



Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen

Kompetenzen in Schule und Universität

**Eine bildungsökonomische Antwort auf
theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter**

Publikationen des Marburger Förderzentrums für Existenzgründer aus der Universität

Mafex

Band 13/2008

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Isabel Christine Creuznacher: Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität: Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter (Mafex-Publikationen; 13/2009) ISBN: 978-3-8370-8428-3

Herausgeber: Marburger Förderzentrum für Existenzgründer
aus der Universität
Universitätsstrasse 25
35037 Marburg

Herstellung und Verlag: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Alle Rechte der Vervielfältigung und Verbreitung vorbehalten. Dieses Buch darf, auch auszugsweise, ohne Erlaubnis des Verfassers nicht durch Nachdruck, Fotokopie etc. vervielfältigt oder durch Funk, Fernsehen etc. verbreitet werden.

All rights reserved. No part of this Book may be reproduced or transmitted in any form or by any means without author permission.

Printed in Germany
ISBN 978-3-8370-8428-3

Geleitwort: Unternehmertum lernen

Die von Frau Isabel Creuznacher in ihrem Buch ausgebreitete Thematik ist von großer wissenschaftlicher Tragweite und hoher wirtschaftlicher und politischer Aktualität. Sie ist unmittelbar anschlussfähig an die in Deutschland geführte Reformdebatte. Sie beschäftigt sich darüber hinaus jedoch mit einer Problematik, die nach meiner Einschätzung in der öffentlichen Diskussion und den reformpolitischen Programmentwürfen nur marginal zur Sprache kommt. Dies liegt nicht an der Bedeutung der Thematik, sondern an den vielfältigen blinden Flecken und der paradigmatischen Enge, mit denen Wissenschaft, Politik und Medien sich dieser Thematik widmen.

Zwar ist die sog. Wissenschaftsgesellschaft überreichlich debattiert. Der zentrale Aspekt der Um-/Durchsetzung des Wissens spielt jedoch eine Nebenrolle, obwohl dieser, folgt man den von Frau Creuznacher referierten theoretischen Konzepten der Innovations- und Evolutionsökonomie, im Mittelpunkt stehen müsste. Nicht Wissen schafft Wohlstand und Arbeitsplätze, vielmehr seine unternehmerische Durchsetzung. Da Wissen zunehmend aus der Wissenschaft hervorwächst, ist auch Unternehmertum in immer stärkerem Umfang wissenschaftlich fundiert. Damit gewinnen auch Forschungsstätten und Universitäten einen ganz neuen Rang, über die traditionale, immer noch notwendige Humboldt-Konzeption weit hinausreichend.

Frau Creuznacher setzt nun, den obigen theoretischen Befund voraussetzend, noch tiefer an. Durchsetzen, schön und gut. Woher aber kommen der Wille und die Fähigkeit, dies auch zu tun? Woher nimmt der Durchsetzer seine „Energie“ (Schumpeter). Lässt sich "jener Typus, der hedonisches Gleichgewicht verachtet und nicht ängstlich auf ein Risiko blickt" (Schumpeter) hervorbringen, und wenn ja - wie?

Dieses "Wie?", die Schlüsselfrage in allen auch auf die Praxis sich beziehenden Konzepten, steht im Mittelpunkt der Überlegungen der Autorin. Wer mit jungen Menschen (und Kollegen) an Universitäten im In- und Ausland zu tun hat, die einen unternehmerischen Weg zu gehen versuchen, kann die Überlegungen von Frau Creuznacher in ihrer Tragweite und theoretischen Durchdringung sowie ihre Antworten auf die Wie-Frage gut nachvollziehen: An den Hochschulen anzusetzen, heißt zu spät anzusetzen. Der Bologna-Prozess hat eine unternehmerische Rückentwicklung der Hochschulen zudem dramatisch begünstigt.

Der zentrale Ort des Lernens von Unternehmertum ist die Schule. Selbstverständlich müssen dann später, wie die Autorin erläutert, entsprechende Schnittstellen und Kopplungen zwischen Schule und Universität geschaffen werden - und wie dies am besten zu geschehen hat, ist Teil ihrer Überlegungen. Ohne vorhergehendes unternehmerisches Lernen und Lehren von Unter-

nehmertum an den Schulen, verlaufen diese Bemühungen aber zu oft im Sand. Damit vermag die Wissensgesellschaft ihr Potential auch nicht annähernd zu erschließen.

Die wesentlichen konzeptionellen Bausteine und Umsetzungsschritte hat Frau Creuznacher in ihrer Arbeit mit großer Klarheit und theoretisch überzeugend dargelegt. Ich halte den Ansatz für gut hergeleitet, theoretisch fundiert und muss ihn daher hier nicht weiter kommentieren.

Die Autorin stellt die „Persönlichkeitsentfaltung“ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Dies scheint keine originär ökonomische Fragestellung zu sein. Im Untertitel ihrer Arbeit spricht sie andererseits aber auch den Ökonomen Joseph Schumpeter an. Dieser schreibt in der Erstauflage der Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung:

„Der Unternehmer setzt seine Persönlichkeit ein und nichts anderes als seine Persönlichkeit“ (Schumpeter 1911/2006, S. 17). Es ist nicht überraschend, stützt vielmehr Schumpeters theoretischen Weitblick, dass auch Autoren, die sich nahezu hundert Jahre später mit dieser Frage beschäftigen, die Schumpeter'sche Logik – oftmals ohne sie zu kennen! - nahezu wörtlich wiederholen (siehe als Beispiel Stephen Covey, *The 8th habit. From effectiveness to greatness*, 2004). Diese Autoren sind – wie die Verfasserin – primär daran interessiert, wie man „leadership“ erzeugen kann. Schumpeter setzte diese einfach als Datum und Notwendigkeit innovativen Unternehmertums voraus, ein Vorgehen, welches bis heute die Sichtweise, aus guten Gründen, in den Wirtschaftswissenschaften beherrscht.

Die Verfasserin muss andererseits und auch notwendigerweise, wenn sie sich mit der aktiven Gestaltung der Persönlichkeitsentwicklung des Unternehmers beschäftigt – und nicht nur mit seiner Beobachtung durch die Wissenschaft – die Schumpeter'sche Logik um „Selbst-Evolution“ erweitern: (Wie) lässt sich Unternehmertum, insbesondere innovatives, in Schule und Universität „erzeugen“? Dies ist die Schlüsselfrage ihrer wissenschaftlichen Arbeit, in welcher sie in mehrfacher, unten erläuteter Weise, Neuland, zumindest aus der Sicht der Wirtschaftswissenschaft betritt. Der Schumpeter'sche Ansatz selbst, wie sie mehrfach deutlich macht, reicht dazu nicht aus.

Ganz deutlich wird dies wenn es in ihrer Arbeit um die „Produktion“ von Unternehmertum in Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen geht. Damit ist dann nicht nur die Rolle des Unternehmers gefragt. Sie ist zu erläutern, aber nicht weiter zu hinterfragen. Der Dreh- und Angelpunkt der Überlegungen ist vielmehr der Erziehungsprozess selbst, vor allem die Funktion und Kompetenz derjenigen, die „erziehen“, also der „Lehrer als Trainer von Selbstevolution“. Diese Zusammenhänge werden dann ganz deutlich gegen Ende ihrer Arbeit, insbesondere im exzellenten Abschnitt 5.2, herausgearbeitet.

Frau Creuznacher erläutert in ihrer Dissertation detailliert (Abschnitt 2.2), welche „Komponenten“ die Persönlichkeit eines Unternehmers ausmachen. Sie legt sich hierbei – im Gegensatz zu Forschern vor allem aus der Psychologie – nicht auf eine oder wenige Komponenten fest, versucht vielmehr ein „holistisches“ Konzept der Unternehmerpersönlichkeit vorzustellen. Auch jüngere Forschungsbeiträge zu dieser Frage stützen das Vorgehen der Verfasserin. Dem Überblick über die Multidimensionalität der unternehmerischen Persönlichkeit geht im Abschnitt 2.1 eine Zusammenfassung jüngerer Überlegungen zur Funktionstiefe unternehmerischen Tuns voraus, der einen für die Thematik notwendigen Überblick über zentrale Aspekte des Unternehmers aus der Sicht der Wirtschaftstheorie bietet. Die Verfasserin begreift damit den Unternehmer als ein multifunktionales und multidimensionales (psychisches) System. Das zentrale bildungsökonomische Kapitel 3 schildert ausführlich, wie sich Persönlichkeit herausbildet und wie man lernen kann, ausgehend von einer komplexen Sichtweise des Lernens, bestimmte, für Unternehmer, insbesondere innovative, notwendige Fähigkeiten zu erwerben. Sie stellt hierzu die Entwicklungstheorie von Jean Piaget vor und integriert diese in die Lerntheorie des Konstruktivismus. Es gibt zweifelsohne auch andere Lernkonzepte. Entscheidend ist jedoch die Frage, ob die von der Verfasserin vorgestellten Lern- und Didaktikkonzepte theoretisch fundiert und praktisch umsetzbar sind – nicht im Hinblick auf alle möglichen Lernsituationen, sondern im Hinblick auf unternehmerisches Lernen und das Lernen unternehmerisch zu handeln. Beginnend in der Schule (4. Kapitel) gefolgt von der Hochschule (5. Kapitel).

Die Verfasserin gibt dazu einen ausführlichen und ausgewogenen Literaturüberblick, der sich nicht an Fachpädagogen richtet, vielmehr an jene, in Schule, Universitäten und Ministerien Verantwortliche, welche darauf Einfluss nehmen können, was inhaltlich und lernpädagogisch zu tun ist, um Unternehmertum nicht als mitlaufendes Datum zu betrachten, sondern als die „Knappheit aller Knappheiten“ (A. O. Hirschmann) gezielt zu beeinflussen.

Die im vierten Kapitel vorgestellten Überlegungen zur Schule als Produktionsstätte von Unternehmertum geben einen Überblick über die Vielfalt der Ansätze und würdigen diese dann kritisch. Da Unternehmertum zu „erzeugen“ ist, fallen, fast selbstverständlich, wäre zu sagen, Ansätze aus, die, wie vielfältig zu beobachten und empirisch nachgewiesen, unternehmerischen Geist und Fähigkeiten zerstören – leider das vorherrschende und sich durch Reformen verstärkende Muster in einer nicht-unternehmerischen Wissensgesellschaft.

Die Autorin weist nach, wie die von ihr gewürdigten schulpädagogischen Verfahren und Lehrinhalte die Hervorbringung von Unternehmertum leisten könnten – obwohl dieses Ziel nicht im Mittelpunkt dieser Ansätze steht. Es ist vielmehr die Absicht der Verfasserin, einzel-

ne Ansätze im Hinblick auf die Hervorbringung von Unternehmertum, darzustellen. Pädagogik und Didaktik werden somit von der Verfasserin im Hinblick auf Unternehmertum „getestet“.

Wie sich für den Leser schnell erschließt, mangelt es nicht an Verfahren dazu. Als große Schwachstelle stellt sich vielmehr, siehe Abschnitt 4.4., die „Integration unternehmerischer Ausbildung in bestehende Lehrpläne“ heraus. Die Praxis zumindest in Deutschland läuft gegenwärtig - man vergleiche die Debatten um die Neuausrichtung der Oberstufen (Gymnasium 8, „Turbo-Abitur“) in die Gegenrichtung, die nicht zuletzt der Lobbyarbeit der Wirtschaftsverbände gedankt ist, deren Mitglieder dann, in der Praxis, die Produkte dieses Prozesses als Unterlinge zu behandeln pflegen. Unternehmer sind keine „high potentials“, sondern Querdenker, Reflektierer, auch Rebellen, schöpferische Zerstörer mit Vorstellungskraft (die mehr ist und mehr leistet als die allseits eingeforderte „Kreativität“), die im Unternehmensalltag systematisch verdrängt oder in die innere Immigration entlassen werden.

Von der Verfasserin eher zurückhaltend angesprochen, wäre deutlicher zu formulieren: der Staat zerstört durch Eingriffe in die Autonomie des Lernens von Schülern und Lehrern (unbewusst) unternehmerische Kompetenz bei jungen Menschen. Er läuft damit Gefahr, eine „altersverwirrte“ (demente) Volkswirtschaft zu erzeugen, der die für eine Steigerung langfristigen Wohlstands unverzichtbare Initiierung basisinnovativer Neukombinationen unternehmerische Energie abgeht.

Ausführlich stellt die Verfasserin tatsächliche und notwendige Lehrinhalte im Hinblick auf Unternehmertum vor (Abschnitt 4.4.2). Es zeigt sich dabei, dass die Aufnahme eines Faches „Wirtschaft“ in die Lehrpläne zu kurz greift, zudem hier auch Inhalte darzustellen sind, die von Unternehmertum weit entfernt sind. Ein Mini-Bachelor an der Schule bringt es offensichtlich nicht.

Das 5. Kapitel ist den Universitäten als „Produktionsstätten“ von Unternehmertum gewidmet. Die Verfasserin beginnt mit der Problemlage des Knowing-Doing-Gap. Wissen wird aus dieser Sicht mit Skepsis betrachtet, wenn es nicht gelingt, es ökonomisch anzuwenden. Dies ist eine uralte Schumpeter-Logik (Ideen und Wissen als „Kanäle auf dem Mars“), die neuere Ansichten (siehe den oben zitierten Covey) nachdrücklich bestätigen. Wissen ohne unternehmerisches Tun ist ökonomisch wertlos, „totes Wissen“. „To know not *to do* is really not to know“ (Covey). Hier gibt es vielfältige Einwände von Vertretern des Humboldt'schen Universitätsmodells bis zu Befürchtungen von Kommerzialisierung und Ent-Ethisierung von Universitäten. Diese sind jedoch, wie die Verfasserin zeigt, nur in Grenzen akzeptabel. Die Neukonzeptionierung der Universität in einer unternehmerischen Wissensgesellschaft - nicht der

Wissensgesellschaft – ist nach Ansicht der Verfasserin eine notwendige institutionelle Mutation, um die Nachhaltigkeit wirtschaftlicher Entwicklung von post-industriellen Gesellschaften zu sichern.

Die Verfasserin stellt die für die unternehmerische Universität entwickelten Ansätze vor und macht auch praktisch relevante Vorschläge, was hier zu tun wäre – immer im Hinblick auf die Entfaltung unternehmerischer Persönlichkeiten.

Eine Schwachstelle der Herausbildung unternehmerischer Universitäten ist die Lehrerausbildung selbst. Wenn Lehrer nicht unternehmerisch denken und handeln können, wie können sie dann, an den Schulen, den Schülern unternehmerische Fähigkeiten zumindest indirekt vermitteln oder verhindern, dass diese erodieren?

Ein Schwerpunkt der unternehmerischen Universität in der Arbeit der Verfasserin ist daher (Abschnitt 5.2) eine ausführliche Darlegung der Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit und die Lehrerausbildung. Projekte in dieser Zielrichtung, an der die Verfasserin auch selbst aktiv mitwirkte, werden vorgestellt und kritisch gewürdigt.

Frau Creuznacher verfügt über die bemerkenswerte Fähigkeit, nicht nur zentrale Themen aufzugreifen und theoretisch in der Tiefe zu durchleuchten, sondern die Themen in einer Weise zu diskutieren, dass sie im Sinne von Joseph Schumpeter, des Begründers der modernen Entwicklungstheorie und der wissenschaftliche Vater des innovativen Unternehmers, für die praktische Durchsetzung anschlussfähig sind.

Bei dieser Thematik halte ich es für wichtig, dass die Bearbeitung in Händen liegt, die nicht einseitig von einer pädagogischen oder ökonomischen Seite her argumentiert. Beide Aspekte sind zu integrieren. Frau Creuznacher hat in ihrer Arbeit und der dieser vorangehenden und begleitenden Praxisarbeit gezeigt, dass sie diese Integrationsleistung erbringen kann.

