulierung der Lernziele. Durch die offenen Formulierungen lassen sich die Lernziele an vielfältige Umgebungsbedingungen und Ausbildungskonzepte anpassen und könnten eine hilfreiche Basis für ein Entrepreneurship Education Modell sein (vgl. Henry/Titterington, 1996, S. 57).

7.4 Entrepreneurlehrinhalte nach Watson und Boshoff

Die Autoren (Watson/Boshoff, 1995, S. 27f.) führten eine Befragung von Unternehmern hinsichtlich der Relevanz von Themenschwerpunkten einer Entrepreneurausbildung durch, die zuvor durch eine Literaturstudie ermittelt wurden. Zu diesem Zweck wurden gängige fachwissenschaftliche Publikationen nach Inhalt und Themenvielfalt analysiert und statistisch ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Auswertung wurden in Fragebögen erfasst und anschließend an Experten aus Lehre und Praxis verschickt. Aus den Rückmeldungen über die Bedeutung der einzelnen Inhalte und Untersuchungsergebnisse wurde ein inhaltlicher Rahmenplan zur Erstellung eines Kursprogrammes zur Gründerausbildung angefertigt. Durch die Einbindung der Experten aus Forschung und Praxis wurden die rein theoretisch erarbeiteten möglichen Lehrinhalte hinsichtlich ihrer Bedeutung überprüft und bewertet. Anschließend wurden die ermittelten Inhalte in ein Lebenszyklusmodell eingebunden und Bereichen zugeordnet. Durch die Einbindung der auf diese Weise gefilterten Lehrinhalte in das Modell des Lebenszyklus der Unternehmung (s. Abbildung 28) ist der übergeordnete Rahmen als Handlungsfeld gekennzeichnet.

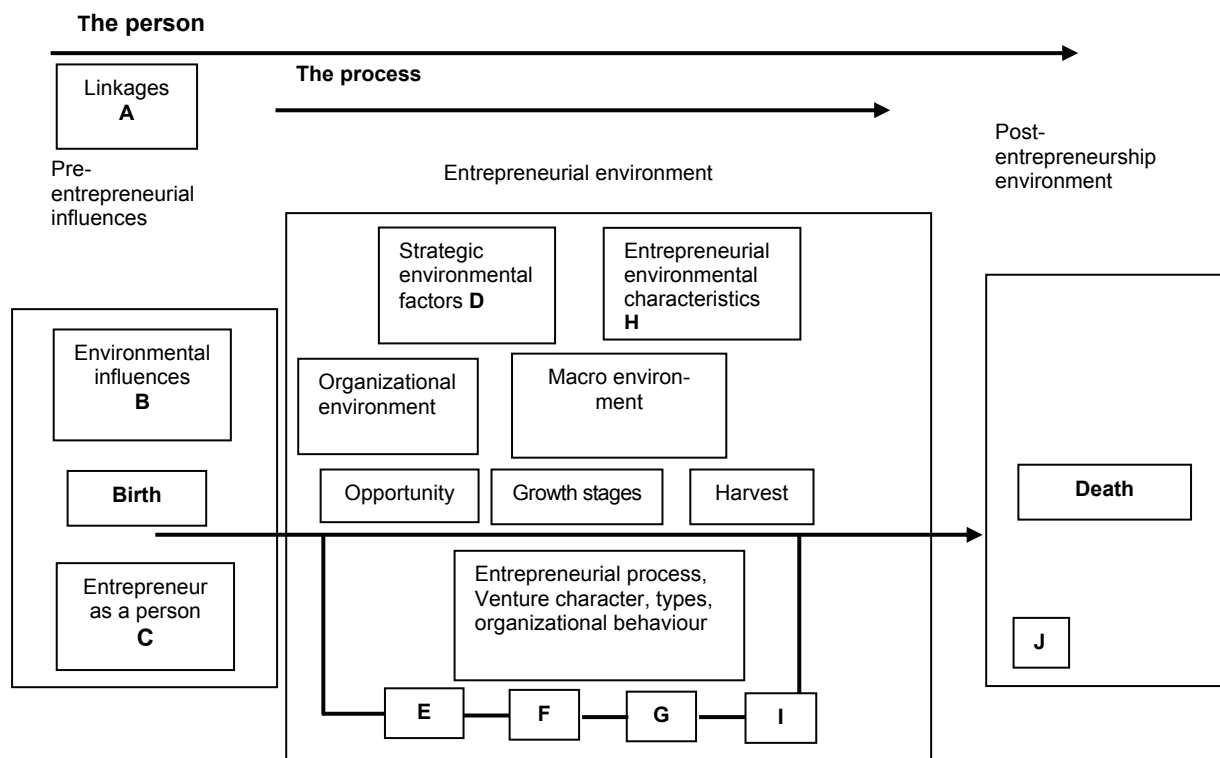


Abbildung 28: Entrepreneurship Life-Cycle Framework (Watson/Boshoff, 1995)

Nachdem der Rahmen des Unternehmenslebenszyklus entwickelt worden war, wurden von den Autoren die aus der Untersuchung ermittelten Inhalte den einzelnen Prozessschritten zugeordnet, sodass sich, bezogen auf Forschung und Lehre, ein recht umfassendes Bild ergibt. Einige dieser Inhalte seien hier, da sie für die vorliegende Arbeit im Rahmen der Gründungsphase von Interesse sind, dargestellt. Da die Ergebnisse aber recht umfangreich sind, sei an dieser Stelle auf die Arbeit der Autoren verwiesen (vgl. Watson/Boshoff, 1995).

- | | |
|---|---|
| A) Entrepreneurial Strategic and general Linkages
Entrepreneurship and technology
Marketing opportunity analysis | E) Start up Methodolgy
Networking
Venture financing, Venture capitalists
The founders |
| B) Anthropology
Demographic Issues
Sociology | Incubatory, Creativity, Inventors
New Venture Strategy, |
| C) Mental Traits
Physical Traits
Role Model
Psychology | F) Functional Management
Family Ventures
Innovation
Operational Issues
Organisational Culture
Entrepreneurial Management |
| D) Social Dimension
Cultural Dimension
Technological Dimension
Infrastructure
Government
Legal Dimension | G) Functional Management
General Management
Marketing
Strategy, Finance
Accounting, Personnel, Public Relation |
| | H) Uncertainty and Risk
Paradox and Contradiction
Chaos, Confusion
Asymmetry and Knowledge
Information |

Die Ergebnisse der Untersuchung bieten einen guten Anknüpfungspunkt für das weitere Vorgehen und zeigen die vielfältigen Gesichtspunkte der durchgeführten Untersuchungen. Hier wird der Gründungsprozess phasenweise unterteilt, und jedem Abschnitt werden ähnlich wie bei Timmons (1998b, vgl. Kap. 7.2) Verhaltensweisen und Tätigkeiten zugeordnet. In diesem Modell werden jedoch nur Arbeitsinhalte und Einflussfaktoren additiv aufgezählt, und es bleibt undeutlich, wie ein mögliches Unterrichtskonzept aussehen könnte. Denkbar wären weitere Hinweise auf die Durchführung von handlungsorientiertem Unterricht, indem der Aufzählung noch Tätigkeitswörter hinzugefügt würden.

Im Zusammenhang mit dem Gründungsprozess scheinen die ermittelten Inhalte es zu ermöglichen, sowohl Schwachstellen der bisherigen Forschung aufzudecken als

auch Entrepreneurshipkurse zu gestalten. „The framework seems to have the capacity for application to the selection of topics for curriculum design to meet the needs of selected educational target markets. Topics for course content can be selected to meet the specific training needs of potential entrepreneurs at various stages of the person’s entrepreneurial development“ (Watson/Boshoff, 1995, S. 50). Die Autoren sehen in ihren Ergebnissen eher einen umfassenden Katalog, der zur Auswahl spezifischer Lehrinhalte anregen soll.

Ein interessantes Ergebnis der Untersuchung ist der Hinweis, dass der Schwerpunkt der Ausbildung auf dem Gründungsprozedere liegen sollte, das auch in der Theorie von Gartner schon thematisiert wurde, indem er forderte, dass man sich mehr auf die Tätigkeiten des Gründers konzentrieren sollte als auf die Eigenschaften der Person (vgl. Gartner 1989, S. 11ff.). Es wird aufgrund der Ergebnisse eine Entwicklung weg von den theoretischen Ansätzen der Persönlichkeitstheorie und demografischen Untersuchungen hin zu einem Verhaltensansatz konstatiert, der das erfolgversprechende Verhalten künftiger Unternehmer entwickeln soll.

Die hier ermittelten Inhalte erscheinen umfassend und prozessorientiert und können als Grundlage für die Entwicklung von Lehrangeboten herangezogen werden. Ein Vergleich mit dem Vorschlag von Timmons (1998a) lässt große Überschneidungen erkennen. Auch bei Timmons werden die Lehrinhalte den einzelnen Gründungsschritten des Lebenszyklusmodells zugeordnet; es erscheint aber aufgrund der linearen und tendenziell handlungsorientierten Gestaltung handlicher und besser geeignet für die Erstellung eines Curriculumentwurfs, da hier zusätzlich auch noch Hinweise auf die Durchführung der Lehrveranstaltungen durch Zuordnung von *key tasks and development needs* zu den eigentlichen Prozessschritten dargestellt werden.

7.5 Zusammenfassung

Es herrscht auch nach Jahren der Forschung immer noch eine vielgestaltige Einschätzung über notwendige Entrepreneurqualifikationen. Nachdem in den 1980er Jahren noch die soziodemografischen Forschungen überwogen, kam es in den neunziger Jahren zunehmend zu Untersuchungen hinsichtlich eines erfolgreichen unternehmerischen Verhaltens unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe oder der sozialen Herkunft. Es verbreitete sich die Annahme, dass der unternehmerische Erfolg

alleine vom Verhalten der Gründerperson in ihrer Umwelt beeinflusst wird und dass dieses Verhalten durch eine Ausbildung unterstützt werden kann. Bisher waren Forschungen (vgl. Carland, u.a.) davon ausgegangen, dass nur ein bestimmter Persönlichkeitstyp zum Unternehmer geeignet wäre, wie schon Schumpeter (vgl. 1934) fälschlicherweise feststellte. Gartner (1989, S. 221) sorgte mit seiner Bemerkung „Who is the entrepreneur is the wrong question“ für einen Richtungswechsel. Seither werden zunehmend das Verhalten und die eigentliche Tätigkeit von Gründern in den Mittelpunkt gestellt.

Bisher konnte allerdings noch kein einheitliches Tätigkeitsspektrum und damit scharf umgrenzte Inhaltsangaben für mögliche Entrepreneurkurse ermittelt werden. Die Vielfalt möglicher Gründungen sowie die Berücksichtigung kultureller und persönlicher Unterschiede im internationalen Vergleich unterstreichen dieses Ergebnis und lassen die Vermutung zu, dass eine Vereinheitlichung dieser Auffassung der Vielgestaltigkeit unternehmerischer Tätigkeiten nicht entsprechen würde. Gartner (1989, S. 226f.) räumt daher ein, dass abhängig vom Untersuchungsschwerpunkt des Forschers und dem beruflichen Bereich des künftigen Unternehmers jede Gründung individuell und in gewisser Weise einzigartig ist, wenn er sein Rahmenkonzept „as an instrument through which to view the enormously varying patterns of new venture creation, (...) for example, are there similarities between the creation of a waterbed store by a 20-year-old college student and the creation of a personal computer company by three engineers?“ (ebd., S. 226) einschränkt. Diese Aussage unterstützt die Vermutung des Autors, dass eine Suche nach einer einheitlichen Eingrenzung der Entrepreneurpersönlichkeit in ihrer Aussagekraft genauso zweifelhaft erscheint, wie der Vergleich einer Würstchenbude mit einem Softwareunternehmen. Zwar mögen der Gründungsprozess und die inhaltliche Gestaltung des Businessplans ähnlich sein, doch sind je nach Branche unterschiedliche Qualifikationen und Randbedingungen für den Erfolg der Unternehmung anzunehmen. Es ist daher davon auszugehen, dass Betrachtungen der Gründungsvorhaben und der jeweils spezifischen Verhaltensmerkmale der Gründerpersonen immer in Abhängigkeit der jeweiligen Branche erfolgen sollten.

Die Angaben der einzelnen Forschungsergebnisse ähneln sich somit zwar; einige sind sich alle z.B. bei der Zugrundelegung des Gründungsprozesses als übergeordnetem Handlungsfeld. Die Inhalte zuzuordnen ist bisher jedoch nicht einheitlich gelungen. Jedes Konzept bleibt somit eine vorsichtige Annäherung an den realen Gründungs-

prozess. Eine Schulung dieser Art kann die eigentliche Gründung nur modellhaft darstellen und ist aufgrund der Übungssituation nie mit einer realen Gründung zu vergleichen. Dies erscheint auch nicht notwendig, denn wenn die Studierenden für mögliche Risiken und den Schaffensprozess einer Unternehmensgründung sensibilisiert werden, ist der Grundstein für einen potenziellen Erfolg gelegt. Wichtig erscheint nur, dass die Lernsituationen so realitätsnah wie möglich sind und in ihrer Komplexität der Lebenswirklichkeit einer Gründung nahekommen.

Auf der Basis der oben dargestellten Inhalte aus empirischen Untersuchungen und den Darstellungen aus Kapitel 4 wird nun versucht, ein handlungs- und prozessorientiertes Curriculumkonzept für die Fachschule für Technik zu erstellen. Hierbei beziehen sich die weiteren Ausführungen auf das Lehrplankonzept von Timmons (vgl. Kapitel 7.2), da es am umfassendsten auf die möglichen Lerninhalte in Verbindung mit dem Gründungsprozess hinweist.

Die Diskussion anderer Ansätze hat gezeigt, dass es inhaltlich sehr starke Überschneidungen gibt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass das bereits erfolgreich umgesetzte Konzept von Timmons als Grundlage für das hier vorzustellende Ausbildungskonzept zunächst ausreichend ist. In einem weiteren Schritt müsste der curriculare Vorschlag durch eine empirische Untersuchung evaluiert werden. Die bei Timmons dargestellten Inhalte sind handlungsorientiert formuliert und beziehen sich auf den Lebenszyklus der Unternehmung in linearer Darstellung. Hier erscheint zudem das Vorgehen von Kulicke und Gerybadze (vgl. Kap. 3) hilfreich, die den Gründungsprozess plausibel darstellen und so eine Zuordnung der Lehrinhalte zu einzelnen Prozessschritten möglich machen. Durch die Auswahl der prozessorientierten Darstellung der Gründungsphase, wie sie von Kulicke und Gerybadze in Verbindung mit den vorgeschlagenen Lehrinhalten für eine handlungsorientierte Entrepreneurship Education vorgelegt wird, lässt sich nun ein Vorschlag für eine Ergänzung des Lehrplans für die Fachschule für Technik gestalten.

8 Konzeptvorschlag für ein Wahlfachcurriculum Entrepreneurship Education an der Fachschule für Technik

8.1 Konstruktionsprinzipien

Bei der vorliegenden Arbeit wurden zur Konzeptableitung drei Schwerpunkte untersucht. Zunächst wurde die Person des Gründers (vgl. Kap. 2) in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert, um das momentane Verständnis für den Entrepreneur und seine Eigenschaften darzustellen. Es konnte festgestellt werden, dass bisher ein sehr heterogenes Verständnis des Entrepreneurbegriffes bzw. der von dieser Person zu leistenden Tätigkeiten und Kompetenzen besteht. Die Diskussion um die Unternehmerperson ist seit jeher kontrovers geführt worden, und bis heute erscheint es nicht möglich, sich auf eine gemeinsame Festlegung zu einigen. Sinn und Notwendigkeit einer einheitlichen Betrachtung sind allerdings auch fragwürdig, berücksichtigt man die Branchenvielfalt und weitere auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die eine Gründung erfolgreich erscheinen lassen oder nicht.

Noch in den 1930er Jahren vertrat Schumpeter die Auffassung, dass man zum Unternehmer geboren sein müsste und verursachte damit eine Forschungswelle, bei der bis in die 1980er Jahre versucht wurde zu ergründen, auf welchen Charaktereigenschaften bzw. gesellschaftlichen Faktoren einer Person unternehmerischer Erfolg beruht. Nachdem allerdings zunehmend deutlich wurde, dass es weniger an Geschlecht, Hautfarbe und Herkunft gemessen werden konnte, ob ein Unternehmen erfolgreich gegründet wird oder nicht, verschob sich der wissenschaftliche Schwerpunkt in Richtung der Untersuchung dynamischer Persönlichkeitsmerkmale. Die Person des Gründers wurde nach erfolversprechendem Verhalten untersucht und versucht einzugrenzen. Im Anschluss kann das so ermittelte erfolversprechende Verhalten dem Lebenszyklusmodell der Unternehmung zugeordnet werden, um es im handlungsorientierten Sinne bedeutsam zu machen. Ab diesem Zeitpunkt wurde davon ausgegangen, dass erfolgreiches Gründerverhalten gelehrt und – viel wichtiger – auch erlernt werden kann. Lange Zeit war hier undeutlich, auf welche Weise eine solch komplexe Handlung hinsichtlich notwendiger Tätigkeiten und damit zu leistender Fertigkeiten angemessen erfasst werden kann. Es zeichnete sich ab, dass der Gründungsprozess ein für die Erfassung notwendiger Tätigkeiten wichtiger Baustein einer ganzheitlichen Betrachtungsweise ist. So wurde deutlich, dass erfolgreiches

unternehmerisches Verhalten nur im Kontext mit einem zugrundeliegenden Gründungsprozess abgebildet werden kann und dieser das Handlungsfeld des darin tätigen Entrepreneurs aufspannt.

In diesem Handlungsfeld werden zu gewissen Phasenabschnitten Handlungen und Tätigkeiten notwendig, welche vom Gründer zu leisten sind. Hiermit wird eine Betrachtungsweise deutlich, wie sie sich auch in der aktuellen Diskussion curricularer Modelle abzeichnen sollte. Zunächst sollten bedeutsame Handlungsprozesse im Rahmen der Qualifikationsforschung (vgl. Kap. 5.5) identifiziert und anschließend die damit verbundenen Tätigkeiten untersucht und curricular erfasst werden.

Ein weiterer Schwerpunkt der Untersuchungen dieser Arbeit widmet sich der Diskussion möglicher didaktischer und curricularer Werkzeuge, mit deren Hilfe ein Lehrplankonzept, dem Gründungsprozess angemessen, umgesetzt werden könnte. Hierbei stellte sich heraus, dass erst in jüngster Zeit durch die mittelfristige Curriculumentwicklung (vgl. Achtenhagen, 1989) in Verbindung mit einer an realen Prozessen orientierten Herangehensweise prozessorientierte Lehrpläne (vgl. Rauner, 2000) entwickelt werden können. Hierzu müssen reale Arbeitsprozesse untersucht und in Curricula umgesetzt werden. Aufbauend auf den REFA-Techniken zur Untersuchung und Bewertung von Tätigkeiten, wurde der gesamte Arbeitsprozess der Gründung betrachtet und unter Qualifikationsgesichtspunkten diskutiert. Hierauf aufbauend ist es möglich, den Gründungsprozess als übergeordnetes Handlungsfeld festzulegen, um diesem anschließend prozessorientiert einzelne Tätigkeiten bzw. Fertigkeiten zuzuordnen. Leider findet eine im Sinne Rauners durchzuführende empirische Qualifikationsforschung bisher kaum statt. Zumeist wird auf vorhandene Inhalte bestehender Kurse zurückgegriffen und diese auf die eigenen Belange zurechtgeschnitten. Die eigentliche Qualifikationsforschung kommt hier bisher zu kurz.

Die dritte Säule der vorliegenden Untersuchung beruht auf der Betrachtung und Diskussion bestehender Ausbildungskonzepte. Es wurden hierzu Programme ausgewählt und untersucht, mit denen seit mehreren Jahren Gründer ausgebildet werden. Die Auswahl der US-amerikanischen Programme wurde durch die Bestenliste der Gründungslehrstühle erleichtert. Es stellte sich heraus, dass all diese Lehrgänge um den Prozess der Gründung aufgebaut sind und einen hohen Anteil an Selbsttätigkeit der Studierenden bzw. Teilnehmer aufweisen; sie stützen hiermit die Annahme des Autors, dass ein Realbezug notwendig ist, unterstützt durch eine projektorientierte Vorgehensweise.