Die Arbeit wird deswegen auch eine vielseitige praktische Relevanz ausstrahlen können. Die von Frau Creuznacher angesprochenen Themen sind daher einerseits von hoher Aktualität, können andererseits aber auch die nächsten Jahrzehnte in entscheidender Weise prägen.

Die Arbeit erschließt aus der Sicht der Wirtschaftswissenschaften ein Neuland. Bislang als „gegeben“ unterstellte Faktoren, insbesondere die Person und Fähigkeit des Unternehmers, werden zu einer „Variablen“, die sich nicht nur mehr oder weniger spontan und unbeeinflusst/unbeabsichtigt verändert. Fähigkeitsaufbau im Bildungssystem (kompetenzorientierte Memetik) ist heute genau so möglich, wie die durch die Entschlüsselung der DANN mögliche

Veränderung des Genoms von Organismen. Die Verfasserin zeigt detailliert auf, wie durch negativ-zerstörende und positiv-aufbauende Wirkungsmechanismen, insbesondere in Schule und Universität, der Unternehmer zu einer veränderbaren Größe wird und damit ein neues Einflussfeld für die langfristige Gestaltung von Entwicklungsprozessen auch auf volkswirtschaftlicher Ebene möglich wird.

Frau Creuznacher möchte ich nicht nur für die Erstellung ihrer wissenschaftlich und praxisnützlichen Monographie danken, sondern auch dafür, dass sie sich entschlossen hat, diese in der Publikationsreihe des Marburger Förderzentrums für Existenzgründer aus der Universität (Mafex) zu veröffentlichen.

Jochen Röpke

Marburg, im Januar 2009

Vorwort

Im heutigen Bildungssystem als Abbild unserer Gesellschaftsform gilt es mehr denn je, die Aneignung intellektueller, emotionaler und sozialer Fertigkeiten zu fördern. Ebenso zählt die Förderung von Werthaltungen und Persönlichkeitsbildung zu den obersten Bildungszielen im heutigen Zeitalter. Erst durch solche Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften wird ein Individuum interessant für seinen Arbeitgeber und die Gesellschaft und auch erst fähig als Unternehmer. Der Geist aktiven Unternehmertums spielt mittlerweile eine wichtige Rolle sowohl innerhalb der Angestelltenstrukturen eines Betriebes (Intrapreneure) als auch bei selbständigen (Klein-) Unternehmern (Entrepreneure). Die aktuellen Diskussionen um Reformen im Bildungssektor spiegeln den Umbruch in der Gesellschaft wider. Jedoch fehlen bislang fundierte Untersuchungen über die frühe Aktivierung unternehmerischen Denkens und die Entwicklung in die Selbständigkeit als Lebensperspektive. Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein persönlichkeitsorientierter Ansatz entwickelt, mit dem im allgemein bildenden höheren Schulbereich sowie an Universitäten unternehmerisches Denken gefördert und die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber Unternehmertum als erstrebenswerte Perspektive für die Lebensgestaltung unterstützt werden kann.

An dieser Stelle möchte ich meinen tief empfunden Dank an Herrn Prof. Dr. Jochen Röpke aussprechen. Als mein Doktorvater hat er mit seinen Theorien und Gedankengängen nicht nur die Orientierung meiner wissenschaftlichen Arbeit geprägt, sondern die Inhalte seiner Lehre haben ebenfalls Einfluss geübt auf Einstellungen und Gedankengänge in meinem privaten Lebensalltag. In diesem Sinne hat er mir ermöglicht, dass ich Persönlichkeitsentwicklung wissenschaftlich erforschen und gleichzeitig erfahren konnte.

Bei Prof. Dr. Wolfgang Kerber bedanke ich mich herzlich für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Darüber hinaus möchte ich all denjenigen Personen danken, die mich zu dem geformt haben, was ich nun bin – und damit auch zum erfolgreichen Abschluss meiner wissenschaftlichen Arbeit. Jeder Kontakt hat mich bereichert und mich letztendlich in meinem Lebensweg geprägt. Insbesondere Sabine, Sandra und Caro, die seit der Grundschule meine engsten Freundinnen sind, möchte ich auch für die Unterstützung in dieser Zeit danken.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie. Neben der finanziellen Unterstützung meiner Omi haben mir meine Eltern und mein Bruder bedingungslose emotionale Unterstützung und

Rückhalt gegeben. Ich danke ihnen für die unersättlichen Gespräche, (kritischen) Anregungen Aufmunterungen und redaktionellen Arbeiten, die sie mir mit viel Geduld bis zur Fertigstellung der Arbeit entgegen gebracht haben. Ebenso großer Dank und Liebe gehört meinem Karsten, der mich auch in Tiefpunkten während des Schreibens immer wieder aufgefangen hat und hoffentlich ein Leben lang weiter mit mir durch Dick und Dünn geht. Euch, meiner Familie, widme ich dieses Buch!

Inhaltsverzeichnis

<u>INHALTSVERZEICHNIS</u>	<u>XIII</u>
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>XIX</u>
<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	<u>XX</u>
<u>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>XXI</u>
<u>1 EINLEITUNG</u>	<u>1</u>
1.1 DIE BEDEUTUNG DER UNTERNEHMERPERSÖNLICHKEIT FÜR DIE STEIGERUNG DER WETTBEWERBSFÄHIGKEIT	1
1.2 DERZEITIGER ENTWICKLUNGSSTAND UND DEFIZITE DER ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN DEUTSCHLAND	5
1.3 ZIELSETZUNG UND VORGEHENSWEISE VORLIEGENDER ARBEIT	7
<u>2 UNTERNEHMERTUM UND UNTERNEHMERPERSÖNLICHKEIT</u>	<u>11</u>
2.1 UNTERNEHMERTUM	11
2.1.1 BEGRIFFSABGRENZUNG: UNTERNEHMERTUM / ENTREPRENEURSHIP	12
2.1.2 FUNKTIONALE DIFFERENZIERUNG VON UNTERNEHMERTUM – DAS RÖPKE-MODELL	14
2.1.2.1 Der Routine-Unternehmer – Allokationstheorie	14
2.1.2.2 Der Arbitrageur – Österreichische Schule	15
2.1.2.3 Der innovative Unternehmer nach Schumpeter	15
2.1.2.4 Der Röpke-Unternehmer – evolutorischer Ansatz	18
2.1.3 DIFFERENZIERUNG ANHAND DER SCHOOLS OF THOUGHT	19
2.1.3.1 Persönlichkeitsbezogene Schools of Thought	20
2.1.3.2 Skills-bezogene Schools of Thought	22
2.1.3.3 Angemessenheit der Modelle für einen Bildungsökonomischen Ansatz	23
2.1.4 “TRAITS-APPROACH” – PRO UND CONTRA	24
2.1.5 KONSEQUENZEN FÜR DIE ENTWICKLUNG EINES BILDUNGSÖKONOMISCHEN ANSATZES	25
2.2 DIE UNTERNEHMERPERSÖNLICHKEIT	28

2.2.1	ABGRENZUNG PERSÖNLICHKEIT	28
2.2.2	MERKMALE DER UNTERNEHMERPERSÖNLICHKEIT	30
2.2.2.1	Internal Locus of Control (Internale Kontrollüberzeugung)	31
2.2.2.2	Das Leistungsmotiv nach McClelland	33
2.2.2.3	Risikobereitschaft	37
2.2.2.4	Unabhängigkeitsstreben und Selbstverwirklichung	38
2.2.2.5	Handlungsorientierung	39
2.2.2.6	Kreativität	41
2.2.2.7	Emotionale Intelligenz	42
2.2.3	UNTERNEHMERISCHE MOTIVATION	46
2.2.3.1	Unternehmerische Motivation im Sinne Schumpeters	46
2.2.3.2	Unternehmerische Motivation im Sinne zeitgenössischer Autoren	49
3	ENTWICKLUNGS- UND LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN	51
3.1	PIAGET UND LERNEN VOR DEM HINTERGRUND DES KONSTRUKTIVISMUS	51
3.1.1	GRUNDLAGEN DES KONSTRUKTIVISMUS	52
3.1.2	GRUNDLAGEN DER ENTWICKLUNGSTHEORIE NACH PIAGET	54
3.1.3	LERNEN VS. AKKUMULATION VON WISSEN	59
3.1.3.1	Wissen	59
3.1.3.1.1	Reine Wissensakkumulation – die neoklassische Inputlogik	59
3.1.3.1.2	Strukturelle Kopplung von Wissen und Handeln	61
3.1.3.2	Lernen	62
3.1.3.2.1	Definitorische Abgrenzungen	62
3.1.3.2.2	Konstruktivistisches Lernen	63
3.2	UNTERNEHMERISCHES LERNEN	66
3.2.1	LERNEN LERNEN (SELBSTEVLUTION)	66
3.2.1.1	Die Lernebenen	67
3.2.1.2	Interdependenz und Lernen von Lernebenen	70
3.2.2	VISION	72
3.2.3	GANZHEITLICHE ENTFALTUNG	75
3.3	ABGELEITETE ANFORDERUNG AN EINE ENTREPRENEURSHIP EDUCATION	78
3.3.1	EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE HEUTIGE GESELLSCHAFT	79
3.3.2	EINORDNUNG DER ZIELGRUPPE	81
3.3.3	ZIELFORMULIERUNG	84

3.3.3.1	Zielsetzung Schule	87
3.3.3.2	Zielsetzung Universität, insbesondere Lehrerausbildung	87

4 DIE SCHULE ALS „PRODUKTIONSSTÄTTE“ VON UNTERNEHMERTUM 90

4.1	BILDUNGSTHEORETISCHER HINTERGRUND	90
4.1.1	BEGRIFFLICHE ABGRENZUNG: BILDUNG	91
4.1.2	AKTUELLER STAND UND LEGITIMATION	93
4.1.2.1	Forderung nach einer strukturellen Änderung der Ausbildung	93
4.1.2.2	Didaktische Legitimation durch Paradigmenwechsel	95
4.2	INHALTE EINER AUSBILDUNG I.S. SCHUMPETERS UND RÖPKES	98
4.2.1	DIE ROLLE DES UNTERNEHMERS IN DER GESELLSCHAFT	98
4.2.2	TRANSFER DER EIGENEN WERTE UND UNTERNEHMERISCHEN FÄHIGKEITEN	99
4.3	NEUKOMBINATION DER DIDAKTIK IM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM	102
4.3.1	ENTREPRENEURSHIP: EIN UNTERRICHTSFACH ODER FÄCHERÜBERGREIFEND?	102
4.3.2	AUSGEWÄHLTES DIDAKTISCHES MODELL: „KONSTRUKTIVISTISCHE DIDAKTIK“	105
4.3.3	DAS KONZEPT DES HANDLUNGSORIENTIERTEN UNTERRICHTS	110
4.3.3.1	Definition handlungsorientierter Unterricht	110
4.3.3.2	Handlungsorientierte Methoden	112
4.3.3.3	„Zukunftswerkstatt“ zur Förderung des unternehmerischen Lernens	114
4.3.3.4	Vor- und Nachteile des handlungsorientierten Unterrichts	115
4.3.4	CHANCEN ERKENNEN LERNEN	117
4.3.4.1	Förderung von Kreativität	117
4.3.4.1.1	Indirekte Förderung durch optimales Lernumfeld	118
4.3.4.1.1.1	Kreativitätshemmende Faktoren	118
4.3.4.1.1.2	Kreativitätsfördernde Faktoren	120
4.3.4.1.2	Direkte Förderung durch Brainstorming und Mind Maps	121
4.3.4.2	Förderung Emotionaler Intelligenz	123
4.3.4.2.1	Die Projektmethode zur Förderung der emotionalen Intelligenz	125
4.3.4.2.1.1	Verwandte Methoden zur Unterstützung der Emotionalen Intelligenz	128
4.3.4.2.1.2	Gemeinsam bedingendes Kernelement: Gruppenarbeit	129
4.3.5	CHANCEN DURCHSETZEN LERNEN	132
4.3.5.1	Förderung internal Locus of Control (internale Kontrollüberzeugung)	132
4.3.5.1.1	Einflussnahme auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl	133
4.3.5.1.2	Die Montessori-Pädagogik	136

4.3.5.1.2.1	Follow the child zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“	136
4.3.5.1.2.2	Freiheit und die vorbereitende Umgebung	137
4.3.5.1.2.3	Die Aufgabe des Lehrers bei Montessori	139
4.3.5.1.2.4	Konsequenzen für die Anwendung in einer unternehmerischen Ausbildung	140
4.3.5.2	Förderung von Leistungsmotivation	142
4.3.5.2.1	Förderung der intrinsischen Motivation	143
4.3.5.2.2	Förderung der Neugier	145
4.3.5.2.2.1	Begriffsabgrenzung und aktueller Forschungsstand der Neugier	145
4.3.5.2.2.2	Das Prinzip des „Entdeckenden Lernens“	147
4.3.5.2.2.2.1	Entstehung und Definition des Entdeckenden Lernens	148
4.3.5.2.2.2.2	Konsequenzen für den Unterricht	149
4.3.5.2.2.3	Konsequenzen für die Lehrer	150
4.3.6	„LERNEN DURCH LEHREN (LDL)“	153
4.3.6	„LERNEN DURCH LEHREN (LDL)“	153
4.3.6.1	Entstehung „LdL“	153
4.3.6.2	„LdL“ von Jean-Pol Martin	154
4.3.6.2.1	Kurzbeschreibung des Konzepts	155
4.3.6.2.2	Wirkung auf die Internale Kontrollüberzeugung	155
4.3.6.2.3	Wirkung auf die Leistungsmotivation	156
4.3.6.2.4	Wirkung auf die Emotionale Intelligenz	157
4.3.6.2.5	Wirkung auf die Kreativität	158
4.3.6.3	LdL als fester Bestandteil für eine unternehmerische Ausbildung?	159
4.4	INTEGRATION UNTERNEHMERISCHE AUSBILDUNG IN BESTEHENDE LEHRPLÄNE	160
4.4.1	ZUSAMMENFASSUNG „CHANCEN ERKENNEN UND DURCHSETZEN LERNEN“ SOWIE VORGEHENSWEISE DER INTEGRATION	160
4.4.2	DEFINITION UND AUFBAU DER LEHRPLÄNE UND CURRICULUM	164
4.4.2.1	Begriffsabgrenzung: Lehrplan und Curriculum	164
4.4.2.2	Aufbau der Lehrpläne in Deutschland	165
4.4.3	INTEGRATION DER UNTERNEHMERISCHEN AUSBILDUNG IN ZWEI DIMENSIONEN	166
4.4.3.1	Förderung der unternehmerischen Eigenschaften in allen Jahrgangsstufen	166
4.4.3.2	Inhaltliche Schwerpunktsetzung in der Jahrgangsstufe 9	167
4.4.3.2.1	Lehrplananalyse: Ökonomie in der Jahrgangsstufe 9	168
4.4.3.2.2	Integration in ein wirtschaftswissenschaftlich geprägtes Fach	170
4.4.3.2.3	Integration in natur- und geisteswissenschaftliche Fächer	171

4.4.3.2.3.1	Naturwissenschaftliche Fächer – insbesondere Erdkunde	172
4.4.3.2.3.2	Geisteswissenschaftliche Fächer – insb. Geschichte und Ethik	172

5 DIE UNIVERSITÄT ALS „PRODUKTIONSSTÄTTE“ VON UNTERNEHMERTUM – INSB. AUSBILDUNG DER LEHRER **179**

5.1	ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AN DEUTSCHLANDS UNIVERSITÄTEN	180
5.1.1	BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE AUSBILDUNG VS. MOTIVATION ZUR SELBSTÄNDIGKEIT	182
5.1.1.1	Entstehung und Entwicklung der Entrepreneurship Education	182
5.1.1.2	Wissensakkumulation und/oder Kompetenz	186
5.1.2	DAS KNOWING-DOING GAP	189
5.1.2.1	Die Problematik	189
5.1.2.2	Bestehende Lösungsansätze	192
5.1.2.2.1	Inkubatoren	192
5.1.2.2.2	EXIST - Existenzgründer aus Hochschulen	194
5.1.2.2.3	ODEON Acceleration der LMU	196
5.1.3	UNTERNEHMERISCHES DENKEN UND HANDELN DURCH UNTERNEHMERISCHES DENKEN UND HANDELN DER UNIVERSITÄT	198
5.1.3.1	Die unternehmerische Universität (Röpke)	199
5.1.3.1.1	Hochschulpolitische Ansätze zur Förderung von Unternehmertum	200
5.1.3.1.2	Notwendige Reformschritte	202
5.1.3.2	Die lernende Universität (Braun)	205
5.1.4	AUSWEITUNG DER LEHRE AUF PERSÖNLICHKEITS- UND MOTIVATIONSEBENE	209
5.1.4.1	Schaffung einer konstruktivistischen Universitätskultur	210
5.1.4.2	Persönlichkeitstraining durch kontinuierliche Seminare	212
5.2	ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN DER LEHRERAUSBILDUNG	214
5.2.1	DIE LEHRERPERSÖNLICHKEIT	215
5.2.1.1	Der Lehrer als Trainer von Selbstevolution in der aktuellen Lehr- und Lernforschung	215
5.2.1.2	Die Lehrperson bei Maturana	218
5.2.1.3	Abgeleitete Aufgaben des Lehrers als Multiplikator des Gründungswillens	219
5.2.1.4	Paradigmenwechsel vom Instrukteur zum Konstrukteur	222
5.2.2	DIE LEHRERAUSBILDUNG	226
5.2.2.1	Lehrerausbildung in Deutschland	227
5.2.2.1.1	Begriffsabgrenzung und rechtlicher Rahmen	227

5.2.2.1.2	Schwächen in der Lehrerausbildung für eine Entrepreneurship Education	229
5.2.2.1.3	Das Projekt RELEASE	232
5.2.2.2	Anforderungen und Lösungsansätze für eine Lehrerausbildung zur ganzheitlichen Entrepreneurship Education	233
5.2.2.2.1	Seminare für Nicht-Ökonomen und inhaltliche Differenzierung	233
5.2.2.2.2	Methodenkompetenz	236
5.2.2.2.3	Beziehungskompetenz	238
5.2.2.2.4	Strukturelle Kopplung von Schule und Universität	241
6	<u>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</u>	<u>244</u>
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>251</u>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wirtschaftswachstum in Deutschland 1951-2006	1
Abb. 2: Die Lernebenen	70
Abb. 3: Evolutionslernen.....	71
Abb. 4: Die Funktion des evolutorischen Unternehmertums	77
Abb. 5: Modell des Gründungsprozesses.....	79
Abb. 6: Sich wandelnde Zielgruppen im Zeitablauf	83
Abb. 7: Adäquate Ausbildungsmöglichkeiten bei Zielgruppen im Zeitablauf	86
Abb. 8: Bildungstheorien im Überblick	92
Abb. 9: Paradigmenwechsel zur unternehmerischen Kompetenz.....	96
Abb. 10: Kernelemente einer unternehmerischen Ausbildung	109
Abb. 11: Handlungsorientierung und Informationsspeicherung	112
Abb. 12: Mind Mapping.....	122
Abb. 13: Dimensionen der „Emotionalen Intelligenz“	123
Abb. 14: Projektmethode.....	127
Abb. 15: Von der Idee zur Innovation.....	131
Abb. 16: Kausalkette der Leistungsmotivation	150
Abb. 17: Von der Theorie in die Praxis	162
Abb. 18: Beispiel Hessen: Verbindliche und fakultative Unterrichtsinhalte in den Jahrgangsstufen 7 bis 10	169
Abb. 19: Adäquate Ausbildungsmöglichkeiten bei Zielgruppen im Zeitablauf	181
Abb. 20: Strukturelle Kopplung der Systeme	191
Abb. 21: Die Lernende Universität	208
Abb. 22: Stufen einer differenzierten fachwissenschaftlichen Orientierung	236

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Approaches for Describing Entrepreneurship.....	20
Tab. 2: Merkmale von Push- und Pull-Faktoren.....	49
Tab. 3: Comparison of transmission approach and constructivist approach.....	65
Tab. 4 : Kurzübersicht Verlauf Unterrichtsreihe.....	101
Tab. 5: Integration in naturwissenschaftliche Fächer der Jahrgangsstufen 5-10	177
Tab. 6: Integration in geisteswissenschaftliche Fächer der Jahrgangsstufen 5-10.....	178
Tab. 7: Wissens- versus kompetenzorientierte Ausbildung	187
Tab. 8: Ansätze für die Förderung von Unternehmertum	202
Tab. 9: Sechs Dimensionen der Lehrerkompetenzen.....	217
Tab. 10: Comparison of transmission approach and constructivist approach.....	225

Abkürzungsverzeichnis

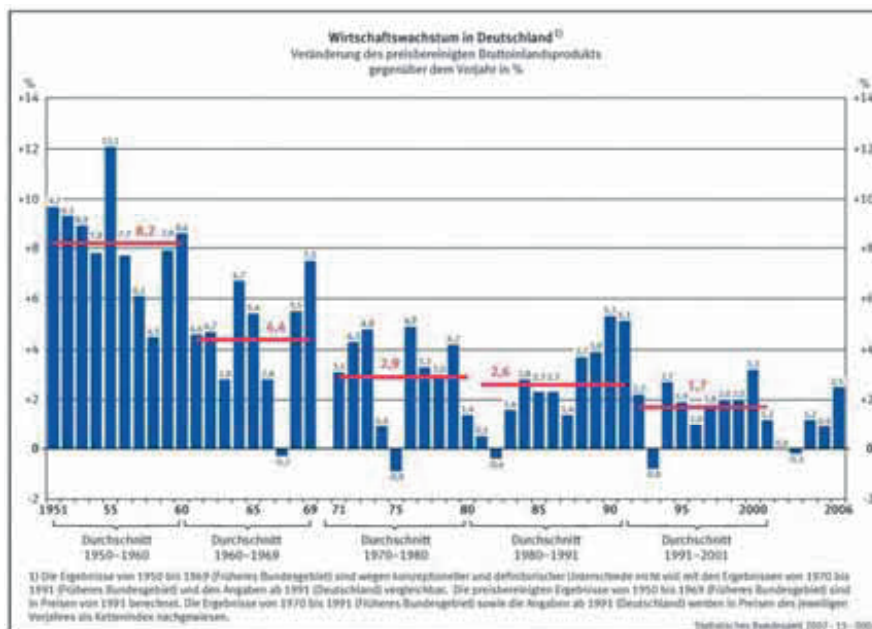
Aufl.	=	Auflage
BCG	=	The Boston Consulting Group
BMBF	=	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	=	Bundesministerium für Wirtschaft
BMWT	=	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
BWL	=	Betriebswirtschaftslehre
Bzw.	=	Beziehungsweise
ca.	=	Circa
d.h.	=	das heißt
etc.	=	et cetera
Evtl.	=	Eventuell
EXIST	=	Existenzgründer aus Hochschulen
f.	=	folgende
ff.	=	fort folgende
ggf.	=	gegebenenfalls
Hrsg.	=	Herausgeber
i.e.S.	=	im engeren Sinne
IGLU	=	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
inkl.	=	inklusive
IQ	=	Intelligenz Quotient
i.S.	=	im Sinne
i.w.S.	=	im weiteren Sinne
LdL	=	Lernen durch Lehren
LMU	=	Ludwig-Maximilian-Universität
o.ä.	=	oder ähnliches
Mafex	=	Marburger Förderzentrum für Existenzgründungen aus der Hochschule
MIT	=	Massachusetts Institute of Technology
OECD	=	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	=	Programme for International Student Assessment
RELEASE	=	Regionale Lehrerbildung Selbständigkeit
s.	=	siehe
s.o.	=	siehe oben

s.u.	=	siehe unten
sog.	=	so genannt
S.	=	Seite(n)
u.a.	=	unter anderem
Sek.	=	Sekundarstufe
TUM	=	Technische Universität München
u.v.m.	=	und vieles mehr
v.a.	=	vor allem
Vgl.	=	Vergleich
z.T.	=	zum Teil

1 Einleitung

1.1 Die Bedeutung der Unternehmerpersönlichkeit für die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit

Im Rahmen der zunehmenden Globalisierung in den letzten Jahren wuchs bei weiten Bevölkerungsschichten das Bewusstsein für die zunehmenden Änderungen in ihrem Umfeld: Durch die Globalisierung erfährt Deutschland einerseits eine boomende Exportindustrie, andererseits eine Stagnierung der Löhne und hohe Arbeitslosigkeit. Seit 2006 sieht es so aus, als befände sich Deutschland nach Jahren der Stagnation wieder auf einem Wachstumspfad (s. Abb.1).



Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland (2007)

Abb. 1: Wirtschaftswachstum in Deutschland 1951-2006

Greifen die jetzigen Reformen? Kann Deutschland durch *qualitatives* Wachstum¹ den jetzigen Wohlstand halten oder gar mehr? Oder werden mögliche Schwächen vom derzeitigen Aufschwung übertuscht? Entscheidend dabei sind jedoch die langfristigen Aussichten: Wo steht Deutschland in 20 oder 30 Jahren? Wo müssen die Weichen gestellt werden für eine dauerhafte internationale Wettbewerbsfähigkeit?

¹ Qualitatives Wachstum soll hierbei nicht nur materielles Wachstum, sondern vor allem auch geistiges Wachstum bedeuten.

Um den Lebensstandard halten oder sogar noch steigern zu können, sind intelligente Lösungen erforderlich. Da Deutschland kaum Bodenschätze anzubieten hat, ist es auf hoch qualifizierte Menschen angewiesen - dies umso mehr vor dem Hintergrund, als dass das Angebot an Arbeitskräften demografisch bedingt abnimmt und damit einen zusätzlichen Druck ausübt, dem nur durch gesellschaftliche Innovationen standgehalten werden kann.

Ebenso wie der Lebenszyklus eines Produktes früher oder später die Stagnationsphase erreicht, würde auch die deutsche Wirtschaft ohne Neuerungen, ohne Innovationen, stagnieren. Die Produktlebenszyklus-Theorie unterstellt, dass ein Produkt die Phasen Entwicklung, Wachstum, Reife, Stagnation und Degeneration durchläuft.² Dieser Verlauf wird durch das 1. Gossen'sche Gesetz unterstützt, welches besagt, dass mit zunehmender Konsumption eines Gutes dessen Grenznutzen sinkt bis er schließlich in einem sog. Sättigungspunkt (Grenznutzen = 0) mündet, an dem für keine weitere Einheit des Gutes Geld aufgewendet wird.³

Basierend auf diesen Erkenntnissen versuchen eine Vielzahl von Unternehmen durch inkrementelle Neuerungen an ihren Produkten, die sich bereits in der Sättigungsphase befinden, den Eintritt in die Degenerationsphase zu verzögern. Da sie den Eintritt in die Degenerationsphase und den Niedergang des Produktes mit Hilfe dieses Vorgehens aber nicht verhindern können, bedarf es folglich disruptiver *Innovationen*, die eine radikale Veränderung des Bestehenden bewirken und damit die wirtschaftliche Entwicklung auf ein höheres Niveau heben.

Im Zusammenhang mit dem positiven Wirkungseffekt von disruptiven Innovationen auf die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes sind die Beobachtungen von Nicolai D. Kondratieff von zentraler Bedeutung. Seine „Theorie der langen Wellen“ besagt, dass Innovationen nicht gleichmäßig, sondern eher schubweise auftreten und manche davon zu radikalen Umbrüchen in der Wirtschaft und Gesellschaft führen können.⁴ Letztere werden Basisinnovationen genannt, die eine große Anzahl von Folgeinnovationen nach sich ziehen und einen neuen Kondratieff-Zyklus bzw. eine neue „Welle“ einleiten.⁵ Ähnlich formuliert Schumpeter in seinem Urwerk „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ (1912): Die wirtschaftliche Entwicklung hin zu einem höheren Entwicklungsniveau kann nur durch Innovationen, die er als „schöpferische Zerstörung“ des Bestehenden bezeichnet, angetrieben werden. Dabei wird ein Teil der in

² Vgl. Nieschlag/Dichtl/Hörschgen (1997), S.903 ff.

³ Vgl. Fehl/Oberender (1999), S.309.

⁴ Die (technischen) Basisinnovationen für die fünf derzeitig anerkannten Kondratieff-Zyklen sind:

1. Dampfmaschine, Baumwolle (Ende 18. Jhrd. bis Mitte 19. Jhrd.)
2. Stahl, Eisenbahn (1841-1896)
3. Elektrotechnik, Chemie (1890-1940)
4. Automobilindustrie, Petrochemie (ca. 1935-1975)
5. Informations- und Kommunikationstechnologie (seit 1975)

⁵ Vgl. Nefiodow (2000), S. 2 f.

der statischen Wirtschaft bestehenden Güter den statischen Verwendungen entzogen und anderweitig eingesetzt.⁶

Vorgenannte Theorien stehen im Widerspruch zu herkömmlichen Wachstumstheorien, welche Kapitalakkumulation, technischen Fortschritt oder die Infrastruktur als *Ursachen* wirtschaftlicher Entwicklung festlegen. Auch blenden sie in ihrer volkswirtschaftlichen Funktion in den meisten Fällen Unternehmertum aus bzw. nehmen dieses als gegebenen Faktor an. „Es fehlt vor allem der Unternehmer.“⁷

Schumpeter führt das Zustandekommen von Innovationen eben gerade und ausschließlich auf die (individuelle) Persönlichkeit des Unternehmers zurück.⁸ Dieser sei durch die beiden zentralen Merkmale der Energie des Handelns und einer besonderen Art der Motivation charakterisierbar und als *die* Triebkraft für die Gründung eines Unternehmens anzusehen.⁹ Kulminiert in einer Existenzgründung setzt der Unternehmer Innovationen am Markt durch, welche langfristig die wirtschaftliche Entwicklung anzutreiben vermögen. Was in den herkömmlichen Wachstumstheorien als *Ursachen* betrachtet wurde, wird hier als *Folgen* der wirtschaftlichen Entwicklung angenommen. Alte Märkte werden zerstört und neue erschlossen - Innovationen bilden den Ausgangspunkt für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung eines Landes.

Des Weiteren werden durch Unternehmensgründungen neue Arbeitsplätze geschaffen – im Gegensatz zu Unternehmen, die sich in der Sättigungsphase befinden und daher oftmals aus Kostengründen Arbeitsplätze abbauen müssen. Empirisch belegt wurde der Zusammenhang zwischen neu gegründeten Unternehmen und deren Beitrag zu wirtschaftlichem Wachstum und Beschäftigung in einer Studie von Bruce Kirchoff.¹⁰ Er zeigte, dass insbesondere innovative Neugründungen mit einer Anfangsbelegschaft von nur ein bis vier Mitarbeitern in kürzester Zeit einen relativ großen Zuwachs an Arbeitskräften generieren konnten.¹¹ Gleichzeitig wird aus dem umfangreichen Datenmaterial ersichtlich, dass sich die Beschäftigtenzahl bei wenig innovativen Unternehmen enorm verringert.¹² „[...] *innovation is a driving force for growth*“¹³

⁶ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.158.