Je nach beruflichen Vorkenntnissen der Teilnehmer liegt der Schwerpunkt der Kurse auf ökonomischen oder auf technologischen Aspekten der Gründung eines Unternehmens. So wurden Hochschulen aus den USA und Deutschland hinsichtlich ihrer bestehenden Gründungslehrprogramme untersucht, und es wurde festgestellt, dass diese selten länger als zwei Semester dauern und durch einen Basislehrgang und einen praktisch ausgerichteten Fortgeschrittenenlehrgang gekennzeichnet sind, der mit einem Businessplanwettbewerb endet.

8.2 Zielgruppen und institutionelle Rahmenbedingungen

Bei den untersuchten Programmen kann hinsichtlich der in den Bildungseinrichtungen unterrichteten Schwerpunkte differenziert werden. So war bei den Programmen sowohl eine technische Orientierung, z.B. bei MIT und PennState, ebenso an der Uni Kaiserslautern, als auch eine kaufmännische Orientierung wie z.B. bei Babson, EBS und Harvard gegeben. Steht bei der kaufmännischen Richtung der kaufmännische Aspekt der Produktentwicklung und der Herstellungsprozesse im Vordergrund, so muss bei einer technischen Orientierung das feststellbare Defizit der Techniker hinsichtlich Management und kaufmännischer Inhalte (eigene Gespräche, IHK, 2001) kompensiert werden.

Da alle Fachschüler der Fachschule für Technik eine vergleichbare technische Berufsausbildung haben, kann in dieser Hinsicht von einer relativ homogenen Gruppenbildung bezüglich des kaufmännischen Vorwissens ausgegangen werden, im Gegensatz zu Kursangeboten, wie z.B. an der Universität Kaiserslautern, an der eine relativ heterogene Gruppe von Akademikern und Nichtakademikern der verschiedensten Berufsgruppen an den Kursen teilnehmen kann. Aus den gewonnenen Erkenntnissen der untersuchten methodischen und didaktischen Vorgehensweisen der Entrepreneurship Education Programme und in Zusammenhang mit einer handlungsorientierten Ausrichtung kann das didaktische Rahmenkonzept eines Curriculums Entrepreneurship Education (EE) hierbei folgende Eckpunkte aufweisen:

- Feldarbeit: Management, Controlling, Marketing
- Methoden: Gruppenarbeiten, Präsentationen, Befragungen
- Projekte: Produktentwicklung, Kreativität, Businessplan, Theorievermittlung

Zum einen muss den technisch vorgebildeten Fachschülern das ökonomische Grundwissen vermittelt werden, da sie über wenig kaufmännische Kenntnisse verfügen; zum anderen sollten diese Aktivitäten möglichst handlungsorientiert gestaltet werden, da die Effektivität von selbstgestalteten und an der komplexen Realität ausgerichteten Lernprozessen als höher angenommen werden kann (vgl. Achtenhagen 1994).

Über eine solche Bandbreite an Aktivitäten werden nebenher Schlüsselkompetenzen geschult, welche bei der späteren Tätigkeit nützlich sein können (vgl. Szyperski/Nathusius 1999). Die in der Arbeit untersuchten Programme ließen eindeutig eine teilnehmeraktivierende, handlungsorientierte methodische Vorgehensweise erkennen und unterstreichen die Annahme der Sinnhaftigkeit der Selbsttätigkeit. Durch diese Aktivierung erfahren die Schüler die simulierte Lebensrealität einer Neugründung und erleben die hierbei entstehenden Problemfelder, für welche es dann Lösungen zu entwickeln gilt. Aus diesem Grund werden bei den untersuchten Hochschulprogrammen die Teilnehmerzahlen auf ca. zwanzig begrenzt. Es erscheint sogar vorteilhaft, die Gruppengröße noch weiter einzuschränken, da im Rahmen der möglichen Unterrichtszeit bei einer kleineren Gruppe von einer erhöhten Effektivität ausgegangen werden kann. Die Betreuung der zu bearbeitenden Projekte kann zudem bei weniger Teilnehmern intensiver ausfallen

Im Rahmen der Wahlfachgestaltung Entrepreneurship Education (EE) ist an der Fachschule für Technik mit kleineren Gruppen zu rechnen, da die Fachschüler in der Fachstufe der Ausbildung Wahlfächer belegen können und sich auf diese Weise eine Selektion der Teilnehmer durch eine gleichmäßige Verteilung der Klassenmitglieder auf die zur Verfügung stehenden Wahlfächer ergibt. Die Klassengröße ist aus organisatorischen Gründen generell auf ca. 24 bis 30 Teilnehmer begrenzt, sodass sich die Zahl der Schüler gleichmäßig auf handliche Gruppen verteilt. Bei einer solchen Teilnehmerzahl kann intensiver gearbeitet werden und die Lehrkraft hat Zeit, auf Schüler individuell einzugehen. Dies erscheint speziell bei handlungsorientiertem Unterricht sinnvoll, bei dem unterschiedliche Lernfortschritte der einzelnen Teilnehmer oder Gruppen zu erwarten sind.

Die betriebswirtschaftlichen Inhalte werden bei vielen der untersuchten Programme entweder im Rahmen von Vorlesungen oder auch im Selbststudium erarbeitet. Nur an der Harvard Business School ist ein fast ausschließlich fallstudienbegleitetes, angeleitetes Selbststudium feststellbar, das auch für die Fachschule bis zu einem gewissen Maß didaktisch praktikabel erscheint.

Da der zeitliche Umfang der Veranstaltungen an der Fachschule für Technik begrenzt ist, kann in diesem Fall die zum Zeitpunkt des Beginns für das Wahlfach EE abgeschlossene Grundstufe der Fachschule unterstützend herangezogen werden. In der Grundstufe der Fachschule für Technik werden betriebswirtschaftliche Kenntnisse vermittelt, welche nun praktisch aktiviert werden können. Es wäre allerdings auch in der Grundstufe vorteilhaft, das zu vermittelnde Fachwissen schon projekthaft zu unterrichten. Es bietet sich an der Fachschule für Technik auf diese Weise die Möglichkeit der Verknüpfung und damit Integration des neuen Wahlfaches in den herkömmlichen Unterrichtsverlauf. In der Grundstufe des Fachschullehrplans lassen sich bereits theoretische Inhalte zur Unternehmensgründung im Fach Wirtschaftslehre finden (vgl. Kapitel 4.2.3). Durch die Verzahnung kann so schon in der Grundstufe eine motivierende Sensibilisierung für die Gründungsthematik erfolgen, sodass sich Interesse bei potenziellen Teilnehmern herausformt. Im Rahmen der Lehrplaneinheit Unternehmensformen kann schon jetzt durch Exkursionen und Experten die Gründungsthematik dargestellt werden; allerdings ist, wie in Kapitel 4.2.3 angesprochen, der zeitliche Umfang der Unterrichtseinheit als zu gering zu bewerten. Hier müsste über eine Ausweitung der Stundentafel nachgedacht werden bzw. erscheint es als probates Mittel, die Fallstudien und Gruppenarbeiten auf die unterrichtsfreie Zeit zu verschieben.

Die notwendigen Grundkenntnisse in Rhetorik und Präsentationstechniken werden im Fach Betriebliche Kommunikation ebenfalls in der Grundstufe vermittelt, sodass auch diese Kenntnisse bis zu Beginn des Wahlfaches als bekannt vorausgesetzt werden können.

Die Schüler sind also bis zu Beginn des Wahlfaches EE für die Thematik sensibilisiert und verfügen über betriebswirtschaftliches Grundwissen und methodische Kenntnisse, sodass im Verlauf des Wahlfaches die weitere gründungsspezifische Projektarbeit im Vordergrund stehen kann.

Es ließ sich an allen amerikanischen Hochschulen unabhängig von kaufmännischer oder technischer Fachrichtung die Verwendung von Fallstudien feststellen (vgl. Abschnitt 6.4). Entrepreneurshipkurse werden um die zu bearbeitenden Fallstudien herum entwickelt, und den Schülern werden in der Regel Materialien zu diesen Fallbeispielen zur Verfügung gestellt. Die Verwendung dieser Fallstudien hat mittlerweile auch an den deutschen beruflichen, allerdings zumeist kaufmännischen Schulen eine mehrjährige Tradition (vgl. Fürstenau, 1992, S. 126) und hat sich als vorteilhaft er-

wiesen, da hier exemplarische Fälle bearbeitet werden können und das Allgemeine durch die Exemplarik erkennbar wird und so Rückschlüsse auf das eigene Verhalten ermöglicht. Tramm (vgl. 1992, S. 51) formuliert hierzu, dass der Umgang mit Komplexität nur in komplexen Situationen erfahren werden kann.

Es könnten exemplarische Fallstudien für ein Curriculum EE der Fachschule für Technik entwickelt werden, wodurch die Schüler typische Problemfelder der Gründung aus ihrem beruflichen Umfeld zu erkennen und zu analysieren lernen, sodass sich diese Probleme bei der eigenen Projektarbeit vermeiden ließen. Allerdings existieren bisher kaum angemessene Fallstudien. Ohne Fallstudien erscheint es sehr mühsam, die Bedeutung typischer Problemfelder von Gründungen zu erkennen, da die Kursteilnehmer diese Problemfelder möglichst selbst erfahren müssten. Da der zeitliche Umfang der Veranstaltungen begrenzt ist, könnten alternativ durch die Analyse exemplarischer Fallstudien Erkenntnisse ableitbar werden, um diese in die eigene Projektarbeit einfließen zu lassen. Viele der an der Harvard Business School entwickelten Fallstudien lassen sich auf frühere Erfahrungen mit der Gründungsthematik ehemaliger Studierender zurückführen, sodass sich über die Jahre eine Palette unterschiedlichster Fallbeispiele entwickeln konnte, welche didaktisch aufbereitet jetzt anderen Kursteilnehmern zur Verfügung stehen bzw. sogar an andere Bildungseinrichtungen zu Schulungszwecken verkauft werden.

Bisher finden bei der akademischen Ausbildung in Deutschland vor allem computerunterstützte Planspiele Verwendung, wie z.B. das Programm „EVA“ (vgl. EBS, Klandt, 1998), das die Gründung eines Unternehmens simulierbar macht.

In der Umsetzung der Kursinhalte der Best-Practice-Programme der Hochschulen war bei allen Curricula eine Konzentration der Veranstaltungen um folgende Themenbereiche feststellbar:

- individuelle Businessplanerstellung im Rahmen von Projektarbeiten, einzeln oder in Gruppen
- Analyse von Fallstudien
- Einsatz von Experten als Dozenten und Berater bzw. Interviewpartner
- Präsentationen und Diskurs sowie Businessplanwettbewerb

Diese Merkmale der untersuchten Programme lassen sich gut mit den Forderungen von Rauner (vgl. 2000) nach einer arbeits- und prozessbezogenen Vermittlung von Lehrinhalten vereinbaren, die bei der unterrichtlichen Gestaltung auf eine teilneh-

meraktivierende und handlungsorientierende Atmosphäre in einer „komplexen Lernwelt“ (Achtenhagen et al., 1992) achtet.

Die Verfügbarkeit von erfahrenen Dozenten ist im Bereich der Fachschulen ein kritischer Punkt. Als öffentliche Einrichtung verfügt die Schule nicht über die finanziellen Mittel, um Experten bezahlen zu können. Die Lehrer an den Schulen verfügen kaum über eigene Gründererfahrung, und die Vorbildfunktion als Gründer kann auch aufgrund des Beamtenstatus angezweifelt werden. Hier müsste verstärkt Lehrerfortbildung betrieben werden, wie es in Ansätzen z.B. im Programm des Pilotseminars „Unternehmergeist“ (Schulte/Klandt, 1996) dargestellt wird. Lehrern wurde in diesen Weiterbildungen die Gründungsthematik auseinandergesetzt sowie deren Bedeutung für die Hoffnung auf ein damit verbundenes wirtschaftliches Wachstum. Es gilt hier vor allem die Lehrer an gewerblichen Schulen weiterzubilden, da dies bisher als vernachlässigt eingeschätzt wird. Zu dieser Fragestellung finden sich kaum Angebote in der Lehrerfortbildung. An kaufmännischen Schulen hat die Thematik schon seit längerem an Bedeutung gewonnen, wie die Teilnehmerstruktur der Schulversuche KUS und JEENET (2003) dokumentiert. Abhilfe könnte in diesem Fall durch eine enge Kooperation mit regionalen Partnern (Gründerberatung von IHK, HK; Landesgewerbeamt) bzw. auch der Interessenvertretung des BJU (Bund Junger Unternehmer) geschaffen werden. Es wäre auch denkbar bzw. vorteilhaft, Gastdozenten aus diesen ehrenamtlichen Organisationen zu gewinnen, die durch ihr Erscheinen Vorbildfunktion übernehmen und zu praktischen Fragen Stellung nehmen können.

Bei allen untersuchten Hochschulprogrammen war als zugrundeliegende Curriculumstruktur der Lebenszyklus der Unternehmung festzustellen. Lediglich bei den Modellversuchen der Schulen und der Teekampagne der FU Berlin wurde der Lebenszyklus mit Eintritt in die Wachstums- bzw. Reifephase der Schüler- oder Studierendenfirma verlassen. Diese Firmen werden seither von Studierenden oder Schülern betrieben und am Leben gehalten. Allerdings wurden in der Durchführung der zusätzlichen Seminare mit den Sonderthemen (vgl. Herold, 2003), welche von Schülern ausgearbeitet wurden, die gründungsspezifischen Inhalte weiterhin vermittelt. Mit zunehmender Entfernung von der originären Gründung der Schülerfirma wird allerdings die Startphase verlassen und das Projekt erhält einen Praktikumscharakter (vgl. Ripsas 1997a, S. 261), wobei die Schüler sich auf die Erhaltung und das Wachstum der Schülerfirma konzentrieren. Diese Vorgehensweise erscheint dem Autor als nicht sinnvoll, da die reale Gründungssituation nicht mehr existent ist. An dieser Stelle

könnten von jedem Teilnehmerkurs eigene Gründungsideen alleine oder in Gruppen umgesetzt werden, wobei diese mit Abschluss des Geschäftsplans als beendet bewertet werden müssten. Es erscheint nicht sinnvoll, eine Schülerfirma zu gründen, bei der ständig neue Mitarbeiter die alten ersetzen. Vielmehr könnten die Gründungsideen der Vorgängerkurse als Fallstudien aufbereitet werden und nachfolgenden Kursen Möglichkeiten bieten, aus deren Entscheidungen zu lernen.

Das Modell des Gründungsprozesses ist als grundlegende Struktur geeignet, weshalb auch für das Curriculum der Fachschule diese Grundstruktur vorgeschlagen werden soll.

Inhaltlich ist bei den meisten Kursprogrammen eine Konzentration auf den Gründungsprozess festzustellen; Kursangebote zu Wachstum und Entwicklung der Unternehmung sind bei den untersuchten Kursen kaum vorhanden. Dies ist allenfalls als weiteres Kursmodul angeboten (vgl. MIT, Harvard) und bestätigt die Vorstellung, dass der Gründungsprozess mit Abschluss des Businessplans und dem Eintritt in die Wachstumsphase als beendet gilt.

Das Kursprogramm baut sich um den komplexen Gründungsprozess herum auf, sollte aber auch strategische Überlegungen einer Gründung berücksichtigen, wie z.B. den Übergang von der abhängigen Beschäftigung in die Selbständigkeit. Statistisch (Weihe et al., 1991) ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass die meisten Gründungen zuerst als nebenberufliche Tätigkeit stattfinden. Dieser Gesichtspunkt wird bei keinem der Kurse berücksichtigt, sollte aber Teil einer umfassenden Entrepreneurship Education sein. Die Schüler wären in diesem Fall darin zu schulen, wie eine nebenberufliche Gründung aussehen kann, bei der der alte Arbeitsplatz noch für den Lebensunterhalt sorgt, wenn der Sprung ins „kalte Wasser“ der Gründung noch unsicher erscheint. Es mag zu diesem Zeitpunkt in den Augen der möglichen Gründer denkbar sein, bei Nichtgelingen der Gründung die alte Arbeitsstelle zu halten, um finanziell abgesichert zu sein. Hier wäre denkbar, die potenziellen Gründer über die Möglichkeit der Nebenerwerbsgründung und hiermit verbundene rechtliche Bedingungen zu informieren.

Die Kurse wenden sich fast ausschließlich an den originären Gründer; die Person des Intrapreneurs (Unternehmer in der Firma) wird fast nirgendwo explizit erwähnt. Allein das Kursangebot des Babson College weist für diese Klientel separate Kursprogramme aus. Zwar entspricht dieser Aspekt nicht der Zielgruppe dieses Kurses, jedoch wird es heute in den Betrieben zunehmend wichtig, dass der Einzelne Ver-

antwortung übernimmt, und häufig müssen Entscheidungen unter Risiko, bei unvollständiger Information gefällt werden (vgl. Ripsas, 1997a, S. 61). Von Intrapreneuren werden heute ähnliche Qualifikationen erwartet, wie sie von Gründern verlangt werden, ohne dass diese mit der Angst vor dem Konkurs konfrontiert sind.

Auch die Thematik der Firmennachfolge ist bei den deutschen Hochschulprogrammen nicht zu finden. Gerade für Techniker und Meister mit ihrer mittelständischen bzw. Kleinunternehmererfahrung spielt dieser Gesichtspunkt aber eine wichtige Rolle, da viele Firmen eine Nachfolgeproblematik haben und diese als mögliche Übernahmemöglichkeiten mit Abschluss der Fachschule in Betracht gezogen werden könnten. Bei diesen Firmenübernahmen handelt es sich zwar nicht um innovative Gründungen im Sinne von Kirzner; die Erhaltung von KMU's stellt aber für die Arbeitsplätze und das regionale Wachstum eine erhebliche ökonomische Größe dar. Dieser Gesichtspunkt könnte durch Experten der Kammern abgedeckt werden, da diesen die Zahlen vakanter Firmen vorliegen bzw. das Ablaufprozedere einer Firmennachfolge bekannt ist. In der Meisterschule finden sich hierzu Lehrinhalte, da die Meisterschule traditionell auf die künftige Selbständigkeit von Handwerksmeistern ausgerichtet ist und hier weniger die innovative Gründung als die Übernahme bestehender Firmen im Rahmen der Nachfolge im Vordergrund steht.

Ein weiterer, bei vielen Kursangeboten vernachlässigter Aspekt ist die Dozentenqualität. Allein an der Harvard Business School existiert ein Lehrerfortbildungskurs zur Gründungsthematik. Hier werden in einem einwöchigen Lehrgang Grundlagen der Entrepreneurship Education speziell für Lehrer zu einer besonders günstigen Kursgebühr angeboten. Im Rahmen des Modellversuches KUS werden Bemühungen erkennbar, die Lehrerausbildung in dieser Hinsicht anzupassen, da sich die Gruppe um KUS Hessen (vgl. Unger 2002, Arbeitspapier, www.blk-kus.de) mit der Transfer- und Lehrerfortbildungsproblematik beschäftigt. Der Schlussbericht des Modellversuches KUS liegt bereits vor und es werden Empfehlungen für eine sinnvolle Lehrerfortbildung gemacht; allerdings sind auch 2008 noch keine nennenswerten Angebote in der Fortbildungslandschaft zu verzeichnen. Da die Entwicklung der Entrepreneurship Education bezüglich der schulischen Umsetzung noch in den Anfängen steckt, ist hier mit zukünftigen Angeboten zu rechnen. Festzuhalten ist, dass mit der Entwicklung eines Curriculums für die Fachschule für Technik auch Lehrmaterialien zu entwickeln sind, die – speziell auf die Fachschule zugeschnitten – didaktische Möglichkeiten und Fallstudien aus der Lebensrealität der Techniker aufweisen. Im Rah-

men dieser Arbeit soll diese Problematik nicht weiter betrachtet werden, allerdings besteht für die Zukunft in dieser Hinsicht Forschungsbedarf.