⁷ Schumpeter (1912/2006), S.90.

⁸ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.529.

⁹ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.131 ff.

¹⁰ Vgl. Kirchoff (1994), S.192 ff.

¹¹ Vgl. Kirchoff (1994), S.179.

¹² Vgl. Kirchoff (1994), S.185.

¹³ Kirchoff (1994), S.186.

Laut dem achten Länderbericht des Global Entrepreneurship Monitors liegt Deutschland beim Anteil der 18- bis 64-Jährigen, die Mitte 2006 ein Unternehmen zu gründen versuchten, mit 2,9% auf Rang 34 unter 42 Ländern. Dabei bezeichnen drei von zehn Jungunternehmern die Furcht vor der Arbeitslosigkeit als wichtige Triebfeder für den Eintritt in die Selbständigkeit.¹⁴ Die Arbeitslosenquote beträgt in Deutschland offiziell 6,7% und ist damit im internationalen Vergleich ebenfalls nicht in den vorderen Rängen einzuordnen: Im April 2007 liegen die Niederlande und Dänemark mit Arbeitslosenquoten von 3,3% und 3,4% vorne, Slowakei (10,5%) und Polen (11,2%) bilden das Schlusslicht.¹⁵

Diese geringe Gründungsquote ebenso wie die bestehende hohe Arbeitslosigkeit sind nur einige, aber wichtige Faktoren, die auf die Bedeutung der unternehmerischen Persönlichkeit für das Erkennen und Durchsetzen einer Neukombination hinweisen. Die Vermutung liegt nahe, dass eine systematische und langfristige Förderung der Unternehmerpersönlichkeit einen entscheidenden Meilenstein darstellt, um insbesondere die Arbeitslosigkeit als eine der größten sozioökonomischen Herausforderungen einzudämmen und die Wettbewerbsfähigkeit von Deutschland auszubauen. Das tatsächliche unternehmerische Handeln der Unternehmerpersönlichkeit ist dabei nach Röpke durch die drei Komponenten *Wollen*, *Können* und *Dürfen* bestimmt. Folglich sollte eine Förderung der Unternehmerpersönlichkeit insbesondere darin bestehen, die unternehmerische Motivation (*Wollen*) sowie geeignete (soziale und emotionale) unternehmerische Kompetenzen (*Können*) bei Individuen zu entfalten, um damit eine best mögliche Ausgangslage zu schaffen, damit bei Unternehmertum freundlichen Rahmenbedingungen (Handlungsrechte) (*Dürfen*) innovatives Unternehmertum tatsächlich generiert werden kann.

Die Tatsache, dass in vielen Fällen die Furcht vor der Arbeitslosigkeit Auslöser für die Entscheidung zu einer selbständigen Tätigkeit ist (s.o.), unterstreicht darüber hinaus die Notwendigkeit, dass in besonderem Maße der Wille, die Motivation zu unternehmerischem Agieren so früh und so lange und so systematisch wie möglich gefördert werden muss. Die heute zu treffenden Maßnahmen werden ihre Wirkung erst in den nächsten Jahren und Jahrzehnten entfalten können. Als gesichert kann jedoch gelten, dass je später die erforderlichen Maßnahmen getroffen werden, desto teurer werden (müssen) sie erkaufte werden.

¹⁴ Vgl. Sternberg/Brixy/Hundt (2007), S.5.

¹⁵ Vgl. Eurostat (2007), S.1.

1.2 Derzeitiger Entwicklungsstand und Defizite der Entrepreneurship Education in Deutschland

Ansätze einer systematischen Förderung von mehr Unternehmergeist können in Deutschland insbesondere auf Hochschulebene im Rahmen von Entrepreneurship-Lehrstühlen, Centers oder Gründungsfachbereichen an Hochschulen mit entsprechenden Entrepreneurship-Curricula bereits seit den 1980er Jahren verzeichnet werden.¹⁶ Mit derzeit 54 besetzten Existenzgründungsprofessuren und weiteren in Planung¹⁷ scheint in Deutschland die Infrastruktur zumindest auf universitärer Ebene für eine Unternehmerkultur zu einem großen Teil geschaffen zu sein. Die zahlreichen diesbezüglichen staatlichen Programme wie beispielsweise „EXIST“, „Trans-Act“ oder „Go!“ sollen zudem mit Mitteln des Bundes und Landes akademische Unternehmensgründungen begünstigen.¹⁸ Im Rahmen eines internationalen Vergleichs „Good Practice in der Entrepreneurship Education“ taucht jedoch *keine* deutsche Universität als vorbildliches Beispiel auf¹⁹ - auch ist die Gründungsquote immer noch wesentlich zu gering.

Ebenfalls auf Schulebene ist Deutschland in Bezug auf Entrepreneurship Education keinesfalls als vorbildliches Beispiel zu nennen: Obwohl der Bund in seiner Kultusministerkonferenz am 19.10.2001²⁰ beschlossen hat, dass ökonomische Bildung in die Schulen integriert werden muss, sind keine signifikanten Verbesserungen in Hinblick auf eine *unternehmerische* Ausbildung festzustellen. Das Gegenteil ist der Fall: In einem internationalen Vergleich schneidet in Deutschland insbesondere die gründungsbezogene schulische Ausbildung schlecht ab und ist im Gegensatz zu anderen Einflussfaktoren von Entrepreneurship auch noch nicht einheitlich erforscht worden (GEM 2003).²¹ Das Lehrpersonal (auch auf Hochschulebene) hat kaum Erfahrung mit unternehmerischer Selbständigkeit. Das Curriculum verhindert ein detailliertes Eingehen auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Unternehmertum und der Person des Unternehmers durch eine Schwerpunktsetzung auf die Vermittlung von ökonomischem Fachwissen. Reines Fachwissen über makro- und mikroökonomische Zusammenhänge lassen dabei die Rolle, Bedeutung und Analyse von Unternehmertum und unternehmerischem Handeln außen vor bzw. sieht dieses als gegebenen Faktor an.²² Zum Erlernen von Management-skills existieren dagegen zahlreiche Programme (wie beispielswei-

¹⁶ Vgl. Moog (2005), S.7.

¹⁷ Vgl. FGF (2007).

¹⁸ Vgl. Moog (2005), S.3.

¹⁹ Vgl. Moog (2005)

²⁰ Siehe hierzu den Bericht der Kultusministerkonferenz (2001) S.55 f.

²¹ Vgl. Sternberg/Bergmann/Lückgen (2004).

²² Siehe hierzu beispielhaft die bayrischen und hessischen Lehrpläne (2006).

se Schülerfirmen, Businessplan-Wettbewerbe o.ä.). Selbständigkeit als Karriereoption zu sehen ist jedoch aufgrund des mangelnden Verständnisses von dem, was Unternehmertum überhaupt ausmacht (s.u.) und der bestehenden schwerpunktmäßigen Ausrichtung auf die Vermittlung von Fachwissen folglich von den Schülern nur schwerlich abzuverlangen.

Gemeinsam ist den meisten bisherigen schulischen und universitären Ansätzen zur Integration einer unternehmerischer Ausbildung, dass diese dem Paradigma der Input-Logik folgen: Je mehr Wissen vermittelt wird, desto höher ist der Output der Lernenden. Ein größerer Input an gründungsbezogenem (Hochschule) oder ökonomischem (Schulebene) Fachwissen generiere also automatisch einen größeren Output an Existenzgründungen.

Die Praxis zeigt, dass die fachliche Zuordnung einer Entrepreneurship-Professur zu 73% in einem Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften erfolgt, nur zu 20% in einem naturwissenschaftlichen Fachbereich und nur noch zu 7% in anderen Fachbereichen oder fachübergreifend angesiedelt ist.²³ Im heutigen Zeitalter, welches durch eine hohe Komplexität von Wissen geprägt ist und wo Wissen immer spezifischer und forschungsintensiver wird, ist die unternehmerische Umsetzung von Forschungserkenntnissen und Wissensbeständen der Universität im Sinne Schumpeters daher von zentraler Bedeutung.²⁴ Die derzeitige Parallelwelt von Wissenschafts- und Wirtschaftssystem kann nur dann strukturell gekoppelt werden, wenn es gelingt, insbesondere Studierende der Fachbereiche Naturwissenschaft und Ingenieurwesen in ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen so zu stärken, dass sie das generierte Wissen in eine tatsächliche Wertschöpfung am Markt umsetzen wollen und können.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Programme auf Schul- und Hochschulebene liegt in der angesprochenen Zielgruppe: Wille und Motivation, sich mit der Thematik Selbständigkeit zu beschäftigen, werden dort als bereits vorhanden vorausgesetzt. Im Rahmen vorliegender Arbeit wird allerdings die Annahme zugrunde gelegt, dass das Potenzial an Unternehmern wesentlich größer ist als angenommen. Folglich ist die Zielgruppe für eine unternehmerische Ausbildung um diejenigen Individuen zu erweitern, die sich noch nicht mit dem Themenkomplex der unternehmerischen Selbständigkeit beschäftigt haben, gleichzeitig aber durchaus unternehmerische Kompetenzen besitzen und entfalten könnten.

Unternehmertum bedeutet eine lange Zeit der Entwicklung und der Sozialisation. Die Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung werden dabei zu bestimmten Zeiten, insbesondere im

²³ Vgl. Klandt/Koch/Knaup (2005), S.17.

²⁴ Zunehmend empirisch belegter Fakt ist nach verschiedenen Autoren, dass innovative und technologieorientierte Gründungen, welche insbesondere aus dem akademischen Umfeld generiert werden, „im marktlichen Wettbewerb national und global erfolgreicher sind, länger überleben und beschäftigungswirksamer sind als andere Unternehmensgründungen.“ (Moog (2005), S.7.)

Kindesalter oder in der Jugend, gelegt. In dieser Zeit können Fähigkeiten wie unabhängiges und kreatives Denken besser oder sogar ausschließlich entwickelt werden. So kann die derzeitige Konzentration einer unternehmerischen Ausbildung allein auf die Hochschulebene dem Anspruch einer langfristigen ganzheitlichen unternehmerischen Ausbildung nicht gerecht werden. Wenn innovatives und unabhängiges Denken nicht früh genug gefördert wird, kann diese Lücke auch nicht mehr bei Beginn einer universitären Ausbildung geschlossen werden.²⁵ Die Entfaltung der Persönlichkeit zu unternehmerischen Fähigkeiten gilt es daher, ab der frühesten Kindheit gezielt zu fördern.

Für die frühe Phase der Aktivierung von unternehmerischem Denken, der Entwicklung einer unternehmerischen Haltung sowie der Entfaltung von Selbständigkeit als Lebensperspektive fehlen jedoch fundierte Untersuchungen. Dies mag primär darauf zurückgeführt werden, dass die Gründungsforschung bisher bevorzugt Gründer analysiert hat, die bereits für Dritte erkennbare Gründungshandlungen durchgeführt haben. Um aber auch diejenigen Individuen als potentielle Gründer erschließen zu können, die noch keine Gründungsneigung an den Tag legen, liegt die Vermutung nahe, dass anstelle von einzelnen, von einander unabhängigen Versuchen einer Förderung von Entrepreneurship eine umfassende Konzeption benötigt wird, die von den Jahren der Kindheit an lebensbegleitend bis ins reifere Alter greifen kann. Dies impliziert gleichzeitig auch die Forderung nach einer Lern-Umgebung, die weit mehr Ideenpotenzial zulässt als dies im Feld der Ökonomie (derzeitiges Paradigma) stattfindet.²⁶

1.3 Zielsetzung und Vorgehensweise vorliegender Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit wird zunächst untersucht, welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen erforderlich sein könnten, um innovative Produkte und Leistungen bringen zu können. Der Schwerpunkt ist auf mittel- und langfristige Ursachen und Wirkungen gerichtet. Innovationen, einschließlich deren konkrete Umsetzung und Markteinführung erfordern ein optimales Zusammenwirken von Staat und Gesellschaft, wobei hier unter Staat die gesetzlichen Rahmenbedingungen und unter Gesellschaft selbständige Arbeitnehmer und übrige Personen verstanden werden. Vorliegende Arbeit konzentriert sich im Wesentlichen auf die Gruppe der (zukünftigen) Unternehmer, wobei insbesondere erforscht wird, wie und wann schon im Kindesalter bzw. in der Jugend der Grundstein zum „innovativen Unternehmer“ gelegt werden kann.

²⁵ Vgl. Löbler (2006), S.30 ff.

²⁶ Vgl. Faltin (1998), S.18.

Die Zielsetzung vorliegender Arbeit besteht darin, einen möglichen Lösungsansatz zu entwickeln, der es erlaubt, den Willen zur Gründung zu entfalten (die Persönlichkeit eines jungen Individuums zu entfalten), so dass sich die Person von ihrem Entschluss zur Existenzgründung nicht abbringen lässt und eine Idee am Markt durchsetzen kann.

Dieser Gründungswille bzw. der gedankliche Prozess, der sich bis hin zur tatsächlichen Gründung vollzieht, soll dabei fachübergreifend angeregt werden. Die fachliche Ausbildung zu einer erfolgreichen Gründung wird in vielen Institutionen und in vielfacher Weise (s.o.) angeboten, stetig verbessert und ist daher nicht Interessensgebiet der vorliegenden Arbeit. Vielmehr soll hierin untersucht werden, inwiefern bereits methodologische Möglichkeiten existieren, eine unternehmerische Haltung und die Entscheidung zur Unternehmensgründung im Vorfeld des Einstiegs in den Gründungsprozess zu fördern. Es soll dargelegt werden, wie durch Neukombination vorhandener Unterrichtsmethoden und Didaktiken sowie neu abgestimmte Lehrpläne eine indirekte unternehmerische (Aus-) Bildung in allgemein bildenden Schulen etabliert werden kann. Diejenigen Schüler, bei denen das Thema Selbständigkeit fruchtet, sollten dann bestenfalls nach ihrem Schulabschluss in ihrer Persönlichkeit *bereit* und *fähig* sein, ein Unternehmen zu gründen und sich gezielt daraufhin weiterzubilden.

Über die Schulpolitik hinaus unterstreicht vorliegende Arbeit, dass ein Konnex zwischen Schule und Universität gegeben sein muss: Einerseits müssten die in der Schule erlernten Fähigkeiten der Individuen spezifischer ausgebildet werden können (natur- oder geisteswissenschaftlich orientiert) und durch kontinuierliche Förderung ihrer bereits angeeigneten unternehmerischen Kompetenzen Anschluss an die Wirtschaft finden. Andererseits liegt der Schwerpunkt in der Universität auf einer adäquaten Lehrerausbildung, so dass Lehrkräfte kompetent und bereitwillig sind, die vorgeschlagene Schulpolitik durchzusetzen.

Eine Verknüpfung von Schule, Universität und Unternehmertum fehlt in Deutschland bisher. Die Integration eines Unterrichts in den täglichen Schul- und Universitätsalltag, der über ökonomische Inhalte hinaus ein explizites Eingehen auf die Persönlichkeit eines Unternehmers erlaubt, der an die Schüler appelliert, ihre Stärken durch Selbstreflexion zu erkennen, zu nutzen und weiterzuentwickeln, erscheint daher zwingend sinnvoll.

Vor diesem Hintergrund steht im vorliegenden zu entwickelnden bildungsökonomischen Ansatz zum einen die Aneignung von Grundlagen und allgemeinen Standards zur Persönlichkeitsförderung im Vordergrund. Zum anderen fokussiert diese Arbeit sowohl die Andersverwendung bzw. die Andersvermittlung (Neukombinieren) von Erlerntem als auch dessen An-

wendung in praktischen und authentischen Situationen gemäß der Entwicklungspolitik Joseph Schumpeters.

Um die Begriffe Unternehmertum und Entrepreneurship für die weitere Vorgehensweise festzulegen, wird im Rahmen des zweiten Kapitels neben definitorischen Abgrenzungen der Termini eine funktionale Differenzierung des Unternehmers hinsichtlich dessen Rolle in der Wirtschaft vorgenommen. Darüber hinaus soll durch die unterschiedliche Betrachtung des Begriffes Entrepreneurship anhand der verschiedenen bestehenden 'Schools of Thought' hervorgehoben werden, wie facettenreich die Herangehensweise eines Ansatzes von Entrepreneurship Education gestaltet werden kann. Eine Anlehnung an Persönlichkeitsbezogene „Schools of Thoughts“-Ansätze als Schlussfolgerung für die Entwicklung eines bildungsökonomischen Ansatzes kann dabei erst nach einer Diskussion über Vor- und Nachteile des „Traits-Approaches“ begründet werden. Im Anschluss an die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Entwicklung eines bildungsökonomischen Ansatzes steht in Kapitel 2.2 die Unternehmerpersönlichkeit im Mittelpunkt der Betrachtungen. Hier werden die empirisch extrapolierten Persönlichkeitsmerkmale, die einem Unternehmer zugeschrieben werden können, umfassend erläutert. Ebenfalls wird daran anknüpfend die unternehmerische Motivation im Sinne Schumpeters analysiert und um eine Betrachtung dieser Motivation im Sinne zeitgenössischer Autoren ergänzt.

Das dritte Kapitel umfasst die entwicklungs- und lerntheoretischen Grundlagen, die neben den theoretischen Grundlagen von Unternehmertum den zweiten Pfeiler des Grundgerüsts für vorliegende Arbeit ausmachen. Hier werden die Grundlagen des Konstruktivismus und der Entwicklungstheorie nach Piaget dargelegt, sodass Prozesse des Lernens und Lehrens nachvollzogen werden können. Darauf aufbauend kann Kapitel 3.2 anhand der Theorie des unternehmerischen Lernens die Bedeutung und Wichtigkeit der Entfaltung der Persönlichkeit zu unternehmerischen Fähigkeiten bei Individuen insbesondere in den deutschen Bildungsinstitutionen hervorgehoben werden. Die daraus abzuleitende Anforderung an eine unternehmerische Ausbildung rundet das dritte Kapitel ab. Hier können die Herausforderung an die Gesellschaft, die Einordnung der Zielgruppen und entsprechend differenzierte Zielsetzungen für die Institutionen Schule und Universität formuliert werden.

Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen beschäftigt sich Kapitel 4 mit der tatsächlichen Ableitung und Integration dieser oben genannten theoretischen Zielvorstellungen in das gymnasiale Bildungssystem. Nach einer begrifflichen Abgrenzung und Darlegung der Legi-

timation einer Integration der unternehmerischen Ausbildung in das schulische Curriculum wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten (Inhalte, Modelle und Methoden) sich für eine Entfaltung von unternehmerischen Fähigkeiten und des Gründungswillens als günstig erweisen. Welche Möglichkeiten der Integration in bestehende Lehrpläne für diese Zielsetzung existieren, zeigt der letzte Teil dieses Kapitels. Dabei werden sowohl die Förderung der unternehmerischen Eigenschaften in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 als auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung in der Jahrgangsstufe 9 in wirtschaftswissenschaftlich geprägte und Geistes- bzw. Naturwissenschaftliche Fächer berücksichtigt. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt insbesondere in der Analyse, wie die extrahierten Persönlichkeitsmerkmale ebenso wie das unternehmerische Lernen systematisch und interdisziplinär gefördert werden können. Der Schumpeter'sche „Mann der Tat“ impliziert die Notwendigkeit der Überordnung eines handlungsorientierten Lernens. Die Schumpeter'sche Definition von Unternehmertum als das Erkennen und Durchsetzen von Neukombinationen am Markt lässt darüber hinaus eine Zuordnung der Eigenschaften auf die Chancenerkennung und Chancendurchsetzung zu und schlägt sich in der Vorgehensweise des Kapitels 4.3 nieder.

Im Rahmen des fünften Kapitels geht vorliegende Arbeit auf die unternehmerische Ausbildung auf Hochschulebene ein. Einleitend steht zunächst die Analyse im Vordergrund, in wie weit Entstehung und Entwicklung der Entrepreneurship Education mit den Ausführungen des dritten Kapitels kompatibel sind. Daran schließt sich die Diskussion um die Knowing-Doing-Problematik an, aufgrund derer das in Hochschulen vorhandene Wissen nur wenig Umsetzung in eine marktwirtschaftliche Wertschöpfung erfährt. Existierende Lösungsansätze zur Schließung dieser bestehenden Lücke von Wissen und Handeln werden ebenfalls diskutiert. Darüber hinaus werden weitere theoretische Ansätze vorgestellt, die unternehmerischen Geist durch eigenes unternehmerisches Agieren von Seiten der Hochschulpolitik generieren können. In Kapitel 5.2 „Entrepreneurship Education in der Lehrerbildung“ steht die Ausbildung der Lehrer, die als Multiplikatoren des Gründungswillens betrachtet werden können, im Fokus der Betrachtungen. Hier soll zunächst die Lehrerpersönlichkeit und die an diese gestellten Anforderungen thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund soll dann die existierende Lehrerbildung einerseits auf bestehende Schwächen, andererseits auch auf positive Maßnahmen in Bezug auf eine unternehmerische Ausbildung analysiert werden. Den Abschluss dieses Kapitels bilden daraus abgeleitete Anforderungen und Lösungsansätze für eine Lehrerbildung, die eine ganzheitliche Entrepreneurship Education im Sinne der Zielsetzung vorliegender Arbeit generieren könnten.

Begriffe wie Gründer, Unternehmer, Schüler und Lehrer sind selbstverständlich als geschlechtsneutral anzusehen und schließen die weibliche Form mit ein.

2 Unternehmertum und Unternehmerpersönlichkeit

2.1 Unternehmertum

Während die klassische Nationalökonomie davon ausgeht, dass die marktwirtschaftlichen Gegebenheiten das Verhalten des rational denkenden Homo oeconomicus bestimmen, gelang es Schumpeter mit seinen Werken, die bisher verwendeten Theorien von einem ganz anderen Blickwinkel erscheinen zu lassen. Er gab zu verstehen, dass genau der umgekehrte Fall der Beziehung Mensch und Wirtschaft angenommen werden muss. Nicht die Wirtschaft bestimmt das Handeln des Individuums, sondern das Individuum schafft durch sein unternehmerisches Denken und Handeln die nötigen wirtschaftlichen Impulse. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit zur Einbeziehung einer unternehmerischen Ausbildung in das deutsche Bildungssystem ist es daher von großer Bedeutung, einige der Kräfte zu verstehen, die eine schnelle ökonomische Entwicklung zulassen. Die Kräfte liegen im Wesentlichen im Menschen selbst – in seinen fundamentalen Motiven und seiner Art, Beziehungen zu seinen Mitmenschen zu pflegen.²⁷

Das Fundament dieser Arbeit bilden im Wesentlichen die Fachbereiche Psychologie, Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften. Dabei sollen die Erkenntnisse Schumpeters und Röpkes zunächst als Ausgangspunkt aller Überlegungen betrachtet werden, um sie dann auf andere Fachbereiche übertragen zu können. Um das Schumpeter'sche Verständnis von Unternehmertum von anderen Ansätzen zu betonen, befasst sich folgendes Unterkapitel mit der Gegenüberstellung verschiedener Definitionen und Ansatzpunkte im Rahmen der Entrepreneurship-Forschung. Einer vollständigen Abwägung bzw. Gegenüberstellung *aller* Theorien kann vorliegende Arbeit aufgrund des enormen Facettenreichtums innerhalb der Entrepreneurship Research jedoch nicht gerecht werden. Aus diesem Grund sei an dieser Stelle ein Ausschnitt desjenigen Forschungsgebietes vorgestellt, welcher darauf abgestimmt ist, die Dringlichkeit und Art und Weise des Eingreifens in das deutsche Bildungssystem hervorzuheben.

Unternehmertum ist heutzutage nicht mehr zu trennen von dem Begriff des Unternehmers, so dass Ansätze einer Definition des Unternehmers sich grundsätzlich unterteilen lassen anhand der Funktion, Rolle und Aufgabe einerseits und anhand der Eigenschaften sowie Persönlich-

²⁷ Vgl. McClelland (1976), S.3.

keitsmerkmalen des Unternehmers andererseits.²⁸ Von den verschiedenen am Phänomen „Unternehmertum“ interessierten Disziplinen wird dabei die personale Perspektive, in der letztendlich die Persönlichkeit des Unternehmers im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, am häufigsten gewählt.

2.1.1 Begriffsabgrenzung: Unternehmertum / Entrepreneurship

Weder ist in der Öffentlichkeit der Begriff des Unternehmers eindeutig bestimmt noch in der Wissenschaft, Publizistik oder Politik, wo vorherrschend der Manager als Unternehmer angesehen wird. Darüber hinaus besitzt ein großer Teil der Bevölkerung ein negatives Bild von der für eine Marktwirtschaft wichtigsten Trägergruppe. Hinsichtlich dieser Unstimmigkeiten rund um den Begriff Unternehmer bzw. Unternehmertum erscheint es sinnvoll, Unternehmer und Unternehmertum durch das englisch-französischsprachige Äquivalent „Entrepreneur“ bzw. „Entrepreneurship“ zu ersetzen. Diese Begriffe sind sowohl wertfrei als auch international bereits anerkannt.

Die herrschenden Schlüsseldefinitionen von Entrepreneurship in der Literatur sind zahlreich und immer wieder unter anderem Schwerpunkt gesehen. Das wichtigste Element ist bereits in dem Wort selbst enthalten: „*entreprendre*“ bedeutet soviel wie „*unternehmen*“. Eine Person also, die etwas unternimmt und damit eine Person, die immer mit dem Aspekt der Handlung gekoppelt ist. Bereits im frühen 16. Jahrhundert bezeichnete man einen Entrepreneur als einen „[...] Frenchman who undertook to lead military expeditions.“²⁹

Eine genaue Abgrenzung bzw. eine angemessene Basis für Definition und Verständnis der unternehmerischen Person ist für die akademischen Forscher und Autoren ein sowohl schwieriges und herausforderndes Problem als auch eine fesselnde und faszinierende Fragestellung zugleich. Beispielsweise betonen Knight³⁰ und McClelland³¹ die unterschiedlichen Rollen des „risk-taking“, während Schumpeter³² und Gartner³³ die Schlüsselaktivität von Innovationen und Kirzner³⁴ die Bedeutung der Erkennung und Verwirklichung von Bewertungsdiskrepanzen in Unternehmen und Märkten in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen. Eucken definiert ihn „als ständigen Anbieter und Produzenten in volkswirtschaftlicher wie betrieblicher

²⁸ Vgl. OECD (1998), S.41.

²⁹ Cunningham/Lischeron (1991), S.50.

³⁰ Vgl. Knight (1921).

³¹ Vgl. McClelland (1976).

³² Vgl. Schumpeter (1912/2006).

³³ Vgl. Gartner (1985).

³⁴ Vgl. Kirzner (1973).

Dauerfunktion“ und sieht ihn vor allem als produzierenden Marktteilnehmer, der seinen Gewinn dadurch erzielt, dass er die Produktionsfaktoren bei gegebenem Preis so kostengünstig wie möglich kombiniert.³⁵

Mit dieser Definition grenzt Eucken den Unternehmer nicht von anderen Funktionsträgern wie z.B. dem Manager ab und erlaubt damit eine landläufige Übertragung der Definition auf jede Führungsfunktion (Management). Dementsprechend könnte der sachliche Grund der Unternehmerfeindschaft vieler Autoren und Redakteure nach Untersuchungen des Mittelstandsinstituts in hohem Maße aus der Unkenntnis des Unterschiedes zwischen den angestellten Managern und den selbständigen Unternehmern resultieren.³⁶

Schon McClelland (und früher bereits Schumpeter) hebt den Unterschied zwischen einem Manager und einem Entrepreneur deutlich hervor. Der Manager als Koordinator und eher mit einem Verwaltungsgeist behaftet, sei eher durch sein Streben nach Effizienz charakterisiert. Er liebe es, wenn er eine Musterlösung Schritt für Schritt verbessern kann, bis er sie auf anfallende bekannte Probleme einzusetzen vermag. Der Entrepreneur hingegen sei mit einer anderen Ambition ausgestattet: Eine hohe Leistungsmotivation. Er interessiere sich für eine Sache und kämpfe für diese bis ihm deren Erreichung Befriedigung verschafft (achievement satisfaction). Ist das Problem gelöst, sei der leistungsmotivierte Entrepreneur an der Aufgabenstellung nicht mehr länger interessiert, da er keine Befriedigung in dem bereits Erreichten sieht. Ohne Herausforderung arbeitet er nicht, sondern ist andauernd bemüht, neue Probleme zu lösen oder neue Lösungen für alte Probleme zu finden, da er nur so seine persönliche Befriedigung erlangt.³⁷ Des Weiteren unterscheidet McClelland Manager und Entrepreneur auch dahingehend, dass er im Gegensatz zum leistungsorientierten Entrepreneur dem Manager vornehmlich eine Orientierung an Macht zuschreibt.³⁸ Nach Röpke könne man Unternehmer auch als kreative Nonkonformisten bezeichnen, deren Ehrgeiz das Auffinden neuer Lösungen für alte Probleme sowie die Kreation und Lösung neuer Probleme ist. Ihre Funktion sei die Variation. Manager dagegen seien konforme Verteidiger der Institution, der sie dienen, deren Ehrgeiz dann die gewissenhafte Erledigung präsentierter Aufgaben und Teilhabe an bürokratischer Macht sei. Ihre Funktion sei die Stabilisierung.³⁹ Am deutlichsten wird der Unterschied zum Manager bzw. die Abgrenzung von Unternehmertum im engeren Sinne mit den Worten Schumpeters, nach dessen Auffassung Unternehmertum mit der Gründung eines Un-

³⁵ Vgl. Eucken (1989).

³⁶ Vgl. Hamer (2001), S.51 ff.

³⁷ McClelland (1976), S.227 f.

³⁸ Vgl. Röpke (1977), S.125.

³⁹ Vgl. Röpke (1977), S.83 ff.

ternehmens endet. Alles, was danach für die Aufrechterhaltung der Unternehmung benötigt wird, beziehe sich auf Management-Aufgaben:⁴⁰

„Wenn wir aber festsetzen, daß die Aktiengesellschaft, einmal gegründet, als statischer Betrieb fortgeführt wird, so ist der Gründer der einzige, der eine Unternehmertätigkeit in bezug auf diese Gesellschaft ausübt.⁴¹ [...] Der neue Produktionsprozeß wird also wiederholt werden. Und dazu ist keine Unternehmertätigkeit mehr nötig.“⁴²

2.1.2 Funktionale Differenzierung von Unternehmertum – das Röpke-Modell

Auf den Erkenntnissen Schumpeters aufbauend, hat Röpke ein Modell entwickelt, in dem er aufzeigt, dass sich verschiedene Unternehmertypen nach ihrer Funktion im Wirtschaftsleben abgrenzen lassen. Er teilt (größtenteils) die Auffassungen Schumpeters, entwickelt dessen Ideen jedoch noch weiter. Er stellt einen Unternehmertypus vor, der sowohl die Merkmale des Schumpeter'schen Unternehmers besitzt, darüber hinaus allerdings noch durch sein unternehmerisches Lernen, seine unternehmerische Kompetenz, vervollkommnet wird.