Die vorhandenen Fallstudien und Planspiele der kaufmännischen Berufe können hier eine Anregung zur Gestaltung geben. Fallstudien und Planspiele haben in der kaufmännischen Ausbildung eine langjährige Tradition und können in diesem Zusammenhang als Vorbild dienen (vgl. Achtenhagen, 1992, S. 158ff.).

Im Rahmen des hier zu konzipierenden Vorschlags zur Entwicklung eines Entrepreneurship Education Programms für die Fachschule für Technik wird die Umsetzung des Programms in der zweiten Hälfte der Fachschulausbildung, d.h. im dritten Semester nach Beendigung der Grundstufe vorgeschlagen. Die Schüler verfügen zu diesem Zeitpunkt über die erforderlichen Grundkenntnisse in den Bereichen BWL, Kommunikation und Fertigungstechnik, haben die Probezeit überstanden und konnten in der Grundstufe für die Gründungsthematik sensibilisiert werden. Erst in der Fachstufe der Ausbildung können außerdem von den Fachschülern optional interessegeleitete Wahlfächer belegt werden, was die Aufteilung der Klasse in drei handliche Gruppen (ca. 8 bis 10 Teilnehmer) zur Folge hat.

Die inhaltliche Gestaltung der untersuchten Programme ist bei den schulischen Modellversuchen der Sekundarstufe auf eine für die Selbständigkeit sensibilisierende Wirkung ausgelegt, bei den Hochschulprogrammen kann eine auf die innovative Gründung hin ausgerichtete Kursgestaltung festgestellt werden. Durch den feststellbaren Methodenwechsel und die daraus resultierende aktivierende Wirkung werden von den Schülern und Studierenden die Verhaltensweisen eines Gründers simuliert. Die Exemplarik der in den Programmen verwendeten Fallstudien ist unterschiedlich ausgeprägt. Die amerikanischen Programme entwickeln ihre Kurse um die Analyse von exemplarischen Fallstudien (vgl. HBS). Diese Analysen ermöglichen Rückschlüsse auf die eventuellen Problemfelder einer Gründung. Die Ergebnisse können dann in der Folge bei den eigenen durchzuführenden Projekten zur Erstellung eines Businessplans berücksichtigt werden. Die deutschen Hochschulprogramme verfügen kaum über ausgefeilte Fallstudien; lediglich das Computerplanspiel „EVA“ (Klandt, 1999) lässt anhand der Simulation einer Gründung Rückschlüsse auf mögliche Probleme zu. Einschränkend ist hierbei allerdings festzustellen, dass der Lebensbezug durch eine Computersimulation nur bedingt gegeben ist, während die amerikanischen Fallstudien durch ihren realen Charakter, entwickelt aus authentischen Gründungen (vgl. www.entrepreneurship.hbs.edu, 2002), eine stark motivierende Wirkung

haben. Es kommt hierbei zu einer Identifikation der Studenten mit den jeweiligen Fallstudien, da die Fallstudien durch Rollenspiele unterstützt werden.

Im Programm der European Business School werden teilweise Fallstudien verwendet, welche von der Harvard Business School kommerziell vertrieben werden.

Die Teilnehmeraktivierung erfolgt bei den untersuchten Programmen entweder über die Bearbeitung der Fallstudien oder durch die Teilnehmerprojekte (Businessplanerstellung, Schülerfirmen). Es wird angenommen, dass hierdurch eine vertiefende Wirkung der vermittelten Theorie erreicht wird, da handlungsorientierter Unterricht zu veränderten Verhaltensweisen auffordert und Lebensbezug vermittelt. Wie in Kapitel 2 festgestellt, geht es bei der Gründung einer Unternehmung vor allem um die Änderung und Anpassung der Verhaltensweise (traits approach) der Gründerperson hinsichtlich der Erfolgsfaktoren einer Gründung. Zu diesem Zweck erscheint besonders eine teilnehmeraktivierende, handlungsorientierte Didaktik als geeignet. Durch einen hohen Anteil an Schülereigenaktivität werden Verhaltensweisen eintrainiert und die Gründung durch die Teilnehmer simuliert. Die Schüler setzen sich mit ihrem Verhalten auseinander und können es im Falle einer eigenen Gründung abrufen, da eine ähnliche Situation schon erlebt wurde.

8.3 Konzeptvorschlag

In Kapitel 5 konnte in der Diskussion um Curriculumtheorien die qualifikationsorientierte Curriculumforschung (vgl. Rauner, 2000) als geeignet ermittelt werden, da hier durch Bezug auf reale Arbeitsprozesse ein Abbild der Wirklichkeit modelliert werden kann. Es gilt in diesem Zusammenhang typische Handlungen aus dem beruflichen Alltag in ihrer Gesamtheit zu analysieren, um diesen notwendige Qualifikationen für eine erfolgreiche Umsetzung zuzuordnen. Eine Betrachtung einzelner Tätigkeiten, wie sie zum Beispiel mittels der REFA-Techniken erfolgt, würde hier zu kurz greifen, da diesen Tätigkeiten die Einbettung in die Gesamtprozesse fehlt. Die Arbeit würde im tayloristischen Sinne zerstückelt, und einzelne Verrichtungen rücken in den Mittelpunkt der Betrachtung. Zur unterrichtlichen Umsetzung einer solchen arbeitsprozessorientierten Curriculumtheorie ist eine handlungsorientierte Didaktik (vgl. Achtenhagen, 1992) angemessen. Als übergeordneter Handlungsprozess wird das Lebenszyklusmodell der Unternehmung identifiziert (vgl. Kap. 3), in welchem der potenzielle Gründer agiert. Die lineare Vorstellung des Lebenszyklusmodells ist hier mo-

dellhaft und idealisiert zu verstehen, da viele der zu verrichtenden Tätigkeiten und Phasen einer Gründung parallel abgearbeitet werden. Allerdings ist diese lineare Darstellung für die Zuordnung von einzelnen Tätigkeiten zum Handlungsverlauf vorteilhaft und macht eine Strukturierung möglich. Für diese Forschungsarbeit wurde die prozessorientierte Darstellung von Kulicke und Gerybadze ausgewählt, da sie am geeignetsten erschien. Die Tätigkeiten, die eine erfolgreiche Gründung ermöglichen, wurden durch eine Betrachtung bestehender Entrepreneur Education Programme und aus der Diskussion empirischer Untersuchungen zu erfolgsversprechenden Unternehmerqualifikationen abgeleitet (vgl. Kap. 7), sodass sich in der Synthese die im folgenden aufgeführten Kursinhalte ergeben. Bei allen betrachteten Gründerausbildungen gliedern sich die Kurse in ein Grundmodul, in dem Basiswissen vermittelt wird, sowie ein Aufbaumodul für die Umsetzung eigener Projektideen. Die Kursstruktur richtet sich nach der Semestereinteilung der jeweiligen Hochschule.

Die Rahmenbedingungen in der Fachschule für Technik machen es zwar möglich, die Basisveranstaltungen zu einem Teil in der Grundstufe der Ausbildung abzudecken, allerdings bietet sich die Wahlmöglichkeit für ein Wahlpflichtfach „Entrepreneurship“ erst in der Fachstufe, sodass geplante Projektarbeiten erst in diesem Abschnitt in Betracht kommen. Für die weitere Umsetzung eines solcherart gestalteten Programmes wäre es zudem notwendig, die Entrepreneurausbildung modulhaft optional an die Fachschulbildung anzuhängen, sodass die Vermittlung gründungsrelevanter Fragestellungen nicht durch die straffe Regelung der schulischen Struktur eingeschränkt wird. Die Grundstufe kann bisher, da hier noch die Gesamtklasse mit ca. 25 Schülern beteiligt ist, allenfalls als Sensibilisierungsmöglichkeit genutzt werden. In der Fachstufe (2. Jahr der Technikerschule) teilt sich die Klasse schließlich in drei Gruppen mit ca. 8 Mitgliedern auf, wodurch ein projekthaftes Arbeiten ermöglicht wird. Diese Gruppengröße erscheint zum einen ein effektives Arbeiten an der Gründungsthematik zu erlauben, zum anderen ist damit zu rechnen, dass die Anzahl der an einer Gründung Interessierten kaum höher ausfällt. Diese Annahme basiert auf der Grundlage, dass in jeder Teilnehmergruppe bzw. statistisch in der Gesellschaft eine gewisse Anzahl von Schülern oder Menschen vorhanden ist, die den Typus des sogenannten „Selbständigenhabitus“²¹ (vgl. Fischer/Spöttl, 2008, S. 37) verkörpert, welcher aufgrund einer vollzogenen persönlichen Analyse die Selbständigkeit als Alternative zur abhängigen Beschäftigung ergreifen könnte.

²¹ Loer (2006, S. 31) spricht hier vom „Unternehmerhabitus“.

Der folgende Vorschlag erweitert die bestehende Fächerstruktur um die projektorientierte Gründerschulung. Ähnlich den betrachteten Hochschulprogrammen wird die Kursstruktur auf zwei Schulhalbjahre aufgeteilt und ist an schüleraktiven unternehmerischen Projekten orientiert. Im Anschluss wird die folgende curriculare Struktur²² für EE an der Fachschule für Technik vorgeschlagen.

1. Halbjahr:

Projektplanung und -durchführung mit Präsentationen und Feedback.

Interviews

Fallstudienanalyse

Feldstudien

2. Halbjahr:

Businessplanwettbewerb durch das Entwickeln eines eigenen Gründungsprojekts

8.3.1 Basisveranstaltungen

Die Basisveranstaltungen im ersten Halbjahr dienen der Einführung in die Thematik, wobei die wesentlichen Kursinhalte, die auch schon in der Grundstufe der Ausbildung zum staatlich geprüften Techniker vermittelt wurden, in durchzuführenden Projekten und in Realsituationen erfahren und erlebt bzw. reflektiert werden. Speziell bei den technisch vorgebildeten Fachschülern muss es darum gehen, die ökonomischen Kenntnisse und Fertigkeiten zu schulen und die Schüler für wirtschaftliche Prozesse und ein entsprechendes Handeln zu sensibilisieren. Hierzu wären vor allem zusätzlich die Literaturbearbeitung von Wirtschaftszeitungen und die Diskussion und Analyse exemplarischer Fallstudien empfehlenswert sowie Diskussionen bzw. Interviews mit erfolgreichen Gründern, die hierbei gleichzeitig eine Vorbildfunktion erfüllen. So lassen sich Unternehmertum und Marktwirtschaft transparent machen, und den Schülern können Chancen und Risiken, die mit einer Gründung verbunden sind, auseinandergesetzt werden. Die Inhalte sollen auch in dieser Stufe schon projekthaft

²² Der Vorschlag beruht auf dem Umstand, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt bereits über einen Grundstock an Wirtschaftswissen verfügen, da sie einerseits eine berufliche Ausbildung hinter sich haben und zum anderen beim Eintritt in die Fachstufe der Fachschule für Technik im zweiten Schuljahr auf ein Schuljahr Wirtschaftslehreunterricht zurückblicken können.

vermittelt werden, um durch den Realcharakter die unternehmerische Realität in die Schule zu holen.

Es wird des Weiteren als bedeutsam gesehen, den Schülern die mit einer Gründung verbundenen unternehmerischen Risiken ebenso deutlich zu machen. Die unternehmerische Tätigkeit birgt die Gefahr des Scheiterns. Dem Scheitern einer Unternehmung wird thematisch zumeist recht wenig Bedeutung geschenkt. Eine Sensibilisierung hierfür ist jedoch besonders sinnvoll, da gerade dieser Punkt ein häufig genannter Vorbehalt gegen eine Gründung ist (vgl. Kap. 2.4). Speziell in Deutschland scheint die Angst vor einem Scheitern weiterhin direkte Auswirkungen auf die Gründungszahlen zu haben (vgl. Sternberg, 2003, 2007).

Deswegen ist darauf zu achten, dass den Schülern die Motivation von Entrepreneurien deutlich wird, da Untersuchungen immer wieder gezeigt haben, dass es vor allem das Durchsetzungsvermögen und der Wille sind, die ein Gründungsvorhaben effizient machen. Ripsas (1997a, S. 264) schreibt hierzu: „Informationsbeschaffung und das Aneignen von Fertigkeiten sind Elemente, die besonders durch Übung erreicht werden und die Bereitschaft, sich der Aufgabe mit höchstem Engagement zu verschreiben (Hingabe).“ Diese ersten Veranstaltungen sollten intensiv den Diskussionen um Chancen und Risiken sowie den Einstellungen und Werthaltungen eines Gründers gewidmet werden.

Weiterhin sollten hier auch Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie eine nebenberufliche Gründung durch abhängig Beschäftigte organisiert bzw. wie die Nachfolge in bestehenden Unternehmen für eine Gründung genutzt werden kann. Zu diesem Zweck ist es ratsam, Experten aus den Kammern bzw. den regionalen Gründerberatungen hinzuzuziehen. Des Weiteren sollten in den Basisveranstaltungen die Inhalte aus der Qualitätstechnik (Kundenorientierung, Produktionsorganisation) und der BWL (Recht, Unternehmensformen, ...), sowie die Kreativitätstechniken aus dem Fach Betriebliche Kommunikation (BKOM) aus der Grundstufe aufgefrischt werden.

Es sollten von den Schülern eigene Produktkonzepte im Rahmen eines Labors oder einer Schülerfirma umgesetzt werden. Hierzu könnten sich die Schüler zu Kleingruppen zusammenfinden und sich einer Produktentwicklung widmen. Der Lehrer übernimmt in dieser Phase eine Moderatorenrolle und vermittelt die Gruppen bei Bedarf an Experten. Des Weiteren hat er die Aufgabe, die Gruppen zu motivieren und zur Selbsthilfe anzuregen. Auf diese Weise kann davon ausgegangen werden, dass die

Schüler Zutrauen in ihre eigenen gestalterischen und unternehmerischen Möglichkeiten bekommen und zunehmend eigenständig unternehmerisch handeln.

Hierbei sollten nach festgelegten Zeitpunkten die Konzepte und Ideen im Plenum präsentiert und mit den anderen Gruppen auf Schwachstellen analysiert werden. Anhand dieser konkreten Beispiele aus der eigenen Gruppe ist von einem hohen Identifikationsgrad des Einzelnen mit dem Projekt auszugehen. Durch die Diskussion mit den Kollegen werden bestehende Unzulänglichkeiten erkennbar und aufgedeckt. Es ist in diesem Abschnitt auch denkbar, zu diesen Veranstaltungen Experten einzuladen, denen die Konzepte präsentiert werden und die sich an der Analyse beteiligen und Anregungen geben.

Als schwierig gestaltet sich die klassische Stundeneinteilung der Fachschule. Es wäre hier nötig, die bisherige Einteilung der Fächer in 90-minütige Veranstaltungen zugunsten einer variableren Stundengestaltung durch Blockbildung zu verändern. Hierdurch könnte freier gearbeitet werden, und die Arbeitsgruppen müssten z.B. stattfindende Kreativitätsprozesse nicht unterbrechen und diese mühsam beim nächsten Termin wieder einleiten.

Es geht bei diesen Veranstaltungen weniger um die Vermittlung konkret abfragbaren Wissens, sondern um die Vermittlung einer Werthaltung sowie der Kompetenzen zum Lösen von Problemen und das unternehmerische Handeln. Hierbei sollte sich das Augenmerk der Lehrkraft immer wieder auf innovative Lösungen richten. Kreativität ist in Kapitel 2.10 als eine Schlüsselkompetenz erfolgreicher Unternehmer (vgl. de Bono u.a.) dargestellt worden.

Der komplexe Prozess der Unternehmensgründung lässt sich den Schülern anhand des zugrundeliegenden prozessorientierten Modells verdeutlichen. Hierbei werden immer wieder einzelne Phasen des Prozesses durchlaufen, wodurch die Schüler auf wiederholende Weise ihren Status und den Lernfortschritt des jeweiligen Prozessabschnitts reflektieren. Anhand exemplarischer Fallstudien, wozu die Konkurrenzprojekte der anderen Arbeitsgruppen in der Gruppenanalyse dienen können, lassen sich Standortbestimmungen unter Zuhilfenahme des Gründungsprozessmodells vornehmen. Auf diese Weise ergibt sich eine zunehmende Sicherheit für den Gründungsprozess und den Umgang mit den hiermit verbundenen Risiken. Werden ökonomische Wissenslücken erkennbar, ist es ratsam „Knotenstunden“ (vgl. Herold, 2003) anzubieten, in denen konkrete Wissensinhalte für alle Beteiligten vermittelt werden. Eine andere Möglichkeit ist die Vermittlung von Experten an die Gruppen durch den Lehrer.

Parallel zu diesen Veranstaltungen und Gruppensitzungen kann jeder Schüler die Idee eines eigenen Projektes entwickeln, das anhand der mittlerweile in der Gruppe erarbeiteten Fähigkeiten und Fertigkeiten bearbeitet wird. Diese Einzelarbeit bietet die Möglichkeit des nahtlosen Übergangs in die Abschlussarbeit des Entrepreneurship Education Curriculums im zweiten Schulhalbjahr der Fachstufe, wo durch einen Businessplanwettbewerb der erfolgreiche Abschluss des Kurses nachgewiesen wird.

8.3.2 Businessplanwettbewerb

Am Ende der Wahlfachveranstaltung EE können die parallel zu dem Gründerkurs skizzierten eigenen Gründungsprojekte in einem Businessplanwettbewerb verglichen und bewertet werden. Die Beurteilung dieser eingereichten Geschäftskonzepte erfolgt durch Gremien aus Fachleuten aus Kammern und Gründervereinigungen sowie Finanzierungsgesellschaften. Die Experten werden in die Schule eingeladen und bewerten als Fachgremium die Abschlussarbeiten des Wahlfaches. Ausgezeichnete Vorhaben können in diesem Rahmen auch bei landesweiten Wettbewerben eingereicht werden.

8.3.3 Handlungs- und prozessorientiertes Curriculumkonzept für das Wahlfach EE an Fachschulen für Technik

Im Folgenden wird auf Grundlage der oben beschriebenen und diskutierten Inhalte und des aufgespannten curricularen Rahmens ein handlungsorientiertes, auf den Gründungsprozess ausgerichtete Konzept für einen Gründerkurs an der Fachschule für Technik erstellt. Es ist notwendig, die Kursgestaltung durch einen ständigen Praxisbezug an der Wirklichkeit des Unternehmensgründungsprozesses auszurichten. Den im Folgenden vorgestellten Handlungsfeldern, die sich am Lebenszyklusmodell der Unternehmung (vgl. Kapitel 3) ausrichten, werden handlungsorientierte Lehrinhalte zugeordnet, wie sie in Kapitel 7 diskutiert wurden. Für die Bestimmung der Inhalte wurde das Konzept von Timmons (vgl. Kap. 7.2) zugrunde gelegt.

1. Projektphase: *Unternehmen gründen und finanzieren*

Grundlagen des Wirtschaftens und Grundfunktionen der Unternehmung kennen

- Gründungsplanung
- Marketingkonzept erstellen
- Führung der Unternehmung
- Präsentation und Feedback
- Fallstudienanalyse

2. Businessplanwettbewerb: *Unternehmenskonzepte entwickeln, gestalten und präsentieren*

Im Folgenden wird aus den oben diskutierten curricularen Gestaltungsansätzen und den aus der Literatur erarbeiteten empirischen Ergebnissen der am Gründungsprozess orientierte Lehrplan für die Fachschule detailliert. Es wird hierbei auf eine handlungsorientierte Formulierung der Lehrinhalte geachtet, wie sie von Achtenhagen (1994) und Rauner (1999) für die lernfeldorientierten Lehrpläne gefordert wird. Seit der Neuordnung der beruflichen Erstausbildung wurden die meisten Ausbildungsberufe mittlerweile an die Lernfeldstruktur angepasst. Bei diesen werden die Inhalte durch konkrete Zielformulierungen und ergänzende Inhaltsangaben gekennzeichnet.