2.1.2.1 Der Routine-Unternehmer – Allokationstheorie

Der Routine-Unternehmer ist der typische Unternehmer der Neoklassik. Er agiert im Gleichgewicht, im vollkommenen Markt, wo vollständige Markttransparenz, vollkommene Konkurrenz, fehlende Präferenzen und Mengenanpassung unterstellt werden. Der neoklassische *homo oeconomicus* orientiert sich an der Bedürfnisbefriedigung der Wirtschaftssubjekte und der optimalen Allokation der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Nachdem sich nach einer gewissen Zeit ein Gleichgewicht eingependelt hat bzw. nachdem das Gleichgewicht des Systems erreicht wurde, entstehen, volkswirtschaftlich betrachtet, keine weiteren Gewinne für ihn.⁴³ Der Unternehmer erhält für seine Tätigkeit immer noch seinen Arbeitslohn - der individuelle Anreiz des Unternehmergewins fällt jedoch weg.⁴⁴

Der Routineunternehmer handelt gemäß der Inputlogik und bewegt sich in gewohnten Bahnen des wirtschaftlichen Kreislaufes. Er übernimmt in der Volkswirtschaft keine schöpferische

⁴⁰ Diese sehr provokative Abgrenzung von Unternehmertum und Management kann den Unterschied der beiden Begriffe hervorheben, sie soll im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht in dieser radikalen Form angenommen werden, da unternehmerische Entscheidungen und Kompetenzen auch und meist insbesondere nach der Gründung erforderlich scheinen.

⁴¹ Schumpeter (1912/2006), S.291.

⁴² Schumpeter (1912/2006), S.305.

⁴³ Vgl. Röpke (1990), S.154.

⁴⁴ Vgl. Schumpeter (1997), S.75 ff.

Rolle.⁴⁵ In diesem Falle existiert in der Routinewirtschaft keine endogene Entwicklung, vielmehr kann eine Veränderung im System nur von außen (z.B. von politischen Gesetzen) erfolgen.

2.1.2.2 Der Arbitrageur – Österreichische Schule

In Anlehnung an die Österreichische Schule handelt der „findige Unternehmer“ (Arbitrageur) bei einem Ungleichgewicht auf den realen, dynamischen Märkten. Hauptsächlich ist diese Sichtweise von Israel Kirzner untersucht worden. Seine Unternehmerfunktion ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht nur darum geht, das Beste aus einer gegebenen Marktlage zu machen, sondern vor allem darum, wachsam und findig („alert“) nach neuen Möglichkeiten und Vorteilen Ausschau zu halten.⁴⁶ Er entdeckt die vorhandenen Preisdifferenzen und nutzt sie. Während der Routineunternehmer nach der Inputlogik des neoklassischen Marktes agiert, handelt der Arbitrageur gemäß der Tauschlogik. Seine Fähigkeit besteht darin, den durch fehlende Markttransparenz entstehenden Informationsvorsprung für sich zu nutzen. Wenn Innovation fehlt, d.h. keine neuen Lücken auf dem Markt entstehen, läuft Arbitrage Gefahr, sich selbst aufzuheben, da sie langfristig wieder zum Marktgleichgewicht führt und damit auch langfristig keine Spekulationsmöglichkeiten vorhanden sind. Seine Arbitragegewinne bestehen also nur bei vorhandenen Innovationstätigkeiten.⁴⁷ Die ökonomische Entwicklung wird durch ihn nur sekundär gefördert.⁴⁸ Er führt durch sein Streben nach Gewinn das System unbeabsichtigt zu einem Zustand vollkommener Informiertheit und Transparenz, was dann wiederum Nährboden für die Tätigkeit des alloktionseffizienten Routine-Unternehmers ist.⁴⁹ Nährboden für beide bisher nach ihrer Funktion unterteilen Unternehmertypen kann nur der innovative Unternehmer bieten.

2.1.2.3 Der innovative Unternehmer nach Schumpeter

Durch seine Publikation von „Capitalism, Socialism and Democracy“⁵⁰ hat Schumpeter die generelle Anerkennung von Unternehmern gewonnen und machte bereits in seinem ersten Werk „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“⁵¹ darauf aufmerksam, dass die Wirtschaft

⁴⁵ Vgl. Röpke (2002), S.72.

⁴⁶ Vgl. Rassidakis (2001), S.80.

⁴⁷ Vgl. Röpke (2002), S.73.

⁴⁸ Vgl. Rassidakis (2001), S.80.

⁴⁹ Vgl. Röpke (2002), S.61.

⁵⁰ Vgl. Schumpeter (1912/2006).

⁵¹ Vgl. Schumpeter (1912/2006).

nicht „natürlich“, unaufhaltsam oder sogar stetig wächst, sondern seiner Meinung nach in plötzlichen Schüben vorangetrieben wird – ausgehend von einem bestimmten Menschen, einer bestimmten Person. In seinen Werken steht dem Entrepreneur eine eigene Rolle in der Ökonomie zu. Dieser sei ein durch seine „Energie der Tat“⁵² charakterisierter Führer, dessen Motivation später in Kapitel 2.2.3.1 näher beleuchtet wird. „Jenes passive Konsequenzziehen ist nicht das einzig mögliche wirtschaftliche Verhalten. Denn die gegebenen Verhältnisse kann man zu ändern versuchen.“⁵³ Aktives Handeln unterscheidet den Unternehmer von allen anderen Wirtschaftssubjekten. „Das wesentliche Merkmal dieses Typus sind erstens die Energie des Handelns und zweitens eine besondere Art der Motivation“⁵⁴, welche es ermöglicht, sowohl innere (Gewohnheiten) als auch äußere (anfängliche Inakzeptanz der Bevölkerung) Widerstände zu überwinden.⁵⁵ Der Kern für eine wirtschaftliche Entwicklung ist damit nicht das *Auftreten* von Bedürfnissen oder Wünschen, die schrittweise wachsen und damit schrittweise der Wirtschaft angepasst werden, sondern dass diese mit einem Entschluss *umgesetzt* werden müssen, um etwas zu bewirken.⁵⁶

Im Gegensatz zur Routinewirtschaft (s.o) basiert seine Theorie auf der Annahme einer endogenen Entwicklung - einer Entwicklung, die vom System selbst heraus entsteht und nicht erst von außen herbeigeführt werden muss. Er hebt hervor, dass Neukombinationen Bestandteil einer qualitativen Entwicklungslogik sind und diese qualitativen Veränderungen durch die Kombination von Produktivkräften einen Mehrwert schaffen - und nicht etwa durch eine größere Menge der Produktionsmittel.⁵⁷ Eine Volkswirtschaft kann wachsen (Bevölkerungszahl), ohne sich wirtschaftlich weiter zu entwickeln. Wachstum muss daher quantitativ, Entwicklung dagegen qualitativ gesehen werden.⁵⁸

Der innovative Unternehmer verlässt gewohnte Bahnen, traut sich, neue Wege zu gehen und Neukombinationen (Innovationen) am Markt durchzusetzen.

„[...] für die Vorgänge der Wirtschaft kommt nur der Unternehmer in Betracht, Erfindungen haben dafür eine ganz sekundäre Rolle – sie vermehren nur die ohnehin schon unbegrenzte Zahl der vorhandenen Möglichkeiten.“⁵⁹

⁵² Schumpeter (1912/2006), S.544.

⁵³ Schumpeter (1912/2006), S.104.

⁵⁴ Schumpeter (1912/2006), S.131.

⁵⁵ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.132.

⁵⁶ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.162

⁵⁷ Vgl. Röpke (2002), S.10.

⁵⁸ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.478 ff.

⁵⁹ Schumpeter (1912/2006), S.179.

Die Betonung liegt auf der Durchsetzungs-Komponente, sodass die Begriffe Invention und Innovation ganz klar von einander abgegrenzt werden müssen: „Ohne Leute, die zur Führerrolle taugen, wären solche Erfindungen tot.“⁶⁰ Patente besitzt Deutschland reichhaltig – es fehlen nur diejenigen, die diese als Chance erkennen und am Markt umsetzen!

Die Neukombinationen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit dem Begriff Innovationen synonym verwendet werden, können in fünf möglichen Fällen als solche gelten:

1. Herstellung eines neuen Gutes oder eines dem Konsumenten noch nicht vertrauten Gutes.
2. Einführung einer neuen, dem betreffenden Industriezweig noch nicht bekannten Produktionsmethode oder Verfahrensweise.
3. Erschließung eines neuen Absatzmarktes, d.h. auf dem der betreffende Industriezweig des betreffenden Landes bisher noch nicht eingeführt war, unabhängig davon, ob der Markt schon existiert hat oder nicht.
4. Erschließung einer neuen Bezugsquelle (Rohstoffe, Halbfabrikate), welche bisher nicht genutzt, erschlossen bzw. vorhanden gewesen sind.
5. Durchführung einer Neuorganisation. Schumpeter führt hier als Beispiel die Schaffung und Durchbrechung eines Monopols an.⁶¹

Ausschlaggebend für den Impuls der wirtschaftlichen Entwicklung ist letztendlich nach Schumpeter die Persönlichkeit des innovativen Unternehmers, da „der Unternehmer nicht passiv wie der statische Leiter eines Betriebs [handelt], sondern er fügt etwas Persönliches, Selbständiges der Wirtschaft hinzu.“⁶² Der passive braucht den Input, der aktive die Rekombination.

„Zum Verständnis der sozialen Struktur der kapitalistischen Wirtschaftsform ist es wesentlich, sich darüber klar zu sein, daß alle die sozialen Positionen, die die kapitalistische Entwicklung den Unternehmern anweist, auf persönlichen Leistungen beruhen. Sie beruhen deshalb nicht notwendig auf Arbeit im engsten und technischen Sinne oder darauf, dass ein auch sonst vorhandenes Produktionsmittel okkupiert worden wäre. [...]

Der Unternehmer setzt seine Persönlichkeit ein und nichts andres als seine Persönlichkeit. Seine Stellung als Unternehmer ist an seine Leistung geknüpft und überlebt seine Tatkraft nicht. Sie ist essentiell nur temporär, namentlich auch nicht vererbbar: Die soziale Stellung entgleitet dem Nachfolger, der mit der Beute nicht auch die Klaue des Löwen geerbt hat. Der Betrieb, die darin vorhandenen Güter sind nur eine tote Hülle der treibenden Kraft.“⁶³

⁶⁰ Schumpeter (1912/2006), S.480.

⁶¹ Vgl. Schumpeter (1997), S.100 f.

⁶² Schumpeter (1912/2006), S.521.

⁶³ Schumpeter (1912/2006), S.529.

2.1.2.4 Der Röpke-Unternehmer – evolutorischer Ansatz

Der Begriff Evolution bedeutet im Allgemeinen Entwicklung und wurde insbesondere durch Charles Darwin (1809-1882) im Zusammenhang mit seiner Theorie zur Entstehung der Arten geprägt. Kernelement seiner Theorie ist zum einen die

- *Variation*: Wenn zwei Individuen einer Art Nachkommen hinterlassen, werden in einer neuen, aber zufälligen Kombination Merkmale in variiert Form vorhanden sein.⁶⁴
- Zum anderen beschreibt er als zweites Kernelement die natürliche *Selektion*, die durch die Ressourcenknappheit der Lebenswelt und der dadurch bedingten Fortpflanzungsmöglichkeiten, durch die Verschiedenartigkeiten von Individuen und durch die genetische Vererbung bedingt ist. Die von der Umwelt determinierte Selektion basiert auf der Fähigkeit, sich an neue Bedingungen anpassen zu müssen.⁶⁵ Für das Überleben einer Art ist der Reproduktionserfolg entscheidend.

Der evolutorische Ansatz von Röpke verbindet die Ideen Schumpeters mit den davor beschriebenen Ansätzen zu einer einheitlichen Theorie.⁶⁶ Dabei definiert er den Unternehmer als denjenigen, der „neue Ideen produziert oder imitiert *und* sie realisiert. Er ist der intuitivschöpferische Mensch im Wirtschaftsleben.“⁶⁷ Zu dem innovativen Unternehmer ist bei dem evolutorischen Unternehmer die Lernkomponente hinzugekommen, die ihn zu einer *kontinuierlichen* Erweiterung seiner Kompetenzen befähigt.⁶⁸ Er reflektiert ständig über seine momentanen Kompetenzen und ist bedacht, neue zu entwickeln und sich den sich ändernden Herausforderungen anhaltend anzupassen. Der evolutorische Unternehmer ist somit durch eine bestimmte Art von permanentem Lernen geprägt, welches später in Kapitel 3.2 ausführlich erläutert wird.

Diese Evolution der Kompetenzen – „Selbstevolution“ – ist im Gegensatz zur Evolution nach Darwin, die unbestimmt und zufällig geschieht, bewusst herbeigeführt: In übertragenem Sinne selektiert der evolutorische Unternehmer durch Selbstreflexion kontinuierlich unbrauchbare

⁶⁴ Vgl. Wutketits (1990), S.27

⁶⁵ Vgl. Darwin (1948).

⁶⁶ Vgl. Röpke (1970), S.145.

⁶⁷ Röpke (1977), S.118.

⁶⁸ Schumpeter's Theorie (und der innovative Unternehmer) konzentriert sich auf die Beweggründe, Motive und die Person des Unternehmers, *der eine Idee am Markt durchsetzt*. Sie besagt zwar, dass der Unternehmer nie zufrieden ist mit dem, was er erreicht hat und immer neue Taten anstreben wird, jedoch wird das innere Vorgehen in diesem Menschen bzw. dass dieses Verhalten bewusst herbeigeführt werden kann, nicht weiter beleuchtet.

Kompetenzen und erlernt neue, seinen Zielen und Visionen angepasste Kompetenzen.⁶⁹ Evolution bedeutet demnach zusammengefasst die STEIGERUNG DER FÄHIGKEITEN. Vor diesem Hintergrund ist das Wirtschaftssubjekt nicht mehr als der rational operierende *homo oeconomicus* zu sehen, der Träger von Entscheidungsregeln ist und diese für Entscheidungsoperationen gebraucht. Er ist vielmehr zu sehen als ein *homo sapiens oeconomicus*, geprägt durch die Komponente des Lernens, der nicht besonderen Regeln folgt, sondern selbst ein Regelmacher ist.⁷⁰

Das physikalische Erbe ist der lebendige Teil der Darwin'schen Theorie; das soziale Equivalent von physikalischem Erbe ist dann die Anweisung der Kinder in den notwendigen ökonomischen Werten.⁷¹ Es liegt in der sozialen Variation, in Kindern die ökonomischen Werte weiterzuführen und zu verbessern.

2.1.3 Differenzierung anhand der Schools of Thought

Im Rahmen der Entrepreneurship-Forschung haben sich einige „Schools of Thoughts“ herausgebildet, innerhalb deren Unternehmertum aus völlig differierenden Blickwinkeln betrachtet werden.⁷² Folgende Tabelle enthält die Kerngedanken verschiedener Schulen, welche später im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit für die Arbeit zugrunde liegenden Zielsetzung diskutiert werden können.

⁶⁹ Vgl. Röpke (2002).

⁷⁰ Vgl. Dopfer (2005), S.13.

⁷¹ Vgl. Hofstadter (1955), S.58.

⁷² Vgl. Cunningham/Lischeron (1991), S.45ff

Entrepreneurial Model	Central Focus of Purpose	Assumption	Behavior and Skills
<i>„Great Person“ School</i>	The entrepreneur has an intuitive ability – a sixth sense - and traits and instincts he/she is born with.	Without this “inborn” intuition the individual would be like the rest of us mortals who “lack what it takes”.	Intuition, vigor, energy, persistence, and self-esteem.
<i>Psychological Characteristics School</i>	Entrepreneurs have unique values, attitudes, and needs which drive them.	People behave in accordance with their values; behaviour results from attempts to satisfy needs.	Personal values, risk taking, need for achievement, and others.
<i>Classical School</i>	The central characteristic of entrepreneurial behaviour is innovation.	The critical aspect of entrepreneurship is in the process of doing rather than owning.	Innovation, creativity, and discovery.
<i>Management School</i>	Entrepreneurs are organizers of an economic venture; they are people who organize, own, manage, and assume the risk.	Entrepreneurs can be developed or trained in the technical functions of management.	Production planning, people organizing, capitalization, and budgeting.
<i>Leadership school</i>	Entrepreneurs are leaders of people; they have the ability to adapt their style to the needs of people.	An entrepreneur cannot accomplish his/her goals alone, but depends on others.	Motivating, directing, and leading.
<i>Intrapreneurship School</i>	Entrepreneurial skills can be useful in complex organizations, intrapreneurship is the development of independent units to create, market, and expand services	Organizations need to adapt to survive, entrepreneurial activity leads to organizational building and entrepreneurs becoming managers.	Alertness to opportunities, maximizing decisions.

Quelle: In Anlehnung an Cunningham/Lischeron (1991), S.47

Tab. 1: Approaches for Describing Entrepreneurship

2.1.3.1 Persönlichkeitsbezogene Schools of Thought

Die Basisannahme der „Great Person“ School beschreibt, dass der Entrepreneur angeborene Eigenschaften und Charakteristiken besitzt, die entweder existieren oder nicht. Oft findet man Biographien, die die intuitiven Fähigkeiten dieser bedeutenden Personen („great persons“) hervorheben und beschreiben, wie sie intuitiv Opportunitäten auffinden und eine angemessene Entscheidung treffen können. Intuitiv in dem Sinne, als dass sie ein Gefühl für ein Problem entwickeln und Konsequenzen daraus ziehen, während andere (Nicht-Unternehmer) noch

nach Fakten suchen. Man geht hier davon aus, dass Unternehmertum nicht erlernbar ist, sondern dass bestimmte Fähigkeiten von Geburt an bei der Person vorhanden sein müssen.⁷³

Ebenso wie die Great Person School konzentriert sich die **Psychological Characteristic School of Entrepreneurship** auf die Bewertung der persönlichen Eigenschaften: Ausgehend von dem menschlichen Verlangen nach Bedürfnisbefriedigung besitzt der Entrepreneur in diesem Falle besondere Ausprägungen von Werten hinsichtlich seiner Arbeit und seines Lebens, insbesondere

1. persönliche Werte wie Ehrlichkeit, Pflichtbewusstsein, Verantwortlichkeit und ethisches Verhalten („Tugenden“);
2. Risikofreude und
3. Leistungsmotivation.

Diese Werte lassen ihn für eine Befriedigung seiner Wünsche unternehmerisch tätig werden. Personen mit diesen Charakter-Eigenschaften hätten danach ein höheres Potenzial zu Unternehmertum als diejenigen, die keine oder wenige dieser Ausprägungen aufweisen.

Da individuelle Werte und Bedürfnisse als Grundvoraussetzungen für Unternehmertum sehr früh im menschlichen Leben entwickelt werden, besteht Einigkeit darüber, dass sie in Schule und insbesondere in Universitäten nur noch sehr schwer zu formen sind.⁷⁴ In Hinblick auf die gezielte Entwicklung der Leistungsmotivation revidiert McClelland jedoch in seinen späteren Arbeiten seine früheren Aussagen, dass dies nicht mehr möglich sei. Er entdeckte, dass das Erlernen und Trainieren von Leistungsmotivation auch in höherem als dem Kindesalter möglich ist und klammert daher ein Leistungsmotivationstraining im Rahmen der Institution Schule und Universität nicht aus.⁷⁵ Die Wertebasis allerdings kann fast ausschließlich nur von der Erziehung der Eltern geprägt werden.

Das Haupt-Merkmal der **Classical School of Entrepreneurship** ist die Identifikation von Chancen am Markt. Insbesondere geprägt von Schumpeter wird innerhalb dieser Schule eine klare Abgrenzung der Begriffe Unternehmer und Manager gezogen sowie die Komponente des Tuns im Gegensatz zu der des Besitzes betont. Ihm zufolge liegt der Schlüssel zu Entrepreneurship in der Innovationsfähigkeit des Individuums und „[...] may not involve ownership at all“.⁷⁶

⁷³ Vgl. Iacocca (1984) in: Cunningham/Lischeron (1991), S.48.

⁷⁴ Vgl. Cunningham/Lischeron (1991) S.50.

⁷⁵ Vgl. McClelland (1976), S.E.

⁷⁶ Cunningham/Lischeron (1991), S.50.

2.1.3.2 Skills-bezogene Schools of Thought

Wie in den meisten 'Fields of organizational study' geht man innerhalb der **Management School of Entrepreneurship** davon aus, dass Entrepreneurship in großem Maße aus der Management-Theorie abgeleitet wird. Dies impliziert die Tatsache, dass gemäß dieser Sichtweise die Abgrenzung von Entrepreneur und Manager wieder rückgängig gemacht wurde bzw. nicht mehr existent ist. Diese technische Sichtweise ist hinsichtlich der Erlernbarkeit der einfachste Ansatzpunkt für eine Ausbildung von 'unternehmerischen' Fähigkeiten: „The management school is directed at improving a person's management capability through developing his or her rational, analytic, and cause-and-effect orientation“⁷⁷ und lässt sich leicht in Universitäten im Rahmen der Wirtschaftswissenschaften integrieren.

Die **Leadership School of Entrepreneurship** beschreibt die nicht-technische Seite des Managements und deutet an, dass Entrepreneure darin trainiert werden müssen, andere Personen auf ihre Seite zu ziehen bzw. diese zu motivieren und lenken, die eigene Vision zu teilen und zu verfolgen. Diese Führungsqualitäten sind teilweise angesiedelt innerhalb der „Great Person“ School, da die Charaktereigenschaft „Charismatischer Führer“ oftmals als angeboren gilt. Aus obiger Tabelle ersichtlich differiert er jedoch mit letzterer in der Hinsicht, als dass davon ausgegangen wird, dass ein Entrepreneur seine Ziele nicht allein erreichen kann, sondern nur in Verbindung mit einem Netzwerk von weiteren Personen.

Die **Intrapreneurship School of Entrepreneurship** ist im Hinblick auf die langfristige Erhaltung einer Unternehmung von unschätzbare Bedeutung. Diese Schule kam als Antwort auf fehlende Innovativität und Wettbewerbsfähigkeit innerhalb einer Organisation auf, Intrapreneurship als Entrepreneurship innerhalb des Unternehmens. Es beinhaltet die Entwicklung von unabhängigen Geschäftseinheiten, welche selbständig kreieren, am Markt teilnehmen und innovative Dienstleistungen, Technologien oder auch Methoden innerhalb der Organisation verbreiten. Ziel oder Begründung dieser Theorie ist, dass Innovationen innerhalb einer bestehenden Organisation dadurch erreicht werden können, indem die Mitarbeiter ermutigt werden, als Entrepreneure in autonomen Geschäftseinheiten zu arbeiten.⁷⁸ Ein Training bzw. das Erlernen von Entrepreneurship sollte vor diesem Hintergrund auf das Erlernen von Intrapreneurship übertragbar sein.

⁷⁷ Cunningham/Lischeron (1991), S.52.

⁷⁸ Vgl. Knight (1988) in: Cunningham/Lischeron (1991), S.54.

2.1.3.3 Angemessenheit der Modelle für einen Bildungsökonomischen Ansatz

Die Skizzierungen oben genannter Entrepreneurship Modelle heben die Vielfältigkeit der Forschungsmöglichkeiten hervor, sodass jede Schule andere Einblicke in die Vielfältigkeit des Phänomens Unternehmertum zulässt.

Die „Great Person“ School und die Psychological Characteristic School scheinen sehr wichtig, um beispielsweise die persönliche Wertebasis eines Unternehmers zu erkunden und diese dann im Hinblick auf den Einfluss zum Erfolg hinterfragen zu können. Diese Vorgehensweise erscheint nicht nur dafür geeignet, Gesetzmäßigkeiten über Unternehmer herauszufiltern, sondern gibt durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff Werte jedem Individuum die Möglichkeit, über sich selbst reflektieren lernen zu können und so seine eigenen Stärken und Schwächen zu entdecken. Im Rahmen dieser beiden Schulen wird auch die Entwicklung der Persönlichkeit bei einem Individuum berücksichtigt.

Andere Schulen wie die Classical School geben Aufschlüsse über Chancenerkennung und Durchsetzung einer Erfindung am Markt und schließen insbesondere die Schumpeter'sche Theorie mit ein, welche sowohl die Marktorientierung aus der Managementlehre als auch die Ressourcenorientierung verbindet.

Die eher technisch ausgerichtete Management und Leadership School kann wiederum sehr viel Aufschluss über nützliche und erlernbare Management-Instrumente sowie den Aufbau sozialer Kompetenzen geben, um eine Unternehmung sowohl effizient zu führen als auch Mitarbeiter für eigene Ideen zu motivieren. Hervorgehoben wird hier insbesondere die Erlernbarkeit des gründungsspezifischen Fachwissens. Diese erlernbaren Instrumente können und werden im Rahmen eines betriebswirtschaftlichen Studiums erworben. Im Hinblick auf eine Willensbildung hin zur Selbständigkeit scheint dieser Ansatz von geringerer Bedeutung zu sein. Vielmehr würde dieser Ansatz als Postulat der Willensbildung dienen, um die Unternehmung aufrecht zu erhalten.⁷⁹

Die Beurteilung der Angemessenheit jedes dieser Ansätze hängt grundsätzlich von der Beurteilungskraft des Forschers hinsichtlich seiner Erklärungsmöglichkeiten und Absichten von Entrepreneurship bzw. vom Gründungsprozess ab. Eine definitive Festlegung auf nur ein Modell ist abzulehnen, da Entrepreneurship als Ganzes ein Betrachten aus mehreren Blickwinkeln voraussetzt. Eine Entrepreneurship Education muss den Individuen Einblicke von jeder der Schulen gewähren, um zuzulassen, dass eigene Konsequenzen daraus gezogen werden können.

⁷⁹ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.305.

2.1.4 “Traits-Approach” – Pro und Contra

Der erstmals 1977 in einem Artikel eines Major Journals erschienene „Traits-Approach“ umfasst allgemein die „[...] search for characteristics and traits of the entrepreneur“⁸⁰. Traits versuchen die Persönlichkeit eines Menschen über die Bestimmung von Bündeln seiner Charaktermerkmale zu beschreiben. Dabei werden Eigenschaften gleichermaßen als Bausteine der Persönlichkeit begriffen, die in einer jeweils einzigartigen Kombination zusammengesetzt sind. Des Weiteren können sie definiert werden als „[...] relativ breite und zeitlich stabile Disposition zu bestimmten Verhaltensweisen, die konsistent in verschiedenen Situationen auftreten.“⁸¹ Dieser Herangehensweise zufolge sind Merkmale, Charakteristiken und Eigenschaften des Unternehmers Mittelpunkt der Untersuchungen, um darauf aufbauend das Phänomen Unternehmertum erklären zu können.⁸² Unternehmertum ist nach dieser Herangehensweise auf die Person und Persönlichkeit des Unternehmers zurückzuführen. Es handelt sich hierbei jedoch um eine sehr statische Sichtweise, so dass die dynamische Sichtweise, die sowohl dem Prozess zur Willensbildung als auch dem der tatsächlichen Unternehmensgründung unterliegt, außer Acht gelassen wird. Aus dieser Kritik resultierend stößt der Behavioral Approach bei vielen Autoren vermehrt auf Zustimmung. Er fokussiert nicht die Person, sondern den Prozess des Zustandekommens einer Unternehmung.⁸³ Objektiv beurteilen könne man immer das, was ein Unternehmer *tut*. Auf diese Weise könnten nicht nur ein Unternehmer, sondern ebenso Manager oder Small Business Owner aufgrund ihrer Verhaltensweisen identifiziert werden.⁸⁴ „Research in the entrepreneur should focus on what the entrepreneur does and not who the entrepreneur is.“⁸⁵

Im Rahmen dieser Arbeit werden die beiden Ansätze nicht als Gegensätze betrachtet – das unternehmerische Handeln resultiert nach bisherigen Ausführungen aus der Persönlichkeit (aus den „traits“) des Individuums. Aufgrund seiner Objektivität erlaubt es der Behavioral-Ansatz, unternehmerisches Tun zu untersuchen und darauf aufbauend Management-Instrumente bzw. Fachwissen zu entwickeln. Insbesondere für die Management und Leadership School erscheint dieser Ansatz wichtig. Die Fokussierung dieser Arbeit auf eine Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Fähigkeiten und Kompetenzen unterstellt dagegen einen wesentlichen Kritikpunkt am Behaviorismus, unter dem der Behavioral Approach anzu-

⁸⁰ Gartner (1988), S.48.

⁸¹ Amelang/Bartussek (2001).

⁸² Im Rahmen der eigenschaftstheoretischen Forschung versucht man die Vielzahl von Persönlichkeitsmerkmalen zu Eigenschaftsgruppen höherer Ordnung zusammenzufassen und dadurch zu reduzieren. (Vgl. Prandini (2001), S.26 ff.)

⁸³ Vgl. Gartner (1988).

⁸⁴ Vgl. Gartner (1988), S.62.

⁸⁵ Gartner (1988), S.57.

siedeln ist: Unter dem Begriff Behaviorismus werden alle diejenigen Forschungsprogramme zusammengefasst, deren Basiseinheiten aus *Reiz-Reaktions-Verbindungen* bestehen, und die sich der naturwissenschaftlichen, objektiven und experimentellen Methodik verschrieben haben.⁸⁶ Innerhalb dieses Forschungsbereiches wird das Prinzip der 'Black Box' angewandt, wobei die Black Box als die inneren Vorgänge (getrieben durch Motivationen, Erfahrungen, Werte und Charakterzüge) des Unternehmers aufgefasst werden kann. Im Rahmen der empirischen Entrepreneurship-Forschung kann dieses Modell sehr gut zur Datengewinnung von beispielsweise Auswirkungen bestimmter Unterrichtsmethoden herangezogen werden. Was im Forschungsinteresse dieser Arbeit jedoch in größerem Umfang interessiert, ist gerade das Innere der Black Box. Was macht einen Unternehmer aus? Warum möchte er eine Unternehmung gründen? Durch die behavioristische Sichtweise werden individuelle Faktoren völlig vernachlässigt.⁸⁷

Vorliegende Arbeit steht dem Traits-Ansatz und den ihm zuordbaren Great Person und Psychological Characteristic Schools weniger pessimistisch gegenüber. Auf diese Weise besteht einerseits eine Möglichkeit, bei einem jungen Individuum Neugierde und ein positives Image eines Unternehmers zu etablieren und andererseits können mit diesem Ansatz die einzelnen Traits des Unternehmers analysiert und Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie diese positiv beeinflusst werden können.

2.1.5 Konsequenzen für die Entwicklung eines bildungsökonomischen Ansatzes

Bis hin zur Gründung einer Unternehmung fließen verschiedene situative bzw. Umweltfaktoren mit ein. Insbesondere externe vom Staat gesetzte Rahmenbedingungen können im schlimmsten Falle eine Unternehmensgründung verhindern, obwohl unternehmerische Fähigkeiten sowie der Wille und die Motivation seitens der unternehmerischen Persönlichkeit vorhanden sind.