• **Projektphase**

Grundlagen des Wirtschaftens und Grundfunktionen der Unternehmung kennen

Die Schüler wiederholen die in der Grundstufe erlernten wirtschaftlichen Basiskenntnisse zum Rechnungswesen anhand von Projekten. Sie entwickeln ein Verständnis, wie das Rechnungswesen für betriebliche Entscheidungen nutzbringend verwendet werden kann. Des Weiteren entwickeln sie ein Verständnis, wirtschaftspolitische Zusammenhänge erfassen und bewerten zu können.

Den Betrieb als System begreifen	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionsbereiche der Unternehmung kennen und deren Zusammenwirken • Zielsystem der Unternehmung • Das Rechnungswesen als Informations- und Kontrollinstrument nutzen (Wiederholung)
Wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen und Einflussgrößen in Entscheidungen der Unternehmen einbeziehen	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftsstruktur der Region erkunden • Wirtschaftspolitik (Wiederholung) • Preisgestaltung (Kosten-, Nachfrage- und Konkurrenzorientierung)

Unternehmen gründen und finanzieren

Die Schüler erstellen ein fundiertes Geschäftskonzept für ein von ihnen im Rahmen des Projekts zu entwickelndes Produkt oder eine Dienstleistung.

Sie sind in der Lage, unter Berücksichtigung ihrer persönlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Kriterien die Wahl der Rechtsform und ihre Finanzierungsform zu bestimmen. In Gesprächen und Interviews mit Experten werden die Grundlagen vertieft. Ferner gewinnen die Schüler die Fähigkeit, ein Marketingkonzept zu entwerfen, das die Beschaffung der Materialien sowie den kundenorientierten Absatz der Produkte beinhaltet.

1. Abschnitt: Gründungplanung

Die Selbständigkeit planen	<ul style="list-style-type: none"> • Versicherungssysteme kennen (Sozialversicherung, private Versicherungen, Vermögensversicherungen)
Gründungsmaßnahmen planen	<ul style="list-style-type: none"> • Geschäftsidee formulieren (Neugründung, Nachfolge, Franchising, ...) • Businessplan • Standortentscheidungen
Wahl der Rechtsform	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsformen kennen • Steuerarten, Steuerliche Belastungen in Abhängigkeit der Rechtsform bestimmen
Finanzierungsplan entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Arten der Finanzierung • Kapitalbedarfsrechnung • Finanzplan • Kreditsicherung

2. Abschnitt: Marketingkonzept erstellen

Marketing und Vertrieb planen	<ul style="list-style-type: none"> • Marktforschung • Marketinginstrumente • Marketingkonzept
Beschaffung der Rohstoffe planen	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitplanung • Angebotsvergleich • Lagerentscheidungen
Rechtliche Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Vertragsrecht • Kaufvertrag
Zahlungsverkehr	<ul style="list-style-type: none"> • Bargeldlose Zahlung • Barzahlung • Halbbare Zahlung • Sonderformen • Finanzbuchhaltung

3. Abschnitt: Führung der Unternehmung

Die Schüler sind in der Lage, den Personalbedarf zu planen, Mitarbeiter einzustellen, Mitarbeitergespräche zu führen und die Unternehmung zielgerichtet und verantwortungsvoll zu führen.

Personalbeschaffung	<ul style="list-style-type: none"> • Personaleinstellung, -kündigung • Gehaltsabrechnungen durchführen
Führungsaufgaben übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Führungsmodelle kennen • Führungsstile unterscheiden • Motivation der Mitarbeiter aufrechterhalten • Zielgespräche führen
Wahl der Rechtsform	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsformen kennen • Steuerarten, Steuerliche Belastungen in Abhängigkeit der Rechtsform bestimmen
Finanzierungsplan entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Arten der Finanzierung • Kapitalbedarfsrechnung • Finanzplan • Kreditsicherung

- **Businessplanwettbewerb**

Unternehmenskonzepte entwickeln, gestalten und präsentieren

Die Schüler sind in der Lage, eine Chance für ein unternehmerisches Projekt (Produkt oder Dienstleistung) zu erkennen und ein Unternehmenskonzept zu entwerfen. Hierbei wenden sie die durch die Schulung gewonnenen Erkenntnisse und Fertigkeiten an. Das Unternehmenskonzept wird am Ende einem Expertenplenum aus Vertretern der Kammern und der Banken als mögliche Finanzierer präsentiert und hinsichtlich seiner Durchführbarkeit bewertet (und evtl. ausgezeichnet!).

Das hier vorgestellte Lehrplankonzept ist stark handlungs- und prozessorientiert gestaltet. Die Schüler werden dazu angehalten, Informationen zu beschaffen, unter Risiko zu entscheiden und auf diese Weise eine Werthaltung für das Durchführen einer Gründung zu entwickeln. Unterbrochen wird die Projektphase immer wieder durch einzelne Veranstaltungen zu theoretischen Inhalten, die die Schüler, abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstadium ihres Konzepts, gerade brauchen. Gegebenenfalls werden Spezialisten eingeladen und Firmen besucht, um Interviews mit Gründern durchführen zu können und um den Schülern immer wieder Möglichkeiten zu bieten,

mit der Realität der Gründung und erfolgreichen Vorbildern in Kontakt zu treten. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Rolle des Educational Entrepreneurs²³, welcher im Umgang mit dem Schüler versucht, diesen bzw. auch die Schule zu entwickeln und zur Expertise zu führen. In dieser Rolle wird auch der Lehrer zum Entrepreneur und kann Vorbildfunktion haben. Hinderlich bleibt hier allerdings der Beamtenstatus, der dem Lehrer zwar Sicherheit bietet, allerdings auch signalisiert, dass er tendenziell nicht risikobereit erscheint. Konsequenterweise würde ein solcher Ansatz erst sein, wären der Beamtenstatus und das staatliche Schulsystem nicht bestimmend, sondern könnten der Lehrer und seine Schule unabhängig und eigenverantwortlich wirtschaften (vgl. Maibauer, 2006, S. 92). Die institutionellen Rahmenbedingungen hierfür müssten die Möglichkeit von frei-öffentlichen und selbstverwalteten bzw. autonomen Schulen bieten.

²³ Unter dem Begriff des Educational Entrepreneurs wird der Pädagoge verstanden, der seine Bildungseinrichtung als pädagogische Unternehmung erkennt und betreibt (vgl. Maibauer 2006).

9 Schlussbetrachtung

Zu Beginn der Untersuchung stand im Vordergrund, ein Curriculuminstrument zu finden, das eine angemessene methodische Umsetzung des komplexen Prozesses einer Unternehmensgründung gestattet. Zu diesem Zweck war es erforderlich, sich zuerst mit der Unternehmerperson zu befassen und diese hinsichtlich „typischer“ Eigenschaften zu untersuchen sowie den Gründungsprozess darzustellen. Bei dieser Betrachtung stellte sich schnell heraus, dass es weniger *den* Gründer schlechthin gibt, als vielmehr eine Anzahl positiver Eigenschaften bzw. erfolgsförderliches Verhalten. War man zu Beginn der Unternehmerforschung (Schumpeter, 1934) noch davon ausgegangen, dass man zum Unternehmer geboren sein müsse, so veränderte sich das Unternehmerbild für die Forschung mit der Zeit. Es zeigt sich, dass der Unternehmer zwar über Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen muss; der Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und seiner Herkunft oder seinem Geschlecht konnte allerdings nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden (vgl. Kap. 2.9).

Ab diesem Zeitpunkt wurde der Unternehmer nicht mehr hinsichtlich statischer Persönlichkeitsmerkmale untersucht, sondern es traten Verhaltensweisen von Gründern in den Fokus der Forschung, die einen unternehmerischen Erfolg möglich machen könnten. Aus diesem Perspektivenwechsel der wissenschaftlichen Diskussion resultierte die Ansicht, dass unternehmerisches Wissen und Handeln erlernt werden können. Diese Argumentation legte den Grundstein der Entrepreneurship Education, die sich mit der Gestaltung von Lehrgängen befasst, um potenzielle Gründer für eine mögliche Selbständigkeit zu schulen. Dies kann besonders in Zeiten interessant werden, welche sich durch eine wachsende Unsicherheit beruflicher Situationen auszeichnet. Es wird hiermit die Hoffnung verbunden, dass Personen, die über notwendige gründungsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, in einer sich ändernden Arbeitslandschaft flexibler reagieren können. Die Selbständigkeit könnte in diesem Fall eine Alternative zur abhängigen Beschäftigung werden. Politisch ist die Gründerausbildung dadurch motiviert, dass sich Staaten durch eine Erhöhung der Gründerzahlen eine Erhöhung des Bruttoinlandsproduktes (vgl. Kap. 4.1) und eine Minderung der Arbeitslosenzahlen erhoffen, da neue Betriebe Arbeitsplätze schaffen können bzw. diese bei einer Firmenübernahme erhalten. Aus dieser Entwicklung und der ihr zugemessenen wirtschaftlichen Bedeutung heraus wurde die Gründerforschung um die Entrepreneurship Education EE gestärkt, und es bildeten sich die ers-

ten universitären Entrepreneurship Lehrstühle. Um Gründerwissen vermitteln zu können, wurde es notwendig, den Gründer bzw. Entrepreneur hinsichtlich typischer erfolgsversprechender Merkmale zu untersuchen. Anstatt nur die Gründerperson zu erforschen, werden jetzt der Gründungsprozess und die damit verbundenen Randbedingungen (Umfeld, Ausbildung, Berufsbild usw.) als für den Gründungserfolg konstituierend erkannt (vgl. Kap. 2.10). Als Folge dieser Forschung kristallisierte sich ein Handlungsfeld der Gründung heraus, das durch gewisse Randbedingungen (wie Produktidee, Standortfragen, die Gründerperson usw.) und den eigentlichen Gründungsprozess bestimmt wird. Während die Randbedingungen einer Gründung leicht abgrenzbar erscheinen, stellt sich seit jeher die Definition des Gründers als problematisch dar. Der menschliche Faktor wird seit Beginn der Forschung in der Unternehmenslehre als unsicher bewertet und führte in der Neoklassik (vgl. Kap. 2.1) zu einer Abwendung der Forschung von der Unternehmerperson hin zu abstrakten mathematisch-ökonomischen Modellen. In dieser Zeit wird der Unternehmer bzw. Entrepreneur zunehmend durch die *Theorie der Firma* an den Rand der Forschung gedrängt. So ist nachvollziehbar, dass es bis heute zu keiner einheitlichen Definition der Gründerperson kam (vgl. Kap. 2.11). Je nach Untersuchungsschwerpunkt wird der Gründer anders dargestellt und werden ihm unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben. Dies ist auch verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass es den Gründer schlechthin nicht gibt und dass es schwierig ist, den Gründer eines Dönerimbisses mit dem Gründer einer Softwarefirma zu vergleichen. Jede Untersuchung behilft sich in diesem Fall mit einer Arbeitsdefinition und nähert sich einem für den Untersuchungszweck passenden Modell an. Die Problematik der Begriffsdefinition ist nicht neu, wurde doch schon in England über Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts versucht, den aus dem französischen stammenden Begriff des „entrepreneurs“ (vgl. Kap. 2.8) zu vermeiden und einen englischen Terminus zu finden. Schließlich wurde der Begriff doch in den englischen Wortschatz übernommen, da es keine entsprechende Übersetzung gab, welche die gleiche inhaltliche Aussage gehabt hätte. Mittlerweile findet sich der Ausdruck im Oxford English Dictionary (vgl. OED, 2006).

Ein vergleichbarer Begriffsfindungsprozess findet momentan in Deutschland hinsichtlich des Unterschieds zwischen Entrepreneur und Gründer statt. Ebenso ist bis jetzt keine Übereinstimmung in der Auffassung vom Begriff des Unternehmers oder Existenzgründers erzielt worden. Es scheint sich hier die gleiche Diskussion abzubilden, wie sie in England geführt worden war. Mittlerweile zeichnet sich allerdings auch in Deutschland ab, dass der Begriff des Entrepreneurs dem des Gründers einer Unter-

nehmung gleichgesetzt wird; allerdings grenzt sich diese Definition vom Unternehmerbegriff ab, der nicht per se ein Gründer sein muss (vgl. Kap. 2.7). In dieser Arbeit wurde der Definition von Ripsas (1997a) gefolgt, da sie den Entrepreneur oder Existenzgründer allgemein als Person versteht, die durch das Erkennen und Nutzen von Marktchancen ein neues Unternehmen gründet.

Nur wie lässt sich ein solches Verhalten erlernen und erfolgreich umsetzen?

Mit der Entwicklung der Entrepreneur Education wurden an zahlreichen Universitäten, vor allem in den USA, Gründerkurse entworfen, um potenziellen Gründern notwendiges Wissen für eine erfolgreiche Unternehmensgründung zu vermitteln. Eine Betrachtung aktueller Kursangebote (vgl. Kap. 6) hat gezeigt, dass diese in der Regel studienbegleitend stattfinden und stark handlungsorientiert geprägt sind. Die Studenten lernen auf diese Weise in einer „komplexen Lernumgebung“ (vgl. Achtenhagen, 1992) die Realität eines Gründers kennen. Parallel werden theoretische Vorlesungen abgehalten, der Schwerpunkt liegt aber bei allen Kursen in der Eigentätigkeit und der Durchführung eigener Projekte. Zum anderen wird bei allen Kursen durch die Einbindung von Experten auf einen Kontakt zur unternehmerischen Realität geachtet. Nicht selten werden die Dozenten hierbei aus der Gründerszene gewonnen. Für die Fachschule bedeutet dies, einen engen Kontakt zur regionalen Gründerszene herzustellen und Experten von Verbänden und Kammern mit einzubinden, da die beteiligten Lehrer zumeist nicht über eigene Gründererfahrung verfügen. Die Umsetzung eines solchen Programms macht es auch notwendig, Lehrerfortbildungen zu entwickeln, welche die Lehrer in die Lage versetzen, Gründerwissen auf geeignete didaktische Weise zu vermitteln. Die Umsetzung solcher Fortbildungen bietet weiteren Forschungsbedarf und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft werden.

Die hier dargestellten Ansätze zur Gründerausbildung zeichnen sich alle durch eine handlungsorientierte Struktur aus, die (vgl. Kap. 5) durch die aktuelle Curriculumforschung bestätigt wird.

In den letzten Jahren zeichnet sich eine Veränderung in der Curriculumkonstruktion ab. Nachdem in den 1960er Jahren ein Umbruch in der Curriculumforschung stattfand, wurde in der Folge versucht, Curriculinstrumente zu entwickeln, die näher am künftigen Leben der Auszubildenden bzw. Lernenden stehen. Zuvor bestanden die Lehrpläne nach Auffassung der Kritiker aus Lerninhalten, die losgelöst von erkennbaren realen Zusammenhängen waren und die Summe des möglichen theoretischen Wissens umfassten. Es wurde den Lehrplänen auch vorgeworfen, sie reagier-

ten zu träge auf gesellschaftliche und technologische Veränderungen und würden die Lernenden hierdurch nicht ausreichend auf die spätere Tätigkeit vorbereiten.

In der Folge wurden curriculare Modelle entwickelt, die die Zielsetzung hatten, mehr Lebensbedeutsamkeit in die Lehrpläne zu bringen. All diese Versuche scheiterten in der Umsetzung der Lernzielfestlegung, da es schwerfiel, lebensbedeutsame Lerninhalte zu identifizieren. Gemeinsam war allerdings vielen dieser Ansätze die grundsätzliche Überzeugung, dass nicht mehr alles zur Verfügung stehende Wissen gelehrt werden müsste, sondern dass anhand bestimmter exemplarischer Inhalte das Allgemeine erschlossen werden sollte (vgl. Klafki, 1996).

Gleichzeitig ist zu beobachten, dass Wissen schnell veraltet und starre Lehrpläne schon nach ihrer Fertigstellung nicht mehr aktuell sind. Achtenhagen (1971) fordert aus diesem Grund die Erstellung von mittelfristigen Lehrplänen, die auf aktuelle Entwicklungen durch eine Integration dieser Zusammenhänge dynamisch reagieren können. Außerdem sei es notwendig, diese handlungsorientiert zu gestalten. Vorstellbar wäre dies durch die Umsetzung sogenannter „komplexer Lernsituationen“, die ein Abbild der komplexen Lebensrealität sein sollten. Lernende werden auf eine Realität hin ausgebildet, in der sie sich selbstsicher und eigenständig neues Wissen aneignen. Aufbauend auf einem breiten Grundwissen erscheint es hier sinnvoll, Lerninhalte in einen konkreten Lebensbezug einzubetten. Dies wird im Ansatz von Achtenhagen (vgl. Kap. 5.5) deutlich, wenn er fordert, dass die Schule ähnlich komplexe Lernumgebungen bieten solle, wie sie in der Realität vorfindbar sind. Wissen dürfe nicht isoliert vermittelt werden, sondern müsse immer in einem realitätsnahen Kontext stehen, um es nutzbar zu machen. Ein erfolgreiches handlungsorientiertes Lernen zeichnet sich hierbei nach Czycholl (vgl. 1989, S. 12) durch drei Voraussetzungen aus:

1. Die Lernenden werden auf künftige Lebenssituationen vorbereitet.
2. Die Vorerfahrung der Lernenden wird ausdrücklich mit einbezogen. Im betrachteten Kontext kann dies durch die gemeinsame Branchenerfahrung im Maschinenbau umgesetzt werden.
3. Es werden Lernsituationen gestaltet, bei denen die Lernenden zu Eigenaktivität angeregt werden.

Die Curriculumdiskussion verfolgte einhellig den Ansatz, diese Forderungen umzusetzen; allerdings fehlten lange Zeit angemessene Instrumente, lebensbedeutsame

Lerninhalte zu gewinnen. Als hilfreich hat sich in diesem Sinne die qualifikationsorientierte Curriculumforschung (Rauner, 2000) erwiesen, bei der Lerninhalte aufgrund der Analyse der Arbeitsrealität erhoben werden. Hierbei werden Lerngegenstände immer in den Kontext einer übergeordneten beruflichen Handlung gebracht. Der Zusammenhang und die Motivation zum Erwerb dieses Wissens können so sichergestellt und für den Lerner transparent werden.

Basis eines solchen Vorgehens ist die Identifizierung eines übergeordneten Handlungsprozesses mittels einer Analyse des Berufsbildes. Im Anschluss werden Wissensselemente herausgefiltert, die für einen erfolgreichen Handlungsverlauf benötigt werden. Der übergeordnete Arbeitsprozess spannt also einen Rahmen auf, in dem sich der Lerner zielorientiert bewegt. Erlerntes Wissen bezieht sich somit auf eine konkrete Problemstellung und wird realitätsnah vermittelt.

Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der Begriff des übergeordneten Handlungsprozesses. Der Arbeits- oder Handlungsprozess, in den die Lerninhalte eingebunden sind, vernetzt die Lerninhalte in einer dem Arbeitsprozess entsprechenden logischen Reihenfolge sinnvoll und legitimiert diese. Erst durch den identifizierten Arbeitsprozess werden die Lerninhalte sinnhaft und die Struktur für den Lerner deutlich.

Der Lerner wird in Lernsituationen versetzt, bei denen er eventuelle Informationsmängel erkennt, die er zur Lösung des Problems beseitigen muss. Er wird auf diese Weise zu eigenständigem Handeln angeleitet, und Lernen kann zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich stattfinden. Der Lehrer wird zum Lernberater und Helfer. Hierdurch ergibt sich auch ein neues Selbstverständnis des Berufsbildes des Lehrers, da eine veränderte methodische und didaktische Vorgehensweise nötig ist. Lehrer sollten diesbezüglich nicht allein gelassen werden und durch ein angemessenes Angebot von Fortbildungen begleitet werden. Durch die Problemorientierung im Unterricht und das zunehmend eigenständige Arbeiten der Lernenden wird der Unterricht offen gestaltet, und für Lehrer ist nicht unbedingt vorausplanbar, zu welchem Zeitpunkt welches Lernziel erreicht wird. Die starre Verlaufsplanung eines Unterrichts wird hierdurch aufgeweicht und flexibel. Diese Vorgehensweise steht in Widerspruch zur klassischen frontalen Unterrichtsmethodik und zeigt die Notwendigkeit diesbezüglicher Fortbildungen auf.

Das qualifikationsorientierte Curriculummodell von Rauner (2000) wurde in dieser Forschungsarbeit als hilfreich erkannt, da hier durch die Zugrundelegung realer Handlungsprozesse die Abbildung der beruflichen Wirklichkeit möglich wird.

Um ein an der Realität orientiertes Curriculumkonzept für EE an der Fachschule für Technik zu entwerfen, konnte das Modell des Lebenszyklus der Unternehmung als übergeordneter Handlungsrahmen herausgearbeitet werden. Die einzelnen Phasen dieses Modells werden in einer bestimmten Abfolge durchlaufen und zeichnen den Weg des Unternehmens von der Gründung bis zur Liquidation auf. Dieser Prozess der Unternehmensgründung wurde von Szyperski/Nathusius erstmals in Deutschland beschrieben (vgl. Kap. 2.10) und wird bei den hier diskutierten Ausbildungsmodellen als Ausgangsbasis erkennbar. Er zeigt eine systemische Betrachtung des Gründungsprozesses, bestehend aus der Gründerperson, dem zu bewältigenden Gründungsvorhaben und den hierbei zu berücksichtigenden Randbedingungen. Besonders interessant ist für diese Arbeit der Abschnitt der Gründungsphase der Unternehmung, welche durch den Eintritt des Unternehmens in den Markt beendet wird (vgl. Kap. 3.5). Mittlerweile existieren in diesem Kontext verschiedene prozessorientierte Beschreibungsversuche des Gründungsprozesses (vgl. Kap. 3); der Ansatz von Szyperski/Nathusius zeichnet sich jedoch besonders durch die Einbeziehung des Gründers und seines Umfeldes aus.

Bei Verwendung dieses Modells durchläuft der Lerner exemplarisch den Gründungsvorgang und lernt hierbei notwendige Tätigkeiten handlungsorientiert auszuführen. Ein Vergleich mit bestehenden Ausbildungsprogrammen für Entrepreneure an internationalen Hochschulen zeigt, dass diese ebenfalls um den Gründungsprozess aufgebaut und durch eine starke Eigenaktivität der Schüler gekennzeichnet sind. Der ständige Kontakt der Schüler mit einer realitätsnahen Umgebung wird durch die Einbindung externer Experten unterstützt, die neben der Beratung auch Vorbildfunktion übernehmen. Dies gestaltet sich bei Betrachtung der gewerblichen Schulen problematisch. Es wird schnell deutlich, dass dem verbeamteten Lehrer in den meisten Fällen eine eigene Gründungserfahrung fehlt und er nur in begrenztem Maße als Vorbild in Frage kommt. Dieser Aspekt bietet weiteren Forschungsbedarf in Richtung des Educational Entrepreneurship (vgl. Maibauer 2006, S. 93) und kann hier nicht weiter vertieft werden. Abhilfe lässt sich alternativ auch durch die Einbindung externer Experten schaffen, die bei Bedarf hinzugezogen werden. Hierfür erscheint ein enger Kontakt der Schulen mit den örtlichen Verbänden und Kammern sinnvoll.

Wird der Lebenszyklus der Unternehmung – und hier speziell der Abschnitt der Gründungsphase – als übergeordnetes System festgelegt, so können jetzt Tätigkeiten ermittelt werden, die zu gewissen phasenabhängigen Zeitpunkten notwendig werden. Hierbei erweist sich die Betrachtung von Realprozessen durch Tätigkeits-

analysen zur Identifizierung von Lerninhalten als hilfreich. Eine vergleichbare Vorgehensweise konnte auch bei den in Kapitel 6 untersuchten Entrepreneurship Education Ansätzen erkannt werden. Ergebnis eines solchen curricularen Entwicklungsprozesses ist im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein prozessorientiertes Curriculum mit handlungsorientierter Lernzielformulierung (vgl. Kap. 8).

Wie das hier formulierte prozessorientierte Curriculum EE in den aktuellen Stundenplan der Fachschule umgesetzt werden kann, wird durch eine erste Versuchsphase zu zeigen sein. Möglich erscheint hier die Einbindung als Wahlfach in der Fachstufe der Ausbildung. Ab diesem Zeitpunkt (vgl. Abschnitt 4.2.3.1) bietet sich für die Schüler die Möglichkeit der Wahl von Zusatzfächern, wodurch sich eine natürliche Gruppenteilung ergibt, die handlungsorientiertes Arbeiten erleichtert. Des Weiteren entscheiden sich die Schüler in dieser Phase der Ausbildung freiwillig für eines der angebotenen Wahlfächer, und es kann davon ausgegangen werden, dass sie zu diesem Zeitpunkt eine ausreichende Motivation und Interessenlage für die Thematik mitbringen.

Mit der Erstellung des hier formulierten Curriculumkonzepts ist der theoretische Grundstein für eine entrepreneurorientierte Ausbildung an Fachschulen gelegt worden, und die weitere Forschung wird zeigen, wie dieses Lernangebot sich weiterentwickeln kann. Durch die offene Formulierung des Curriculumkonzepts besteht jederzeit die Möglichkeit, den Lehrplan umzugestalten und an veränderte Randbedingungen anzupassen. Vorteilhaft ist bei der Umsetzung des hier vorgestellten Konzepts die Eigenständigkeit der Fachschulen, die Lehrangebote im Wahlfachbereich nach ihren Möglichkeiten zu ergänzen.

Eine entrepreneurorientierte Ausbildung der künftigen Techniker an der Fachschule für Technik bietet diesen Einrichtungen auch eine Möglichkeit, sich von anderen Fachschulen positiv abzuheben, da diese Berufsgruppe bisher noch nicht als Zielgruppe für eine entrepreneurorientierte Ausbildung in Erscheinung getreten ist.

Da klassischerweise die Meisterausbildung an Fachschulen stattfindet und diese bisher auf eine selbständige Tätigkeit vorbereiten sollte, war die Technikerausbildung dadurch eventuell in den Hintergrund gedrängt worden, da sie auf eine Tätigkeit in der mittleren Ebene der Industrie vorbereiten sollte. Insgesamt wurde die Rolle der Fachschule bisher kaum als Gründerschmiede betrachtet und das ihr innewohnende Potenzial nicht erkannt.

Das bearbeitete Thema der Einführung einer entrepreneurorientierten Ausbildung wird auch in Zukunft immer interessanter, da die Meisterausbildung ein deutsches

Phänomen darstellt und im Zuge der Europäisierung mit einer Aufweichung des Meisterstatus zu rechnen ist. Künftig wird es nicht mehr nur Meisterbetrieben erlaubt sein, sich selbständig zu machen und auszubilden, wie ein Blick in das europäische Ausland zeigt. Hierin liegt die Chance für staatlich geprüfte Techniker mit unternehmerischer Disposition.

Außerdem bietet das hier vorgestellte Wahlfachkonzept Schulen die Möglichkeit, an Alleinstellungsmerkmalen zu arbeiten, da in Zukunft davon ausgegangen werden kann, dass Schulen zunehmend in Konkurrenz zueinander treten. Schulen werden mit ihrem Bildungsangebot Schüler für eine Teilnahme interessieren müssen. Dies wird durch die Diskussion um eine schrittweise Selbständigkeit im Zusammenhang mit OES (Operativ Eigenständige Schulen) deutlich. Schulen bekommen in diesem Prozess zunehmend Eigenverantwortlichkeit und Budgets, mit denen sie wirtschaften müssen. Sie werden damit selbst zu einer Unternehmung (vgl. Maibauer 2006, S. 46) und haben die Möglichkeit, durch eine solche Maßnahme ihre Wettbewerbsposition zu verbessern (vgl. Braukmann/Schneider, 2007, S. 174). Zwar findet heute die berufliche Erstausbildung noch in den betriebsnahen Schulstandorten statt, die Fachschulen für Technik sind jedoch schon dem Wettbewerb mit Mitangeboten ausgesetzt. Wir befinden uns mit diesen Fragestellungen und dem hier vorgestellten Konzept erst am Anfang einer Entwicklung, in der die Schule selbst zu einer Unternehmung im Sinne des Educational Entrepreneurship wird.

10 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F.: Curriculumentwicklung unter dem Aspekt der Handlungsorientierung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Curriculumentwicklung für berufsbildende Schulen – Gemeinsame Tagung der pädagogischen Institute der Bundesländer und des Bundesinstituts für Berufsbildung, Soest, 8.-11.2.1994, S. 57-58
- Achtenhagen, F.: Überlegungen zur Curriculumkonstruktion: Weiterentwicklung der mittelfristigen Curriculumforschung zur Lehr-Lernforschung mit curricularer Komponente. In: Kutscha, G.: Bildung unter dem Anspruch der Aufklärung, Zur Pädagogik von Herwig Blankertz, Basel, Weinheim: Beltz, 1989
- Achtenhagen, F.: Das kaufmännische Schulwesen zwischen Tradition und Fortschritt. Festvortrag aus Anlass der Jubiläumsfeier „90 Jahre VLW“. Wirtschaft und Erziehung, 50, 1998, S. 230-238
- Achtenhagen, F.; John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lernarrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, 1992
- Achtenhagen, F.; Menck, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Bd., 1970, S. 407ff.
- Achtenhagen, F.; Meyer, H. L.: Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
- Achtenhagen, F. u.a.: Lernhandeln in komplexen ökonomischen Situationen – Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung, Wiesbaden, 1992
- Ajzen, I.: The theory of planned behavior. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 1991, p. 179-211
- Ajzen, I.; Fishbein, M.: Understanding attitudes and predicting social behaviour, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980
- Albach, H.: Die Rolle des Schumpeter-Unternehmers heute. In: Schumpeter oder Keynes? Zur Wirtschaftspolitik der neunziger Jahre, Hrsg.: Bös, D.; Stolpe, H. D., Berlin, 1984
- Anderseck, K.; Walterscheid, K. (Hrsg.): Entrepreneurship – gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen, Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität Hagen, Diskussionsbeitrag Nr. 304, Hagen, 2001
- Arbeitsagentur: Existenzgründerberatung, www.arbeitsagentur.de; <http://kursnetfinden.arbeitsagentur.de>, Stand Oktober 2009
- Arnold, R.: Von der betrieblichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997 – Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Berlin, 1997, S. 253-307
- Arnold, R.: Lern-Kultur-Wandel. In: Drees, G.; Ilse, F.: Arbeit und Lernen 2000, Bd. 1 Herausforderung an die Didaktik, Bielefeld, 1997, S. 89-101
- Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, 1995
- Atkinson, J.; Hoselitz, B. F.: Leadership in Change, Entrepreneurship and Personality. In: Smelser, N. J. (ed.): Personality, p. 530-536
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H.: Psychologie des Unterrichts 2, Weinheim: Beltz Verlag, 1981

- Babson College: Course Syllabi, Center for Entrepreneurship, Massachusetts, Babson Park (Wellesley), 2001
- Bader, R.: KUS, Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung, Zwischenbericht, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg, 2001
- Bader, R.: KUS, Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung, Abschlussbericht, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg, Berichtszeitraum Okt. 2002 bis März 2003, Magdeburg 2004
- Bader, R.; Schulz, R.; Unger, T.: Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung – Perspektiven eines neuen Modellversuch-Verbandes in vier Bundesländern. In: Die berufsbildende Schule, Heft 3/2001, S. 78-79
- Bader, R.; Keiser, G.; Unger, T.: Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Reihe: Berufsbildung, Arbeit, Innovation, Bd. 31, Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Baethge, M.; Baethge-Kinski, V.: Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.) Handbuch der Berufsbildung, Opladen, 1995, S. 142-156
- Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Baretto, H.: The Entrepreneur in Microeconomic Theory, London, New York, 1989
- Bauersfeld, H.: Curriculum-Entwicklung, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 59, Stuttgart, 1976
- Baumol, W. J.: Entrepreneurship, Management and the Structure of Payoffs, Cambridge, MIT Press, 1993
- Baumol, W. J.: Entrepreneurship in Economic Theory. In: American Economic Review 58, 1968, p. 64-71
- Beck, H.: Methodische Maßnahmen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen an kaufmännischen Schulen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 39. Jg., Heft 4, 1991, S. 379-389
- Beck, H.: Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 76. Bd. Heft 2, 1980, S. 355-364
- Becker, H.; Haller, H. D.; Stubenrauch, J.; Wilkending, G.: Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik, München, 1974
- Beckmann, K.-H.: Geisteswissenschaftliche Methoden. In: Roth, L. (Hrsg.): Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Stuttgart, 1978, S. 54-67
- Beer, H.: Hochschul-Spin-Offs im High-Tech-Wettbewerb, Univ. Würzburg, Diss. 2000
- Behet, F. J.: Über die Möglichkeit der Analyse zukünftiger Lebenssituationen im Rahmen der Curriculumrevision. In: Die berufsbildende Schule, 23. Jg., 1971, S. 401-408
- Bettel, M.; Heinemann, F.; Hiddemann, T.: Operatives Management als Erfolgsfaktor in jungen Wachstumsunternehmen. In: Ehrmann, T.; Witt, P. (Hrsg.): ZfB Entrepreneurship, Special Issue, Wiesbaden: Gabler Verlag, Heft 4, 2006
- Birley, S. (ed.): Entrepreneurship research: global perspectives: proceedings of the Second Annual Global Conference on Entrepreneurship Research, London, 1992
- Birley, S.: The role of Networks in the Entrepreneurial Process. In: Hornaday, J. A. et al. (ed.): Frontiers of Entrepreneurship Research, Wellesley, 1985, S. 325-337

- Birley, S.: Attitudes of Owner-Managers' Children Towards Family and Business Issues. In: Entrepreneurship Theory and Practice 26, 2002, p. 5-20
- Birley, S.: Mastering entrepreneurship. Sue Birley; Daniel F. Muzyka, London: Financial Times, Prentice Hall, 2000.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1969
- Blankertz, H. u.a.: Curriculumforschung, Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen, 1971
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1972
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1975
- BLK: Gespräch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Vorbereitung auf berufliche Selbständigkeit durch die Hochschulen, Heft 51, BLK-Kommission, Bonn, 1996
- BLK: Aus- und Weiterbildung zur unternehmerischen Selbständigkeit für Absolventen des beruflichen Bildungswesens, Heft 55, BLK-Kommission, Bonn, 1997
- Blum, U.; Leibbrand, F. (Hrsg.): Entrepreneurship und Unternehmertum, Wiesbaden: Gabler Verlag, 2001, S. 15f.
- BMWi: Entwicklung des Gründungs- und Liquidationsgeschehens in NRW, 1997
- Bono, E. de: Serious Creativity, Stuttgart, 1996
- Bono, E. de: Das spielerische Denken. Warum Logik dumm machen kann und wie man sich dagegen wehrt. Hamburg, 1972
- Bono, E. de: Lateral thinking. Creativity Step by Step, New York, Harper and Row, 1970
- Bonz, B.: Didaktik der Berufsbildung, Stuttgart 1996
- Böhm, S. (Hrsg.): Beiträge zur Sozialökonomik Bd. 4, Berlin, 1987, S. 150
- Borchardt, K.: Grundriß der Wirtschaftsgeschichte, Göttingen, 1978
- Boyd, N.; Vozikis, G.: The Influence of Self-Efficiency on the Development of Entrepreneurial Intentions and Actions. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 18. Jg., Summer 1994, p. 63-77
- Brandstätter, H.: Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – Beiträge der Differentiellen Psychologie. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen – Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen 1992, S. 39-59
- Brandstätter H.: Unternehmensgründung und Unternehmenserfolg aus persönlichkeitspsychologischer Sicht. In: Moser, K; Batinic, B.; Zempel, J. (Hrsg.): Unternehmerisch erfolgreiches Handeln, Göttingen 1999, S. 155-172
- Brandstätter, H.: Becoming an Entrepreneur – A Question of Personality Structure? In: Journal of Economic Psychology 19, 1997, p. 157-177
- Braukmann, U.: Zur Entwicklung und programmatischen Ausrichtung einer Gründungsdidaktik an Hochschulen. In: Euler, D.; Jongebloed, H. C.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag, Kiel, 2000, S. 231-254
- Braukmann, U.: Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen. Im Rahmen des bizeps-Projektes entwickelte Konturen einer Gründungsdidaktik. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.; Heil, A. (Hrsg.): G-Forum 1999 – Dokumentation des 3. Forums Gründungsforschung in Köln am 8. Oktober 1999, Lohmar/Köln, 2000, S. 103-153

- Braukmann, U.: Entrepreneurship Education an Hochschulen – Der Wuppertaler Ansatz einer wirtschaftspädagogisch fundierten Förderung der Unternehmensgründung aus Hochschule. In: Weber, B. (Hrsg.): Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach, 2002, S. 47-98
- Braukmann, U.: Zur Gründungsmündigkeit als einer zentralen Zielkategorie der Didaktik der Unternehmensgründung an Hochschulen und Schulen. In: Walterscheid, K. (Hrsg.): Entrepreneurship in Forschung und Lehre – Festschrift für Klaus Anderseck, Frankfurt am Main, 2003, S. 187-203
- Braukmann, U.; Schneider, D.: Didaktische Zielklassen der Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. In: Bader, R.; Keiser, G.; Unger, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Reihe: Berufsbildung, Arbeit, Innovation, Bd. 31, Bertelsmann, 2007
- Bremer, R.; Rauner, F.; Röben, P.: Experten-Facharbeiter-Workshops als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: Eicker, F.; Petersen, W.; Pfeiffer, E.: Mensch-Maschine-Interaktion, Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in der Industrie, Handwerk und Dienstleistungen, Baden-Baden, 2001
- Brentano, L.: Konkrete Grundbedingungen der Volkswirtschaft, Leipzig: Meiner, 1924
- Brentano, L.: Der tätige Mensch und die Wissenschaft von der Wirtschaft: Schriften zur Volkswirtschaft und Sozialpolitik (1877-1924), Marburg: Metropolis, 2006
- Brixy, U.; Sternberg, R.; Stüber, H.: An manchen Orten fällt das Gründen leichter, IAB-Kurzbericht, IAB Heft 10/08, Bertelsmann Verlag, 2008
- Brixy, U.; Sternberg, R.; Stüber, H.: From Potential to Real Entrepreneurship, IAB-Discussion Paper, Heft 32/08, Bertelsmann Verlag, 2008
- Brockhaus, R. H.: Entrepreneurship Education: A research agenda. In: Klandt, H.; Müller-Böling, D.: Intent92, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Dortmund 1993
- Brockhaus, R. H.: Risk Taking Propensity of Entrepreneurs. In: Academy of Management Journal, Vol. 23, No. 3, 1980, p. 509-520
- Brockhaus, R. H.; Horwitz, P. S.: The Psychology of the Entrepreneur. In: The Art and Science of Entrepreneurship, Eds.: Saxton, D.; Smilor, R. W., Cambridge, 1986, S. 25-48
- Brockhaus, R. H.; Hills, E. G.; Klandt, H.; Welsch, P. H. (Eds.): Entrepreneurship Education – A global view, Aldershot 2001
- Bruchhäuser, H.-P.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918, Köln/Wien 1985
- Brüderl, J.; Preisendörfer, P.; Ziegler, R.: Der Erfolg neugegründeter Betriebe: Eine empirische Studie zu den Chancen und Risiken von Unternehmensgründungen, Berlin, 1996
- Bull, I.; Willard, G. E.: Towards a Theory of Entrepreneurship. In: Journal of Business Venturing, 8. Jg., Heft 3 1993, S. 183ff.
- Bundesverband Junger Unternehmer: Leitfaden zur Einführung von Existenzgründungsvorlesungsreihen an Fachhochschulen und Universitäten, 1996
- Bygrave, W. D.: The Entrepreneurial Process. In: The portable MBA in Entrepreneurship, ed.: Bygrave; New York, 1994, p. 1-25
- Bygrave, W. D.: Theory building in the entrepreneurial paradigm. In: Journal of Business Venturing, 8. Jg., Heft 3 1993, p. 255ff.

- Bygrave, W. D.: Die einzelnen Stufen des Entrepreneurship. In: Faltin, G.; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.): *Wie aus Ideen Unternehmen werden*, München, 1998
- Bygrave, W. D.; Hofer, C. W.: Theorizing about Entrepreneurship. In: *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16. Jg., Heft 2 1991
- Campbell, C.: A Decision Theory Model for Entrepreneurial Acts. In: *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17. Jg., 1992, p. 21-27
- Cantillon, R.: *Abhandlung über die Natur des Handelns allgemein*; dt. Übersetzung des fr. Originals von 1755, London, Hrsg.: Hayek, Jena, 1931
- Caravan, T. N.; O'Conneide, B.: Entrepreneurship education and training programmes: A review and evaluation: Part 1 *Journal of European Industrial Training*, 18 (8) 1994, p. 3-12
- Carland, J. W.; Hoy, F.; Boulton, R.: Differentiating Entrepreneurs from small business Owners: A Conceptualization. In: *Academy of Management Review*, 9 (3), 1984
- Carland, J. W.; Hoy, F.: Who is an Entrepreneur? Is a question worth asking. In: *American Journal of Small Business*, 12 (3) 1988, p. 33ff.
- Casson, M.: *The Entrepreneur: An Economic Theory*, Oxford, 1982
- Casson, M.: *Entrepreneurship*, Vermont, 1990
- Christiansen, U.: *Wirtschaft. Der heimliche Erzieher*. In: *Die berufsbildende Schule*, Heft 3/2000, S. 97ff.
- Cichy, U.: Beitrag in der Podiumsdiskussion: Eine neue Kultur der Selbständigkeit. In: Weber, B. (Hrsg.): *Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung*, Bergisch Gladbach, 2002, S. 369-370.
- Cichy, U.; Schlesiger, S.: Gründungsoffensive NRW Go! – Offensive für eine neue Kultur unternehmerischer Selbständigkeit. In: Weber, B. (Hrsg.): *Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung*, Bergisch Gladbach, 2002, S. 23-27
- Collins, O.; Moore, D. G.: *The Organization Makers: A Behavioral study of Independent Entrepreneurs*, New York, 1970
- Comed, *Arbeitsstellen für Community Education e.V.*, *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmergeist*, Essen, 1994
- Cowling, M.: Are Entrepreneurs Different Across Countries? In: *Applied Economics Letters* 7, 2000, p. 785-789,
- Cropley, A.: *More ways than one*. Norwood, NJ, 1992
- Czycholl, R.: Der Entwicklungsrahmen handlungsorientierter Entwürfe einer Didaktik der Wirtschaftslehre und Ausgangspunkt für ihre Kritik. In: Ebner, H. (Hrsg.) *Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre*, Oldenburg, 1989, S. 3-58
- Dauenhauer, E.: *Curriculumforschung*, München, 1976
- Dees, G.; Oberfield, A.: Steve Mariotti and NFTE, *Harvard Business Review*, 1991
- Dehnbostel, P.; Dybowski, G. (Hrsg.): *Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung*, Bonn, 2000
- Deitmer, L.: *Management regionaler Innovationsnetzwerke: Evaluation als Ansatz zur Effizienzsteigerung regionaler Innovationsprozesse*, Baden-Baden, 2004
- Deutscher Bildungsrat: *Curriculum-Entwicklung, Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bauersfeld, H. (Hrsg.), Stuttgart, 1976
- DHI: *Rahmenlehrplan zu Teil III der Meisterausbildung im Handwerk, Wirtschaftliche und rechtliche Stoffgebiete*, Institut für Handwerkswirtschaft, 1999

- Diensberg, C.: Entrepreneurial Learning und Leitbild zum Unternehmertum – Aufgaben im Bildungssystem. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.; Heil, A. (Hrsg.): G-Forum 1999 – Dokumentation des 3. Forums Gründungsforschung in Köln am 8. Oktober 1999, Lohmar/Köln 2000, S. 3-26
- Diensberg, C.: Wirtschaftspädagogische Aspekte des Entrepreneurship-Lernens. In: Anderseck, K.; Walterscheid, K. (Hrsg.) Entrepreneurship – gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen, Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität Hagen, Diskussionsbeitrag, Nr. 304 Hagen 2001, S. 65-79
- Dietz, K.-M.: Jeder Mensch ein Unternehmer, Grundzüge für eine dialogische Kultur, Universitätsverlag Karlsruhe, 2008
- Drucker, P. F.: Innovation and Entrepreneurship, Practice and Principles, London, 1992
- Dubs, R.: Die Suche nach einer neuen Lehr-Lernkultur – Ein weiteres Schlagwort oder ein sinnvolles Bemühen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91. Bd., Heft 6, 1995, S. 567-571
- Dubs, R.: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, 1995, S. 171-182
- Dubs, R.: Curriculare Vorgaben und Lehr-Lernprozesse in beruflichen Schulen. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung, Stuttgart, 1996, S. 27-46
- Ehrmann, T.; Witt, P. (Hrsg.): ZfB Entrepreneurship, Special Issue, Wiesbaden: Gabler Verlag, Heft 4, 2006
- Ewig, G.: Wecken von Problembewusstsein im Wirtschaftslehreunterricht durch Fallstudien. In: Winklers Flügelstift, Heft 3, 1989, S. 3-11
- EXIST: Existenzgründer aus Hochschulen, Stand und Perspektiven, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001
- Fallgatter, M.: Theorie des Entrepreneurship – Perspektiven zur Erforschung und Entwicklung junger Unternehmungen, Habilitationsschrift Bielefeld 2001
- Fallgatter, M.: Entrepreneurship: Legitimationsprobleme und Konturen einer jungen Disziplin. In: ZfbF 56, 2004, S. 23-44
- Faltin, G.: The university and entrepreneurship. In: Education in Transition: education and education planning for a post-apartheid-society in South Africa. Kriger, E. (Ed.), Ghawami, Arbeitsstelle Dritte Welt, Berlin, Wiesbaden, world university press, 1992, S. 267-277
- Faltin, G.: Educational versus entrepreneurial values. In: Out of School Education work and sustainability in the South, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, Bonn, 1993
- Faltin, G.: Lernen für den Markt. In: Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmertum. Arbeitsstelle für Community Education e.V. Essen, 1994
- Faltin, G.: Entrepreneurship. Die Entwicklung und Umsetzung einer unternehmerischen Idee. In: Projekte, Konzepte, Ideen, Spezial, 1/96, Hrsg.: Fischer, A.; Hartmann, G., Bielefeld, 1996
- Faltin, G.; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.): Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden, München, 1998
- Faltin, G.; Winterhager, D.: Projektwerkstatt Teekampagne: ein international tätiges Unternehmen mit Studenten in Berlin. In: Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 200, 1990, S. 99-108
- Faltin, G.; Zimmer, J.: Reichtum von unten, Berlin, 1995

-
- Faltin, G.; Zimmer, J.: Die anderen Unternehmer. In: Faltin, G.; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.): *Wie aus Ideen Unternehmen werden*, München, 1998, S. 77ff.
- Fischer, M.: *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen*, Opladen, 2000
- Fischer, M.: *Lernfeld Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*, Baden-Baden: Nomos Verlag, 2002
- Fischer, M.: *Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänenspezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung*. In: G. Pätzold; F. Rauner (Hrsg.): *Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung*, Beiheft 19 der ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2006, S. 75-94
- Fischer, M.: *Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung*. In: G. Spöttl; P. Kaune; J. Rützel (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration*, Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Fischer, M.: *Arbeitsprozesswissen*. In: F. Rauner (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann 2005, S. 307-315
- Fischer, M.: *Possibilities and Problems for Stimulating Work Process Knowledge in Companies*. In: M. J. Smith; G. Salvendy (eds.): *Systems, Social and Internationalization Design Aspects of Human-Computer Interaction*. Mahway, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2001, p. 29-33
- Fischer, M.; Bauer, W.: *Competing Approaches towards Work Process Orientation in German Curriculum Development*. *European Journal of Vocational Training*. No January-April 2007/1
- Fischer, M.; Heidegger, G.; Petersen, A. W.; Spöttl, G. (Hrsg.): *Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Felix Rauner. Bielefeld: Bertelsmann, 2001
- Fischer, M.; Rauner, F. (Hrsg.): *Lernfeld Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*, Baden-Baden, 2002
- Fischer, M.; Spöttl, G.: *Im Fokus: Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung*, Frankfurt am Main, 2008
- Fischer, M., Stuber, F.: *Work Process Knowledge and the School to Work Transition*. In: E. Scherer (ed.): *Shop Floor Control – A Systems Perspective*. Berlin: Springer, 1998, p. 367-380
- Flehsig, K.-H.: *Die technologische Wendung in der Didaktik*. In: Dohmen, G.; Maurer, F.; Popp, W. (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*, München, 1970, S. 14-26
- Flehsig, K.-H.: *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*, Eichenzell, 1996
- Flehsig, K. H.; Garlichs, A., u.a.: *Probleme der Entscheidung über Lernziele (Begründung und Aufriss des Forschungsplans zum LOT-Projekt)*. In: *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung*, 1/1970, S. 1-32
- Fohrmann, H.: *Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit (KUS) in der Berufsbildung. Modellversuch in Nordrhein-Westfalen*. In: *Erziehung und Unterricht*, Heft 6, S. 197, 2001
- Frey, K.: *Curriculum Handbuch*, Bd. II, München, Zürich, 1975
- Frey, K.: *Theorien des Curriculums*, 2. Aufl., Weinheim, Basel, 1972
- Frey, K. (Hrsg.): *Kriterien der Curriculum-Konstruktion*, Weinheim, Berlin, 1970

- Frey, K.; Isenegger, U.: Kriterien und Theorien der Curriculumkonstruktion. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. Heft 5, 1971
- Frey, K.; Isenegger, U.: Bildung curricularer Sequenzen und Strukturen. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Band II, München, Zürich, 1975
- Frieling, E.; Reuther, U.: Das lernende Unternehmen. Dokumentation einer Fachtagung, Hochheim, 1993
- Frieling, E.: Arbeit. In: Flick, U.; Kardoff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 1995, S. 285-288
- Fueglistaller, U.; Müller, C.; Volery, T.: Entrepreneurship als Prozess, Wiesbaden: Gabler, 2005
- Fürstenau, B.: Interaktives Problemlöseverhalten von Schülern im Planspielunterricht. In: Mehrdimensionale Lehr-Lernarrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden: Gabler, 1992, S. 125-139
- Gartner, W. B.: What are we talking about, when we talk about entrepreneurship? Journal of business venturing, No. 5, 1990, p. 15ff.
- Gartner, W. B.: Who is an Entrepreneur? Is the wrong question. American Journal of Small Business, 12 (3), 1989, p. 11ff.
- Gartner, W. B.: A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. Academy of Management Review, 10(4), 1985, p. 696-706
- Gartner, W. B.; Vesper, K.-H.: Experiments in entrepreneurship education: Success and failures, Journal of business Venturing, 9/1994, p. 179-187
- Gartner, W. B.; Vesper, K.-H.: Entrepreneurship Education, Lloyd Grief Center for Entrepreneurship studies, UCLA, 1998
- Gassler, H.; Egel, J.; Almus, M.; Engel, D.: Unternehmensgründungen in Österreich: Empirische Befunde auf der Basis des ZEW-Gründungspanel Österreich. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.; Heil, A. (Hrsg.): G-Forum 1999 – Dokumentation des 3. Forums Gründungsforschung in Köln am 8. Oktober 1999, Lohmar/Köln 2001, S. 15-29
- Geschka, H.: Vademecum der Ideenfindung: Eine Anleitung zum Arbeiten mit Methoden der Ideenfindung, Frankfurt, 1980
- Gibb, A.: Enterprise Culture – Its Meaning and Implications for Education and Training. Journal of European industrial Training, Vol. 11, No. 2, 1987
- Gibb, A.: Entrepreneurial Core Capacities, Competitiveness and Management Development in the 21st Century. In: Klandt, H. (Hrsg.): Intent98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Lohmar/Köln, 1998
- Gibb, A.; Ritchie, J.: Understanding the process of starting small business. In: European Small Business, 1. Jg., Heft 1, 1982, S. 26ff.
- Goebel, P.: Erfolgreiche Jungunternehmer, lieber kleiner Herr als großer Knecht. Welche Fähigkeiten brauchen Firmengründer? München, 1990
- Gonschior, P.; Roth, P.: Marketing für innovative Unternehmensgründungen. In: Entrepreneurship – Innovative Unternehmensgründungen als Aufgabe, Szyperski, N.; Roth, P. (Hrsg.), Stuttgart, 1990
- Grant, A.: Entrepreneurship – The major discipline for the business education of the 21st century, Arbeitspapier, Babson College, 1994
- Grüner, H.: Entrepreneurial Learning – Ist eine Ausbildung zum Unternehmertum möglich? In: ZBW, 89. Jg., Heft 5, 1993, S. 485-509

- Grüner, H.: Entrepreneurship als neue Zielgröße in der beruflichen Bildung. In: Die berufsbildende Schule, Heft 10/2001, S. 290-294
- Grüner, H.: Arbeitsmarktpolitik – induzierte berufliche Selbständigkeit unter berufspädagogischem Aspekt. In: ZBW, Bd. 102, H. 1/2006, S. 30-48
- Guilford, J. P.; Merrifield, P. R.: The structure of intellect model. Its uses and implications. Reports of the Psychological Laboratory, Los Angeles, USC, 1960
- Haasler, B.; Herms, O.; Kleiner, M.: Curriculumentwicklung mittels berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung, Institut für Technik und Bildung, Bremen, ITB-Forschungsbericht 01/2002
- Hage, K.: Lehren als Konstruktion von Lernumwelten. In: Bildung und Erziehung, 30. Jg., H. 2/1977, S. 457-465
- Hahn, D.; Esser, K. (Hrsg.): Unternehmensgründungen, Wege in die Selbständigkeit, Chancen für innovative Unternehmen, Schmalenbach Gesellschaft, 1999
- Hakansson, O. P.: EXTRA - Gründerlehrgang an der Universität Kaiserslautern, Ziele und Inhalte, Universität Kaiserslautern, 1998
- Halbfas, B.: Entrepreneurship Education an Hochschulen. Eine wirtschaftspädagogische Betrachtung, Dissertation, Eusl Verlag, Wuppertal, 2006
- Hameyer, U.: Allgemeine Curriculumtheorien. In: Frey, K.; Haft, U. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim, Basel, 1983, S. 29-49
- Hameyer, U.: Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft, 20. Jg. H. 3/1992, S. 200-232
- Hardorp, B.: Arbeit und Kapital als schöpferische Kräfte: Einkommensbildung und Besteuerung als gesellschaftliches Teilungsverfahren. Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH) Bd. 16, Karlsruhe, 2008
- Hartmann, F.: Analyse unternehmerischer Interessen bei Schülern der Fachschule für Technik, unveröffentlichte Untersuchung einer Befragung in den Jahren 2003-2006, Zusammenfassung und Auswertung 2006
- Hauff, V.; Scharpf, F. W.: Modernisierung der Volkswirtschaft, Frankfurt/Köln, Europäische Verlagsanstalt, 1975
- Hauschildt, J.: Innovationsmanagement, München, 1993
- Häußner, L. P.: Dialog, Führung und Zusammenarbeit – Führungspädagogik als Agogik: Analyse und Kritik anhand eines Filialunternehmens im Bereich Drogeriewaren, Dissertation veröffentlicht im Universitätsverlag Karlsruhe, 2009
- Häußner, L. P.: Unternimm die Schule – Schule als pädagogisch-unternehmerische öffentliche Aufgabe. In: Braun, Gerald; French, Martin (Hrsg.): Social Entrepreneurship – Unternehmerische Ideen für eine bessere Gesellschaft. Publikation zur 4. Ringvorlesung zu Unternehmertum und Regionalentwicklung 2007 des Hanseatic Institute for Entrepreneurship an der Universität Rostock
- Häußner, L. P.: Ausbildung und Mitarbeiterentwicklung als unternehmerische Kernaufgaben. In: Rothe, Georg: Berufliche Bildung in Deutschland, Karlsruhe 2008
- Häußner, L. P.: Vision: Selbstständige Schule – Frei-öffentliche Schulen als Gestaltungsräume für Educational Entrepreneurship. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, Jg. 25, H. 2/2007, S. 92-105
- Hayek, F. A. v.: The Use of Knowledge in Society. In: American Economic Review, 35. Jg., 1945, p. 519-530
- Hayek, F. A. v.: Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren, Kieler Vorträge, Nr. 56, 1968

- Hayek, F. A. v.: Competition is a discovery procedure. In: The essence of Hayek, eds.: Nishiyama, C.; Leube, K., Stanford, 1984
- Hébert, R. F.; Link, A. N.: The Entrepreneur, New York, 1988
- Hébert, R. F.; Link, A. N.: In Search for the Meaning of Entrepreneurship. In: Small Business Economics, Vol. 1, 1989, p. 39-49
- Hedderich, V.: Fernunterricht und handlungsorientiertes Lernen, Diss. Universität Karlsruhe, Bochum, 2001
- Heimann, P.: Didaktische Grundbegriffe. In: K. Reich & H. Thomas (Hrsg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart: Klett Verlag, 1976.
- Heinz, W. R.: Self-Socialization and Post-Traditional Society. In: Settersten, R. A. Jr.; Owens, T. J. (Eds.): Advances in Life-Course Research: New Frontiers in Socialization. New York, 2002, S. 41-64
- Heinz, W. R.; Kühn, T.; Witzel, A.: A Life-Course Perspective on Work-Related Learning. In: Fischer, M.; Boreham, N.; Nyhan, B. (Eds.): European Perspectives on Learning at Work: The Acquisition of Work Process Knowledge. Cedefop Reference Series, Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities, 2004, p. 196–215
- Heinz, W. R.; Krüger, H.: The Life Course: Innovations and Challenges for Social Research. Current Sociology, 49 (2), 2001, p. 29-45
- Hemer, J.; Kulicke, M.: Krisen in jungen Technologieunternehmen, eine empirische Analyse der Krisenverläufe. Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Karlsruhe, 1995
- Henning, F. W.: Das industrialisierte Deutschland 1914-1978, Paderborn, 5. Aufl. 1979
- Henry, C.; Titterington, A.: Developing Industry-Sponsored Entrepreneurship Education Programmes. The Experiences of the Coca-Cola National Enterprise Award. In: Industry and Higher Education, Vol. 12, No. 3, 1998, p. 147-154
- Henry, C.; Titterington, A.: The effects of enterprise support programmes on the success of small business start-ups: the experiences of the technology enterprise programme, proceedings of the Internationalizing entrepreneurship education and training conference, Arnheim, Netherlands, 1996
- Hentig, H. von: Die Bielefelder Laborschule, Stuttgart, 1971
- Hentig, H. von: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart, 1970
- Hentig, H. von: Curriculumreform als Gegenstand der Schule. In: Wirtschaft und Wissenschaft, Heft 18, 1971, S. 23ff.
- Herold, G.: Modellversuch KUS-Hamburg. In: Erziehung und Unterricht, Heft 4, 2001
- Herold, G.: Wissenschaftliche Begleitung im Modellversuch KUS-Hamburg. In: Bader (Hrsg.): Grundlegung einer unternehmerischen Selbständigkeit in der Berufsbildung (KUS), Abschlussbericht im Zeitraum von 2002-2003, Magdeburg, 2003
- Herting, J.: Subjekt und Objekt in der Entrepreneurship-Ausbildung an deutschsprachigen Hochschulen. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Heil, A. H. (Hrsg.): Gründungsforschung – Forum 2000, Dokumentation des 4. g-forums, Wien 5./6. Oktober. 2000, Lohmar/Köln, 2001
- Herting, J.; Esser F. H.: Cologne Entrepreneurship Curriculum – Some Proposals for Entrepreneurship Education in Larger German Universities. In: Klandt, H. (Hrsg.): Intent98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Lohmar/Köln 1998

- Heymann, H. W.: Allgemeinbildung und Kultur der unternehmerischen Selbständigkeit. In: Weber, B. (Hrsg.): Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach, 2002, S. 399-401
- Hilpert, A.; Bauer, S.: Integrating CEFE Components into General and Vocational Training Systems, Published by Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), 1998
- Hisrich, R. D.; Peters, M. P.: Entrepreneurship – Starting, developing and managing a new enterprise, 2nd ed., Boston, 1992
- Hisrich, R. D.: Entrepreneurship, Boston 1998
- Hofer, C. W.; Bygrave, W. D.: Researching Entrepreneurship. In: Entrepreneurship Theory and practice, 16. Jg., 1992, p. 91ff.
- Holley, B.: The place of Economics in the Secondary School Curriculum. In: Whitehead, D. (ed.): Curriculum Development in Economics, Heinemann, London, 1974
- Holtsch, D.: Die Berufsschule als Produktionsstätte von Unternehmen – Unternehmerische Initiative Jugendlicher im dualen System, Münster u.a.: Waxmann, 2008
- Hopmann, S.; Riquarts, K.: Didaktik und/oder Curriculum, Grundprobleme einer national vergleichenden Didaktik. In: Didaktik und/oder Curriculum, Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, 1995, S. 9ff.
- Hornaday, J. A.; Aboud, J.: Characteristics of Successful Entrepreneurs. In: Personnel Psychology, Vol. 24, 1971, p. 141-153
- Hornaday, J. A.; Bunker, C. S.: The Nature of the Entrepreneur. In: Personnel Psychology, Vol. 2, 1970, p. 47-54
- Hornaday, R. W.: Thinking about Entrepreneurship. In: Journal of Small Business Management, October 1992, S. 12-23
- Horsmann, K.: Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsausbildung (KUS), Abschlussbericht des Modellversuchs, www.kushamburg.de, abgerufen 2005
- Huisinga, R.: Curriculumentwicklung im Prozess des betrieblichen Wandels. In: Drees, G.; Ilse, F. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen 2000, Bd. 1: Herausforderung an die Didaktik, Bielefeld, 1997, S. 73-87
- Huisinga, R.: Schlüsselqualifikation und Exemplarik – Genese und Stellenwert. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt a. M., 1992, S. 79-95
- Huisinga, R.: Arbeitsmarkt und Qualifikationsentwicklung – Selbständigkeit im Rahmen der Berufsorientierung. In: Weber, B. (Hrsg.): Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach, 2002, S. 231-245
- Huisinga, R.; Lisop, I.: Wirtschaftspädagogik – ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch, München 1999
- Ifex: Von der Idee zum Unternehmertum, Arbeitsbuch Business Plan, Wirtschaftsförderung Region Stuttgart, 1999
- Isenegger, U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion, Methodenstudie für das BIVO-Projekt, Weinheim, 1972
- IWD: Kleine Unternehmen. Die Stützen des Arbeitsmarktes. In: iwd, Heft 7/99, S. 6
- Jacobsen, L. K.: Erfolgsfaktoren bei der Unternehmensgründung – Entrepreneurship in Theorie und Praxis, Dissertation FU Berlin, Wiesbaden: Gabler Verlag, 2006
- Jank, W.; Meyer, H.: Didaktische Modelle, Berlin 2002
- Jaspers. K.: Die geistige Situation der Zeit, Berlin 1931

- Jennings, W.: Managing Innovative Schools. In: Leisey, D. E.; Lavaroni, C. (Eds.): The Educational Entrepreneur – Making a Difference, San Rafael California, 2000, S. 105-112
- Johanisson, B.: University Training for Entrepreneurship: Swedish Approaches, Entrepreneurship & Regional Development, No. 3, 1988, p. 67-82
- Johnson, B. R.: Toward a multidimensional Model of Entrepreneurship. In: Entrepreneurship Theory and practice, 15. Jg., 1990, p. 39-54
- Johnson, C.: Entrepreneurs and the Start-up Process, Durham, 1983
- Jungmann, W.: Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Schule und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen, Bad Heilbrunn, 2004, S. 171-188
- Jungmann, W.: Pädagogische Grenzgänge zwischen Engagement und Distanzierung. Anmerkungen zu Person und Werk Heinrich Roths aus Anlass seines 100sten Geburtstages. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 2/2006, S. 157-164
- Jungmann, W.: Bildung und Ausbildung im Spannungsfeld soziokultureller Pluralisierung. In: Bernart, Y. (Hrsg.): Der soziologische Blick: Bernhard Schäfers zur Emeritierung, Göttingen, 2007, S. 11-24
- Jungmann, W. (Hrsg.): Studienbuch Heinrich Roth, Weinheim und München: Juventa 2008
- Kaden, J.: Regionale Unterschiede der Selbständigkeit in Deutschland, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2007
- Kaelble, H.: Berliner Unternehmer während der frühen Industrialisierung, Herkunft, sozialer Status und politischer Einfluss, Berlin, 1972
- Kanegen, G.: Existenzgründungsförderung an Hochschulen. In: Dichmann, W. Schlaffke, W. (Hrsg.): Wege in die berufliche Selbständigkeit, München, 1998, S. 205-237
- Kao, J. J.: Entrepreneurship, creativity and organization, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1989
- Kao, J. J.: Entrepreneurs and Managers: Are they different? Cambridge, Harvard University School of Business, Working Paper series, Entrepreneurship Creativity and Organization, Prentice Hall, 1989
- Kao, J. J.; Stevenson, H. H.: Report of the Colloquium on Entrepreneurship. In: Kao, J. J.; Stevenson, H. H.: Entrepreneurship. What is it and how to teach it? Harvard Business School, MA, 1983, p. 1-24
- Kaschube, J.; Lang-von Wins, T.: Erfahrungen aus einem Gründungswettbewerb an Münchner Hochschulen. In: Moser, K.; Batinic, B.; Zempel, J. (Hrsg.): Unternehmerisch erfolgreiches Handeln, Göttingen, 1999, S. 245-262
- Kay, R.: Die Entwicklung junger Unternehmen in Nordrhein-Westfalen. In: Institut für Mittelstandsforschung, Bonn (Hrsg.): Jahrbuch zur Mittelstandsforschung 2002, Schriften zur Mittelstandsforschung Nr. 97, NF, 2003
- Katz, J. A.: A Brief History of Entrepreneurship Education in the United States. In: Hahn, D.; Esser, K. (Hrsg.): Unternehmensgründungen, Wege in die Selbständigkeit, Chancen für innovative Unternehmen, Schmalenbach Gesellschaft, 1999
- Keiser, G.: Wissenschaftliche Begleitung im Modellversuch KUS Nordrhein-Westfalen. In: Bader (Hrsg.): Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsausbildung (KUS), Abschlussbericht, Magdeburg 2004, S. 48

-
- Kent, C.: (Hrsg.): Entrepreneurship Education – Current Developments, Future Directions, Westport, 1990
- Kent, C.: Educating the Heffalump. In: Kent, C. (Hrsg.): Entrepreneurship Education – Current Developments, Future Directions, Westport, 1990, p. 1-25
- Keune, E. J.; Nathusius, K.: Technologische Innovation durch Unternehmensgründungen. Eine Literaturanalyse zum Route 128 Phänomen, Köln, 1977
- Kerschensteiner, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Leipzig, 1901. In: Bruchhäuser, H.-P.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918, Köln/Wien, 1985, S. 73
- Kets de Vries, M.: The Entrepreneurial Personality. In: Journal of Management Studies, 1. Jg., 1977, S. 34ff.
- Kihlstrom, R. E.; Laffont, J. J.: A General Equilibrium Entrepreneurial Theory of firm Foundation. In: Journal of Political Economy, 87. Jg., p. 719-748
- Kirschbaum, G.: Gründungsmotivation. In: Entrepreneurship – Innovative Unternehmensgründungen als Aufgabe, (Hrsg.): Szyperski, N.; Roth, P., Stuttgart: Poeschel, 1990, S. 77ff.
- Kirzner, I. M.: Die zentrale Bedeutung unternehmerischen Entdeckens. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 1983a, S. 207-224
- Kirzner, I. M.: Entrepreneurs and the entrepreneurial function. In: Entrepreneurship, Rones, H. (Ed.), Lexington, 1983b, p. 281-290
- Kirzner, I. M.: Wettbewerb und Unternehmertum, Tübingen, 1978
- Klafki, W.: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Didaktik und/oder Curriculum, Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, 1995, S. 91ff.
- Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, 50. Jg. Heft 10, 1958, S. 450-471
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, 1996
- Klandt, H.: Der integrierte Unternehmensplan: Ein Instrument für die Gründungsplanung, Köln/Dortmund, FGF Entrepreneurship Research Monographien, Bd. 7, 1996
- Klandt, H.: Unternehmergeausbildung an deutschen Hochschulen. Sonderdruck aus: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, Heft 3/99, 1999a
- Klandt, H.: Gründungsmanagement – Der integrierte Unternehmensplan, München/Wien, 1999
- Klandt, H.: Entrepreneurship Education at German Universities. In: Klandt, H. (Hrsg.): Intent98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Lohmar/Köln 1998
- Klandt, H.: Entrepreneurship and Business Development, Aldershot et al.: Avebury 1993
- Klandt, H.: Aktivität und Erfolg des Unternehmensgründers, Bergisch Gladbach: Josef Eul Verlag, 1984
- Klandt, H.: Die Person des Unternehmers als Determinante des Gründungserfolgs. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, Nr. 4/1980, S. 321-335
- Klandt, H.: Das Leistungsmotiv und verwandte Konzepte als wichtige Einflussfaktoren der unternehmerischen Aktivität. In: Entrepreneurship – Innovative Unternehmensgründung als Aufgabe, Hrsg.: Szyperski, N.; Roth, P., Stuttgart, 1990, S. 88-96

- Klandt, H.: Zur Existenzberechtigung einer speziellen Betriebswirtschaftslehre des Gründungsmanagements. In: Innovations- und Technologiemanagement, Hrsg.: Müller-Böling, D.; Seibt, D.; Winand, U., Stuttgart, 1991, S. 479-494
- Klandt, H.: „EVA“, Planspiel für Gründer, KMU-Unternehmer und Intrapreneurs. In: Bötzt, U. (Hrsg.): Planspiele in der beruflichen Bildung, CD-ROM mit Buch, Gütersloh, 2001
- Klandt, H.; Müller-Böling, D.: Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Proceedings of the Intent92 Conference Dortmund, Band 5 Entrepreneurship-Research-Monographien, Köln-Dortmund, Förderkreis Gründungsforschung, 1993
- Klandt, H.; Müller-Böling, D.; Mugler, J.: Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Proceedings of the Intent93 Conference Dortmund, Band 6 Entrepreneurship-Research-Monographien, Köln-Dortmund, Förderkreis Gründungsforschung, 1994
- Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.; Heil, A. (Hrsg.): Forum 1999 – Dokumentation des 3. Forums Gründungsforschung in Köln am 8. Oktober 1999, Lohmar/Köln 2000
- Klandt, H.; Szyperski, N.; Frese, M.; Brüderl, J.; Sternberg, R.; Braukmann, U. (Hrsg.): Gründungsforschungs-Forum 2000, Dokumentation des 4. G-Forums, Lohmar/Köln 2001
- Klandt, H.; Wingham, D. (Hrsg.): Intent95 – Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Köln 2001
- Kleiner, M.; Rauner, F.; Reinhold, M.; Röben, P.: Curriculum Design I: Identifizieren und Beschreiben von beruflichen Arbeitsaufgaben, Arbeitsaufgaben für eine neue Beruflichkeit. In: Berufsbildung und Innovation – Instrumente und Methoden zum Planen, Gestalten und Bewerten, Band 2, Koblenz 2002
- KMK: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule, Bonn, 1999
- Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in Deutschland. In: betrifft Erziehung 1971, Heft 2
- Knecht, T.: Universitäten als Inkubatororganisationen für innovative Spin-Off Unternehmen: Ein theoretischer Bezugsrahmen und die Ergebnisse einer empirischen Bestandsaufnahme für Bayern. Köln, Dortmund, Verlag Gründungsforschung e.V., 1998
- Knight, F.: Risk, Uncertainty and Profit, Boston, 1921
- Kohlshorn, R.; Tomecko, J.: Das unternehmerische Potential verstehen und fördern. In: Faltin, G.; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.): Wie aus Ideen Unternehmen werden, München, 1998, S. 169ff.
- König, E.; Zedler, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Düsseldorf, 1983
- Krauß, T.; Sell, M.: Sozialpsychologische Überlegungen zu einem neuen Konzept des Lernens, Hannover, 1986
- Kress, D.; Haase, M.; Kühne, B.; Müller-Prothmann, T.; Peuker, S.: Universitäre Weiterbildung zum Unternehmer/zur Unternehmerin für Nichtstudierende? Ein Experiment zur Curriculumentwicklung im Bereich von Entrepreneurship Education. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.: Dokumentation des g-forums, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2006

- Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik, 2. Aufl., München, Basel, 2000
- Kruk, M.: Die großen Unternehmer. Woher sie kommen, wer sie sind, wie sie aufstiegen, Frankfurt, 1972
- Krueger, N.: The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture flexibility and desirability. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 18(1) 1993, p. 5-21
- Krueger, N.; Brazeal, D.: Entrepreneurial potential and potential entrepreneur. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 18(3), 1994, p. 91-104
- Kulicke, M.; Gerybazde A.: Erfolgsbedingungen und -kriterien junger Unternehmen, insbesondere für technologieorientierte Unternehmungen, Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Karlsruhe, 1990
- Kulicke, M.; Görisch, J.; Stahlecker, T.: Erfahrungen aus der EXIST-Querschau über die einzelnen Projekte, Bonn, 2002
- Kuratko, D. F.; Hodgetts, R. M.: Entrepreneurship – A Contemporary Approach, 2. Aufl., Fort Worth, 1992
- KuU, Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1999, Band I / II, Baden-Württemberg
- KuU, Lehrerfortbildungskatalog, Baden-Württemberg, 2003
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie, München: Psychologische Verlags Union, 1988
- Landau, E.: Psychologie der Kreativität, München, 1969
- Lang, F. P.: Realwirtschaftliche Aspekte des Wirtschaftswunders. In: WISU 19. Jg., 1990
- Lang-von Wins, T.: Arbeitnehmer, Unternehmer oder arbeitslos? Ein psychologischer Beitrag zum Berufseinstieg von Hochschulabsolventen, München, Mering: Hampp, 1997
- Laur-Ernst, U.: Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung von gewerblichen und kaufmännischen Berufen – Konsequenzen für das Lernen. In: Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Fachwissen in der Krise? Dokumentation des Symposiums in Hamburg, Hamburg, 1990, S. 36-55
- Leicht, R.; Strohmeyer, R.: Beschäftigungsbeitrag kleiner Betriebe. In: Faltin, G.; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.): Wie aus Ideen Unternehmen werden, München, 1998, S. 41ff.
- Liles, P. R.: New Business Ventures and the Entrepreneur, Homewood, 1974
- Lilischkis, S.: Förderung von Unternehmensgründungen aus Hochschulen – eine Fallstudie der University of Washington (Seattle) und der Ruhr-Universität Bochum, Köln, 2001
- Lindner, J.: Entrepreneurship Education als Schlüsselkompetenz des lebenslangen Lernens, unveröff. Vortrag, Graz, 2008
- Lipsmeier, A.: Didaktik der Berufsausbildung, Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und beruflichen Berufsausbildung, München, 1978
- Lipsmeier, A.: Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Reform der Berufsbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik – Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts, Stuttgart, 1980, S. 49-60
- Lipsmeier, A.: Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie: Pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85. Bd., H. 2/1989, S. 137-151
- Lipsmeier, A.; Pätzold, G.; Busion, A.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15, 2000

- Lipsmeier, A.; Münk, D.: Ganzheitlichkeit. In: Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.) Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn/Hamburg, 1999, S. 204-205
- Littek, W.: Arbeitssituationen und betriebliche Arbeitsbedingungen. In: Rammert, W.; Wachtler, G. (Hrsg.): Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie, Frankfurt, 1982, S. 92-135
- Leisey, D. E.; Lavaroni, Ch.: The Educational Entrepreneur – Making a difference, San Rafael California, 2000
- Lück, W.; Böhmer, A.: Entrepreneurship als wissenschaftliche Disziplin in den USA. In: ZfbF 46, H. 5/1994, S. 403-420
- Loer, T.: Zum Unternehmerhabitus: Eine kultursoziologische Bestimmung im Hinblick auf Schumpeter, Studienhefte des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship (IEP) an der Universität Karlsruhe, Universitätsverlag Karlsruhe, 2006
- Low, M. B.; MacMillan, I. A.: Entrepreneurship: Past Research and Future Challenges. Journal of Management, 14(2), 1988, S. 139-161
- Mahlberg, T.: Evaluating Secondary School and College Level Entrepreneurial Education. Pilot Testing a Questionnaire. In: Klandt, H. (Hrsg.) Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Köln, 2001, S. 39-65
- Markgraf, D.; Löbler, H.: Determinanten und Einflussgrößen des Unternehmensgründungsprozesses. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.: Dokumentation des g-forums 2007, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2007
- Markgraf, D.; Löbler, H.: Persönlichkeit und wirtschaftliche Orientierung als Einflussgrößen auf den Unternehmensgründungsprozess. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.: Dokumentation des g-forums 2007, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2007
- Marshall, A.: Principles of Economics, An introductory volume, 9th ed., London, 1961
- Maibauer, N.: Educational Entrepreneurship, Schule als pädagogisch-unternehmerische Aufgabe unter Berücksichtigung des Charter-School-Modells, Diplomarbeit Universität Karlsruhe, Universitätsverlag Karlsruhe, 2006
- McClelland, D. C.: That Urge to Achieve. In: Baumbach, C. M.; Mancuso, J. R. (Eds.), Entrepreneurship and Venture Management, New Jersey, 1975, S. 3-11
- McClelland, D. C.: Achievement Motivation can be developed. In: Harvard Business Review, Vol. 43, No. 6, 1965
- McClelland, D. C.: The Achieving Society, Princeton, N.J., 1961
- McKenzie, G.: Psychologische Determinanten des Unternehmenserfolges. In: Müller, G. F. (Hrsg.): Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung, Landau, 2000, S. 123-136
- McMillan, I. C.: To really learn about Entrepreneurship, let's study habitual entrepreneurs. In: Journal of Business Venturing, No. 4, 1986
- McMullan, C. A.; Boberg, A. L.: The relative Effectiveness of Projects in Teaching Entrepreneurship. In: Journal of Small Business and Entrepreneurship, 9. Jg., 1/1991, p. 14-23
- McMullan, W. Ed.; Long, W. A.: Entrepreneurship Education in the Nineties. In: Journal of Business Venturing, 2, 1987, p. 261ff.
- Menck, P.: Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland. In: Didaktik und/oder Curriculum, Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, 1995, S. 115f.

- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. Heft 4, 1974, S. 36-45
- Miettinen, A.: Businessplan as an Educational Tool in Entrepreneurship Education, in: Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Proceedings of the IntEnt92 Conference Dortmund, Band 5 Entrepreneurship-Research-Monographien, Köln-Dortmund, Förderkreis Gründungsforschung, 1993, S. 109-116
- MIT: MIT Syllabus, Massachusetts Institute of Technology, #15.390, 2002
- Mitra, J.; Matlay, H.: Entrepreneurship and Learning – A Stakeholder Model of Entrepreneurship Research, Education and Training. In: Proceedings of the IntEnt Conference 2000, Finland, 2000
- Mitton, D. G.: The Complete Entrepreneur. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 14. Jg., 1989, p. 9-19
- Moser, K.; Zempel, J.; Galais, N.; Batinic, B.: Selbständigkeit als Belastung und Herausforderung. In: Müller, G. F. (Hrsg.): Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung, Landau, 2000, S. 137-151
- Moog, P.: Good practice in der Entrepreneurausbildung – Versuch eines internationalen Vergleichs, Studie für den FGF, 2006, www.fgf-ev.de
- Moog, P.: Who will become an entrepreneur? A jack-of-all-trades perspective of social and human capital. In: Klandt, H.; Nathusius, K.: Dokumentation des g-forum, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2007
- Müller, J.; Klandt, H.; Koch, H.; Tan, W.-L.: Creative Teaching – Effective Learning, Entrepreneurial Action Learning in nine Countries. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.: Dokumentation des g-forums 2006, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2006
- Müller-Böling, D.; Klandt, H.: Unternehmensgründung. In: Auf dem Weg zu einer Realtheorie der Unternehmung – Ergebnisse empirischer betriebswirtschaftlicher Forschung. Zu einer Realtheorie der Unternehmung (Festschrift für Eberhard Witte), Hrsg.: Hauschildt, J.; Grün, O., Stuttgart, 1993, S. 135-178
- Neuberger, O.: Führen und führen lassen, UTB, Stuttgart, 2002, S. 14f.
- Newcomer, M.: The little Businessman: A study of business Proprietors in Poughkeepsie. New York Business History Review, Vol. 35, No. 4, 1961
- Nieschlag, R.; Dichtl, E.; Hörschgen, H.: Marketing, Duncker und Humblot: Berlin, 1985
- Norton, R. E.: DACUM Handbook, The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, 1985, 2nd edition, 1997
- Nowak, R.: Gesamtwirtschaftliche Aspekte der Existenzgründungshilfen des Bundes und der Länder, Köln, 1991
- OECD: Fostering Entrepreneurship, Danvers, 1998
- OED, Oxford English Dictionary 2006
- Pache, O.: Über die Notwendigkeit von Fortbildungsschulen (1896). In: Bruchhäuser, H.-P.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918, Köln/Wien 1985, S. 65
- Parizeau, E.: Babson College Course Syllabi, Center for Entrepreneurship, Massachusetts, Babson Park (Wellesley), 2001
- Perkins, D. N.: The Minds Best Work, Cambridge MA, 1981

- Pfeuffer, H.: Untersuchungen über den Wandel von Berufsinhalten und die Notwendigkeit neuer Ausbildungsformen. Dargestellt am Beispiel der elektrotechnischen Ausbildungsberufe. (Dissertation) Aachen, 1972
- Pinchot, G.: Intrapreneuring – Mitarbeiter als Unternehmer, Wiesbaden, 1988
- Plaschka, G.: Unternehmenserfolg: Eine vergleichende Untersuchung von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Unternehmensgründern, Wien, 1986
- Plaschka, G. R.; Welsch, H. P.: Emerging Structures in Entrepreneurship Education; Curricula Designs and Strategies. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 1990, p. 55-70
- Porter, M. E.: Wettbewerbsstrategie: Methoden zur Analyse von Branchen und Konkurrenten, Frankfurt, 1992
- Raab, G.; Neuner, M.: Der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen und des kulturellen Gründungsklimas auf das Gründungsinteresse: Eine vergleichende Untersuchung zwischen deutschen und U.S. amerikanischen Wirtschaftsstudierenden. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N. (Hrsg.): Dokumentation des g-forums 2006, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2006
- Rauner, F.: Qualifikationsforschung und Curriculum – Ein aufzuklärender Zusammenhang. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 3, 2002
- Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und gestalten beruflicher Arbeit und Bildung, Bielefeld, 2004
- Rauner, F.: Der berufswissenschaftliche Beitrag zur Qualifikationsforschung und zur Curriculumentwicklung. In: Pahl, J. P.; Rauner, F.; Spöttl, G. (Hrsg.) Berufliches Arbeitsprozesswissen – Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften, Baden-Baden: Nomos Verlag, 2000, S. 329-352
- Rauner, F.: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Band, H. 3/1999, S. 424-446
- Redlich, F.: Unternehmer. Stichwort im Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 10, Stuttgart, 1959
- Reetz, L.: Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Bad Heilbrunn, 1984
- Reetz, L.: Curriculumentwicklung und entdeckendes Lernen mit Hilfe von Fallstudien. In: Achtenhagen, F.; John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lernarrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, 1992, S. 340-352
- Reetz, L.: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, 1995, S. 203-219
- Reenie, J.: Zur Diskussion des Konzepts im Vereinigten Königreich. In: Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmergeist. Hrsg.: Arbeitsstellen für Community Education e.V., Essen, 1994
- REFA: Methodenlehre des Arbeitsstudiums, München, 1973
- Reynolds, P. D.: Sociology and Entrepreneurship. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 16. Jg., Winter 1991, p. 47-70
- Rickets, M.: The Economics of Business Enterprise – New Approaches to the Firm, Brighton, 1987
- Ripsas, S.: Business Plan Competition Networks – The Business Plan and the New Venture Process. In: Klandt, H. (Hrsg.): Intent98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Lohmar/Köln, 1998

- Ripsas, S.: Entrepreneurship als ökonomischer Prozess – Perspektiven zur Förderung unternehmerischen Handelns. Diss. Freie Universität Berlin, Wiesbaden 1997a
- Ripsas, S.: Der Business-Plan, Eine Einführung. In: Faltin, G.; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.): Wie aus Ideen Unternehmen werden, München, 1998, S. 141ff.
- Ripsas, S.: Der Business-Plan-Wettbewerb als Instrument zur Schaffung eines Entrepreneurial Networks. In: Neue Firmen braucht Berlin, Dokumentation der Tagung des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller, 1997b
- Röben, P.: Berufswissenschaftliche Arbeitsstudien. In: Bremer, R.; Jagla, H. H. (Hrsg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen, Bremen, 2000, S. 105-127
- Robinson, S.°B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Verlage Klett – Schwann, Stuttgart, Düsseldorf, 1974, S. 202-212
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied und Berlin, 1971
- Robinson, S. B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, Stuttgart, Bd. I 1970, Bd. II 1975
- Robinson, S. B.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1969, S. 631ff.
- Ronstadt, R.: The Educated Entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning. In: American Journal of Small business, Vol. 10, No. 1, 1985
- Rücklin, F.: Über Aufgabe und Neugestaltung der Fortbildungsschule (1892). In: Bruchhäuser, H.-P.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918, Köln/Wien 1985, S. 55
- Rücklin, F.: Das neuzeitliche Handwerk. Eine socialpolitische Studie vom technisch-wirtschaftlichen Standpunkte, Heilbronn, 1880
- Rücklin, F.: Der praktische Geschäftsbetrieb, Berlin, 1894
- Sae, J. A.: Critical evaluation of Australian Entrepreneurship Education and Training. In: Klandt, H. (Hrsg.) Intent96 – Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Köln, 2001, S. 91-112
- Salzer, S.; Brämer, S.: Unternehmertum zum anfassen – „Mein Unternehmen“ Pilotprojekt zur Sensibilisierung und Motivation zur Selbständigkeit und Unternehmertum in den allgemein- und berufsbildenden Schulen – Praxisbericht. In: Klandt, H.; Nathusius, K.; Szyperski, N.: Dokumentation des g-forums 2007, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2007
- Say, J. A.: A Treatise on Political Economy, London, 1816
- Schmitz, C. E.: Zur Entwicklung des Unternehmerbegriffs, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 2004
- Schulte, R.; Klandt, H.: Aus- und Weiterbildungsangebote für Unternehmensgründer und selbständige Unternehmer an deutschsprachigen Hochschulen, Bonn, 1996
- Schulte, R.: Finanzierungs- und wachstumstheoretische Aspekte der Frühentwicklung von Unternehmungen und deren empirische Analyse – Eine dyadische Panelanalyse von Existenzgründungen, Habilitationsschrift, Dortmund 2002
- Schumpeter, J. A.: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmerrgewinn, Kapital, Kredit, Zins und Konjunkturzyklus, Leipzig, 1911
- Schumpeter, J. A.: The Theory of Economic Development, Oxford, 1934
- Schumpeter, J. A.: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, 5. Auflage, Berlin, 1952

- Schumpeter, J. A.: Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, 7., erw. Aufl., Tübingen, Basel: Francke, 1993
- Schwab, J. J.: Praktische Legitimierung von Curricula. In: Bildung und Erziehung 25, 1971
- Schwab, J. J.: The concept of the structure of a discipline. In: E. W. Eisner & E. Valance (Ed.), Conflicting conceptions of curriculum, Berkeley, CA, McCutchan Publishing, 1974
- Shackle, G. L. S.: Imagination and the nature of choice. Edinburgh University Press, 1979
- Shackle, G. L. S.: Expectation, Enterprise and Profit, London, 1970
- Shapero, A.: The displaced, uncomfortable entrepreneur. In: Psychology Today, 1975, p. 83-88
- Shapero, A.: Entrepreneurship in economic development. In: Farr, C. A. (Ed.), Shaping the local Economy: Current Perspectives on Economic Development, Washington, D.C., International City Management Association, 1984
- Shapero, A.; Sokol, L.: The social dimensions of entrepreneurship. In: The Encyclopedia of Entrepreneurship, eds.: Clavin, K.; Sexton, L.; Vesper, K.-H., Prentice Hall, 1982, S. 72-90
- Starr, J.; Bygrave, W. D.: The assets and liabilities of prior start-up experience. Frontiers of Entrepreneurship, 11. Jg., Babson College, 1991, S. 213-227
- Statistik-creditreform, www.creditreform-duesseldorf.de/Deutsch/Creditreform/Presse/Archiv/Insolvenzen_Neugruendungen_Loeschungen_DE/2006_-_Halbjahr_02/2006-11-30_Insolvenzen_Neugruendungen_Loeschungen.pdf, Stand Januar 2007
- Sternberg, R. (Hrsg.): Global Entrepreneurship Monitor 2003 (GEM), Universität zu Köln, Länderbericht Deutschland, 2004
- Sternberg, R. (Hrsg.): Global Entrepreneurship Monitor (GEM), Universität zu Köln, Länderbericht Deutschland, 2000
- Sternberg, R.; Brixey, U.; Hundt, C.: Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 2006, Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich, Universität zu Köln, Länderbericht Deutschland, 2007
- Sternberg, R.; Lückgen I.: Global Entrepreneurship Monitor, Länderbericht Deutschland 2004, Universität zu Köln, Wirtschafts- und Sozialgeographisches Institut, 2005
- Sternberg, R.; Wennekers, S.: Determinants and Effects of New Business Creation Using Global Entrepreneurship Monitor Data. In: Small Business Economics 24, 2005, p. 193-203
- Stevenson, H.; Gumpert, D.: Der Kern unternehmerischen Handelns. In: Faltin, G; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.): Wie aus Ideen Unternehmen werden, München, 1998, S. 93ff.
- Stevenson, H.; Roberts, M.; Grousbeck, H.: New Business Ventures and the Entrepreneur, 4th edition, Boston, 1994
- Strategic Planning Institute: The startup Data Manual, Cambridge, MA, 1978
- Strothmann, K.-H. et al.: Merkmale innovativer Unternehmen der Investitionsgüterindustrie, Würzburg, 1987
- Szyperski, N.: Perspectives of Entrepreneurship Education. In: Klandt, H. (Hrsg.): Intent98, Internationalizing entrepreneurship Education and Training, Lohmar/Köln, 1998

- Szyperski, N., Klandt, H.: Wissenschaftlich-technische Mitarbeiter von Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen als potentielle Spin-off-Gründer. Eine empirische Studie zu den Entstehungsfaktoren von innovativen Unternehmen in NRW, Opladen, 1981
- Szyperski, N., Nathusius, K.: Probleme der Unternehmensgründung, Eine betriebswirtschaftliche Analyse unternehmerischer Startbedingungen, Stuttgart: Poeschel, 1977
- Szyperski, N., Nathusius, K.: Probleme der Unternehmensgründung, Eine betriebswirtschaftliche Analyse unternehmerischer Startbedingungen, 2. Auflage, Lohmar/Köln, 1999
- Thünen, J. H. v.: Der isolierte Staat, 3. Auflage, Jena, 1930
- Timmons, J. A.: New Venture Creation: Models and Methodologies. In: Kent, C. A.; Sexton, D.; Vesper, K.-H. (Eds.), Encyclopedia of Entrepreneurship, Englewood Cliffs, 1998a, S. 126-139
- Timmons, J. A.: Entwicklung zur Größe. In: Faltin, G.; Ripsas, S.; Zimmer, J. (Hrsg.) Entrepreneurship – Wie aus Ideen Unternehmer werden, Beck, München, 1998b
- Timmons, J. A.: New Venture Creation, 4th edition, Boston, 1994a
- Timmons, J. A.: Opportunity Recognition: The search for Higher-Potential Ventures. In: The Portable MBA in Entrepreneurship, ed. Bygrave, W. D., New York, 1994b, S. 26-54
- Timmons, J. A.: Publication notice of New Venture Creation: Entrepreneurship in the 1990s, 3rd edition, 1990
- Timmons, J. A.: New Venture creation: A guide to entrepreneurship, Homewood Illinois, 1985
- Torrance, E. P. (Ed.): Creativity, General Creative Abilities, and the Creative Individual, Bureau of Educational Research, University of Minnesota, 1960
- Tramm, T.: Grundzüge des Göttinger Projekts „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen – unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung“. In: Mehrdimensionale Lehr-Lernarrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, 1992, S. 43-57
- Tramm, T.: Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg., H. 2 1994, S. 39-48
- Twardy, M.; Schaumann, U. (Hrsg.): Unternehmerqualifizierung im Handwerk – Berufspädagogische Konzepte zu Entrepreneurship Education, Paderborn, 2007
- Ulich, D.: Soziales Lernen – Prozesse auf der Subjektseite. In: Hauser, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung, München, 1981, S. 31-49
- Ulrich, T. A.; Cole, G. S.: Toward more Effective Training of Future Entrepreneurs. In: Journal of Small business Management, 25(4), 1987, p. 32-39
- Unger, J.; Rauch, A.; Frese, M.: Persönlichkeit und Entrepreneurship. In: Bader, R.; Keiser, G.; Unger, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Reihe: Berufsbildung, Arbeit, Innovation, Bd. 31, Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Unger, T.: Berufspädagogische Zielsetzung bei der Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. In: Bader, R.; Keiser, G.; Unger, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Reihe: Berufsbildung, Arbeit, Innovation, Band 31, Bielefeld: Bertelsmann, 2007

- Unger, T.: Wissenschaftliche Begleitung im Modellversuch KUS-Hessen. In: Bader, R. (Hrsg.): Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsausbildung (KUS), Abschlussbericht 2004, S. 43
- Unterkofler, G.: Erfolgsfaktoren innovativer Unternehmensgründungen, Bern, New York, 1989
- U.S. News: Best Graduates Schools, 2000
- U.S. News: Best Graduates Schools, 2005
- Vesper, K.-H.: New Venture Mechanics, Prentice Hall, 1993
- Vesper, K.-H.: The Institutions and Infrastructure of Entrepreneurship. In: Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Proceedings of the Intent92 Conference Dortmund, Bd. 5, Entrepreneurship-Research-Monographien, Köln-Dortmund, Förderkreis Gründungsforschung, 1993, S. 8-15
- Vesper, K.-H.: Summary of Entrepreneurship Education Survey, University of Washington, Department of Management and Organization, Seattle, 1990
- Vesper, K.-H.: Entrepreneurship Education, Babson College Center for Entrepreneurial Studies, Mass., 1980
- Vesper, K.-H.: The state of Entrepreneurship Education. In: Klandt, H.; Müller-Böling, D.: Intent92, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Dortmund 1993a
- Vesper, K.-H.: Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Studies Center, UCLA, Los Angeles, CA, 1993b
- Vesper, K.-H.: New Developments in Entrepreneurship Education. In: Hornaday, J. et al. (Eds.), Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College, 1985, p. 489-497
- Vesper, K.-H.; Gartner, W. B.: Compendium of Entrepreneurship Programs. University of Southern California, Lloyd Greif Center for Entrepreneurial Studies, Los Angeles, 2001 (<http://www.marshall.usc.edu/entrepreneur/postoffice/Compendium/index.html>)
- Vogel, D.: Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit, Schaffhausen, 1990
- Waldmann, M.; Weinert F. E.: Intelligenz und Denken: Perspektiven der Hochbegabtenforschung, Hogrefe, 1990
- Walterscheid, K.: Entrepreneurship Education als universitäre Lehre, Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität Hagen, Diskussionsbeitrag 261, Hagen, 1998
- Walterscheid, K.: Entrepreneurship in Forschung und Lehre – Festschrift für Klaus Anderseck, Frankfurt am Main, 2003
- Watson, H.; Boshoff, A. B.: Applying the Entrepreneurial Life-Cycle Framework to the Identification of Topic Areas for Teaching. In: Intent95, Proceedings of the Intent Conf., Edith Cowan University, Perth/Bunbury, Australia; Köln, 1995
- Weber, B. (Hrsg.): Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach, 2002
- Weick, K. E.: The social psychology of organizing, Random House, New York, 1979
- Weihe, H. J. u.a.: Unternehmergeausbildung – Ausbildung zum Entrepreneur, Förderkreis Gründungsforschung, Köln, Dortmund, Bd. 2, 1991, Hrsg.: H. Klandt
- Weihe, H. J.: Entrepreneurship training as an integral part of engineering education at the Fachhochschule Lüneburg. In: Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Proceedings of the Intent92 Conference Dortmund, Band 5, En-

- trepreneurship-Research-Monographien, Köln-Dortmund, Förderkreis Gründungsforschung, 1993, S. 178-184
- Weinert, F. E.: Concepts of Competence. Contribution within the OECD project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual Foundations (DeSeCo), München: Max Planck Institut for Psychological Research, 1999
- Weinert, F. E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Göttingen: Hogrefe, 1998, S. 1-48
- Weinert, F. E.: Der aktuelle Stand der psychologischen Kreativitätsforschung. In: Innovationen und Erziehung, Albach, H. (Hrsg.), Wiesbaden, 1991
- Weisberg, F. E.: Creativity, genius and other myths, New York, 1986
- Welsch, H. P.: Entrepreneurship Education and Training Infrastructure: External interventions in the classroom. In: Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Proceedings of the Intent92 Conference Dortmund, Band 5 Entrepreneurship-Research-Monographien, Köln-Dortmund, Förderkreis Gründungsforschung, 1993, S. 93-110
- Welsch, H. P.: Entrepreneurship Education Innovations: präsentiert auf Intent96, Arnheim, NL
- Welsh, J. A.; White, J. F.: Recognizing and Dealing with the Entrepreneur. In: S.A.M. Advanced Management Journal, Vol. 43, 1975, p. 21-39
- Welzel, B.: Der Unternehmer in der Nationalökonomie, Köln, Diskussionsbeiträge Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Nr. 261, 1991
- Weniger, E.: Didaktik der Bildungslehre, Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes, Weinheim, 1960
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim, 8. Aufl., 1965
- Wenz, J.: Unternehmensgründungen aus volkswirtschaftlicher Sicht, Diss. Univ. Köln, 1993
- Werner, G.: Entrepreneurship I, Skript zur Vorlesung, Interfakultatives Institut für Entrepreneurship, Universität Karlsruhe, 2008a
- Werner, G.: Entrepreneurship II, Skript zur Vorlesung, Interfakultatives Institut für Entrepreneurship, Universität Karlsruhe, 2008b
- Westbury, I.: Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, 1995, S. 211ff.
- Westerfeld, K.: Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen im Rahmen der Existenzgründungsqualifizierung an Hochschulen, Bergische Universität Wuppertal, Diss. 2003
- Westphalen, K.: Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart 1985
- Wheeler, D. K.: Phasen und Probleme des Curriculum-Prozesses, Ravensburg, 1974
- Wicher, H.: Innovative Teamgründungen – Entwicklung, Bedeutung, Probleme, Ammersbek: Verlag an der Lottbek, 1992
- Winkels, A.: Unternehmungsgründung als finanzwirtschaftliche Markteintrittsentscheidung, Bergisch Gladbach, 1988
- Witt, P.: Stand und offene Fragen der Gründungsforschung – Studie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, FGF e.V., 2006
- Witzel, A.; Kühn, T.: Berufsbiographische Gestaltungsmodi – Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben, Arbeitspapier Nr. 61, SFB 186, Universität Bremen, 1999

- Würth, R.: Entrepreneurship in Deutschland, Wege in die Verantwortung, Interfakultatives Institut für Entrepreneurship, Universität Karlsruhe, Künzelsau, 2001
- Zabeck, J.: Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programmes der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Dürr, F.; Stiehl, H. (Hrsg.): Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 6, Hannover, 1973, S. 9-33
- Zacharakis, S.: Course Syllabi, Center for Entrepreneurship, Massachusetts, Babson Park (Wellesley), 2001, p.°4
- Ziechmann, J.: Curriculum-Konstruktion, Habilitationsschrift der PH Ruhr, Regensburg, 1972
- Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: Didacta, 1969, S. 32ff.
- Zumholz, H.: Wege in die Selbständigkeit. Die Gründungsaktivität als Resultat eines individuellen Entwicklungsprozesses, Wiesbaden, 2002