Erkenntnisse aus der Gründerforschung der letzten Jahre sowie die Argumentation der Schumpeter'schen Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung zeigen, dass den eher personenbezogenen Komponenten (Wollen und Können) ein immer höherer Stellenwert zugemessen

⁸⁶ Im Prinzip versucht der Behaviorist den Organismus nach dem Vorbild einer Maschine zu verstehen. Einer Maschine, in die er allerdings nicht hineinschauen kann ("black box"), sondern deren Funktionsweise nur aus dem Input (Reiz) und dem Output (Reaktion) zu erschließen ist. Psychische Vorgänge werden dabei in Reiz-Reaktions-Verbindungen aufgelöst (daher auch die Bezeichnung "Reiz-Reaktions-" bzw. "Stimulus-Response-Psychologie). Interessant für den Behavioristen sind vor allem die Gesetzmäßigkeiten zwischen Reiz und Reaktion, die Gesetze des Verhaltens. (Vgl. Zimbardo/Gerrig (2004), S.244 ff.)

⁸⁷ Für Ausführlichere Details zu Behaviorismus siehe Kaiser/Kaiser (2001).

werden muss. Im Rahmen einer Expertenbefragung wurde bereits dazu 1998 der *Person des Unternehmers* für die Früherkennung des Erfolgs von Gründungsunternehmer eine hohe Bedeutung zugemessen.⁸⁸ Daher erscheint eine Entrepreneurship Education wertvoll, die es erlaubt, einen potentiellen Unternehmer in seiner Persönlichkeit so zu festigen, dass dessen Willen zur Gründung ausgeprägt ist und externe Rahmenbedingungen nicht mehr zu einem übergeordneten Teil an der Gründung oder Nicht-Gründung beitragen müssen.

Für die Förderung einer Persönlichkeit, die eine Gründung *gegen innere und äußere Widerstände* in jedem Falle durchzusetzen gewillt ist⁸⁹, fokussiert vorliegende Arbeit die Eigenschaften und die Motivation eines Unternehmers, mit der Anforderung, diese gezielt in Schule und Universität fördern zu können. Nach wie vor ist in der Wissenschaft umstritten, ob eine Persönlichkeit bzw. einzelne Persönlichkeitsmerkmale tatsächlich durch eine bestimmte Ausbildung verändert werden können. Hier treffen die Theorie des Nativismus⁹⁰ und die Milieutheorie⁹¹ konträr aufeinander. Im Gegensatz zu der genetisch-deterministischen Sichtweise kann die umwelt-deterministische Sichtweise die Veränderung der Persönlichkeit rechtfertigen. Um eine solche Extremposition zu meiden, erscheint eine Anlehnung an eine moderatere, aus den aktuelleren Forschungsergebnissen immer öfter vermittelte interaktionistische Position angemessener. Im Folgenden wird daher die Annahme zugrunde gelegt, dass Persönlichkeitseigenschaften das Ergebnis eines Zusammenwirkens genetisch bedingter Anlagen und situationsspezifischer Lernerfahrungen sind. Sowohl ererbte Anlagen als auch Umwelteinflüsse sind in einem differenzierten Wechselspiel verantwortlich.⁹² „Das System Unternehmer mit seiner je eigenen Persönlichkeit ist daher kein abgeschlossenes Produkt, sondern ein fortschreitender und evolutorisch offener Interaktionsprozess, der fortlaufenden Veränderungen unterworfen sein kann.“⁹³

Diese Erkenntnisse erlauben die Vermutung, dass ein gezieltes Eingreifen in die Persönlichkeitsentfaltung durchaus möglich ist und eine Gründungsförderung überwiegend darin beste-

⁸⁸ Siehe hierzu die tabellarische Auswertung der Expertenbefragung in: Schenk (1999), S.45.

⁸⁹ Vgl. Schumpeter (1912/2006) S.118 ff.

⁹⁰ Insbesondere in der Philosophie und Entwicklungspsychologie wird mit dem Nativismus die auf Platon und Descartes zurückgehende Ansicht beschrieben, dass der Mensch sein Wissen sowie seine Vorstellungen und Fähigkeiten nicht in erster Linie durch die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erlernt, sondern dass ihm diese im Wesentlichen bereits angeboren sind. Somit müsse man auch davon ausgehen, dass (nach Platon) Lernen nur eine Neuordnung des angeborenen Wissen sei, was bei dem heutigen Wissensstandards kaum noch möglich scheint. Aus diesem Grund kann ein nativistischer Ansatz abgelehnt werden. (Vgl. hierzu Meyers (2003), S.5078.)

⁹¹ Die Milieutheorie vertritt die Auffassung, dass die Entwicklung und die charakterlichen Eigenschaften des Menschen primär durch seine soziale Umwelt bestimmt werden und daher den Genen nur eine sehr untergeordnete Rolle zugesprochen werden kann (Vgl. Meyers (2003), S.4816.). Über das Anlage-Umwelt-Problem vgl. nähere Ausführungen in Skowronek (1978), S.646 ff.

⁹² Skowronek (1978), S.647.

⁹³ Röpke (2002), S.256.

hen sollte, das Potenzial an unternehmerischen Gründungspersönlichkeiten zu erschließen und durch eine entsprechende Qualifizierung weiter zu entwickeln. Bislang haben sich die Wissenschaften – sowohl von wirtschaftswissenschaftlicher als auch von psychologischer oder pädagogischer Seite her – noch nicht ausreichend und ausführlich mit der systematischen und nachhaltigen Entwicklung von Unternehmerpersönlichkeiten auseinandergesetzt.⁹⁴

Ein wesentliches Merkmal des evolutorischen Unternehmers ist die Fähigkeit, Aktionsmöglichkeiten zu erkennen, wo andere keine Verbindung mit einer zusätzlichen Wertschöpfung sehen⁹⁵ - „aber er zieht andere Konsequenzen aus den Daten der ihn umgebenden Welt, als die Masse der statischen Wirtschaftssubjekte [...]“.⁹⁶ Warum und mit welcher Logik Unternehmer dies können, ist bis dato noch nicht eindeutig geklärt und führt zu der Unterstellung, dass kognitiv-kreative Funktionen eine große Rolle spielen müssen. Dies wiederum deutet darauf hin, dass das zahlreiche und immer wieder von Autoren verschiedenster Fachgebiete erforschte Gründungsfachwissen hierfür keine Antwort bieten kann. Stattdessen scheinen sehr viele persönlichkeitsbezogene Faktoren eine Rolle zu spielen, die einen Unternehmer zu dem machen, was er ist. Vor diesem Hintergrund differiert die Entrepreneurship Education völlig von der gängigen betriebswirtschaftlichen Ausbildung: Der Weg zu einer Existenzgründung ist eine komplett andere Aktivität und setzt eine ganz andere Art von Motivation voraus als das Managen einer Firma und verlangt völlig andere Kompetenzen.⁹⁷ Des Weiteren liegt die Schlussfolgerung nahe, dass für einen bildungspolitischen Ansatz ein Bewegen auf der Mikro-Mikro-Ebene notwendig ist: Unternehmertum und damit eine unternehmerische Ausbildung sollte auf die Persönlichkeit des Unternehmers herunter gebrochen werden, damit dann erziehungspolitische Ableitungen von den diese Persönlichkeit bestimmenden Parametern gemacht werden können. Der folgende zweite Teil dieses Kapitels richtet sich daher explizit auf die Persönlichkeit des Unternehmers, um zu untersuchen, welches Persönlichkeitstraining die Jugend von heute für ihre Tätigkeit von morgen mindestens benötigt.

⁹⁴ Diese Erkenntnis resultiert aus einer intensiven Literaturrecherche, innerhalb derer unter den Ansätzen der Entrepreneurship Education vorwiegend gründungsbezogenes Fachwissen sowie die in der Betriebswirtschaftlichen Lehre etablierte Forderung an Soft Skills anzutreffen ist. Eine Ausnahme bildet der Ansatz von Löbler. (Vgl. Löbler (2006).)

⁹⁵ Vgl. Timmons (2002), S.28.

⁹⁶ Schumpeter (1912/2006), S.152.

⁹⁷ Vgl. Gartner/Vesper (1994), S.179 ff.

2.2 Die Unternehmerpersönlichkeit

Unternehmertum ist nicht nur in betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen zu sehen, sondern als Unternehmer soll im weiteren Kontext jeder Mensch in Frage kommen, der selbständig handelt, innoviert oder evolviert.

Ausschlaggebend für die unternehmerische Tätigkeit ist entgegen dem ökonomischen Mains-tream die Persönlichkeit eines Unternehmers. Emotionen werden aufgrund ihrer schwierigen Messbarkeit in der Entrepreneurship Research weitestgehend ausgeblendet, obwohl gerade diese einen großen Teil der Persönlichkeit ausmachen:

**„Der Unternehmer setzt seine Persönlichkeit ein und nichts
andres als seine Persönlichkeit.[...]“⁹⁸**

2.2.1 Abgrenzung Persönlichkeit

Im Rahmen der verschiedenen Persönlichkeitstheorien werden unterschiedliche Schwerpunkte auf die Persönlichkeit gesetzt und leisten daher verschiedene Beiträge zu ihrem Verständnis. Eine tatsächliche Einigkeit über den *Gegenstand* der Persönlichkeitsforschung herrscht beim heutigen Stand der Psychologie nicht.⁹⁹ Dem Begriff Persönlichkeit sind teilweise gegensätzliche Bedeutungen zugeordnet worden, doch die Mehrheit heutiger Persönlichkeitsdefinitionen fasst zusammen, dass die „Persönlichkeit ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ überdauerndes und stabiles Verhaltenskorrelat ist.“¹⁰⁰ Dies beinhaltet daher zum einen ein *Konzept der Einzigartigkeit*, bei dem eine absolute Individualität (Einzigartigkeit) der Untersuchungsgegenstände angenommen und die Existenz einer völligen Unvergleichbarkeit letzterer unterstellt wird.¹⁰¹ Zum anderen umfasst obige Definition das *Konzept des charakteristischen konsistenten Verhaltens*, welches von der Existenz universeller Eigenschaftsdimensionen ausgeht, die die Grundstruktur der Persönlichkeit bilden - etwas schlechthin Bestehendes.¹⁰² Die Besonderheiten einzelner Personen werden dementsprechend bevorzugt anhand von Persönlichkeitsmerkmalen erfasst, bei denen ein Zusammenhang mit bestimmten Verhaltensweisen eines Menschen angenommen werden kann. Dieses Verhalten kann dabei immer

⁹⁸ Schumpeter (1912/2006), S.529.

⁹⁹ Vgl. Herrmann (1987), S.19 ff.

¹⁰⁰ Herrmann (1987), S.25.

¹⁰¹ Vgl. Herrmann (1987), S.46 ff.

¹⁰² Vgl. Zimbardo/Gerrig (2004), S.609 ff. und Herrmann (1987), S.56 ff.

nur in Kombination mit anderen Einflüssen gesehen werden, ebenso wie unternehmerisches Handeln auf unterschiedliche Faktoren reagiert.

Persönlichkeitseigenschaften bzw. „Traits“ (s.o.) lassen sich definieren als „überdauernde Merkmale und Eigenschaften, die eine Person dazu prädisponieren, sich über verschiedene Situationen hinweg konsistent zu verhalten.“¹⁰³ Hinsichtlich des Traits-Ansatzes (s.o.) gilt das „Big-Five-Modell“ als empirisch gesicherter Ansatz, das fünf Primärdimensionen in der Grundstruktur der Persönlichkeit ausweist und so dazu beiträgt, die meisten der signifikanten Unterschiede menschlicher Persönlichkeiten zu erfassen. Diese Dimensionen umfassen nach Robbins:

1. Extraversion (Souveränität im zwischenmenschlichen Umgang),
2. Verträglichkeit (Neigung eines Individuums zum Nachgeben anderen gegenüber),
3. Gewissenhaftigkeit (Maß für Verlässlichkeit),
4. Emotionale Stabilität (Widerstandsfähigkeit gegen Stress) und
5. Offenheit für Erfahrung (Streuung der Interessen einer Person sowie die Stärke des Reizes, der von allem Neuen auf sie wirkt).¹⁰⁴

Die Persönlichkeits- und Eigenschaftstheorien können als Grundlage weiterer Ausführungen dienen, da es dank ihnen vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet möglich ist, die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen zu erfassen, zu beschreiben und im Hinblick auf unterschiedliche Eigenschaften (häufig) auch zu messen.

¹⁰³ Vgl. Zimbardo/Gerrig (2004), S.607.

¹⁰⁴ Vgl. Amelang/Bartussek (2001), S.364 ff. und Robbins (2001), S.124. Der gebräuchlichste Fragebogen ist der NEO-PI-R von McCrae und Costa (1992), um die Persönlichkeit mit den fünf Faktoren zu erfassen.

2.2.2 Merkmale der Unternehmerpersönlichkeit

**In der Unternehmerpersönlichkeit vereint sind der Ideenmann
und der Durchsetzer neuer Ideen.¹⁰⁵**

Die Quellen der Literaturrecherche über Entrepreneurship und Charakteristiken bzw. Merkmale des Entrepreneurs bestehen aus Artikeln und Studien akademischer Zeitschriften¹⁰⁶, Textbüchern über Entrepreneurship, in denen sich einzelne Kapitel explizit mit den Eigenschaften eines Unternehmers befassen¹⁰⁷, Biographien und Autobiographien von Unternehmern¹⁰⁸ sowie aktuellen Zeitungsartikeln. Unten aufgeführte Merkmale bilden den gemeinsamen Nenner.

Im Hinblick auf die eingangs zugrunde gelegte Definition von Unternehmertum als (sinngemäß) *Erkennen und Durchsetzen von Chancen am Markt*, wurde der ausgearbeitete Merkmalskatalog um die Kreativität und die emotionale Intelligenz, die unumstritten für eine Chancen-Erkennung benötigt werden, ergänzt.

1. internale Kontrollüberzeugung (Internal Locus of Control)
2. Leistungsmotivation
3. Risikobereitschaft
4. Selbstverwirklichung/ Unabhängigkeitsstreben
5. Handlungsorientierung
6. *Kreativität* und
7. *Emotionale Intelligenz*¹⁰⁹

sind die in der Literatur am häufigsten gemessenen Eigenschaften einer Person, die ein Unternehmen gründen möchte und Aussichten auf Erfolg dabei hat. Handlungsorientierung wird nicht einheitlich bei allen Autoren zu diesem Thema als explizites Merkmal aufgeführt. Im

¹⁰⁵ Röpke (1977), S.122.

¹⁰⁶ Vgl. beispielsweise: Journal of Management Studies, Journal of Small Business Management, Entrepreneurship Theory and Practice, Journal of Business and Entrepreneurship, Academy of Management Review und Academy of Management Executive

¹⁰⁷ Vgl. beispielsweise: Kuratko/Hodgetts (2004); Kuratko/Welsch (2004); Timmons (2002); Faltin/Ripsas/Zimmer (1998).

¹⁰⁸ Vgl. beispielsweise: Henry Ford (1940), Bill Gates (1999).

¹⁰⁹ Beispielsweise haben auch Stormer et al. in ihrer Studie „Measuring entrepreneurship with the General Enterprising Tendency (GET) Test“ die Merkmale „Need for Achievement, Autonomy, Drive and Determination, Risk Taking und Creativity“ als persönliche Charaktereigenschaften des Entrepreneurs als Hypothese angenommen. Sie wiesen nach, dass alle fünf Dimensionen bei einem Entrepreneur signifikant höher punkteten als bei Managern oder „undergraduate students“. Robinson et al. (1991) haben herausgefunden, dass ein signifikanter Unterschied zwischen Unternehmer und Nicht-Unternehmern hinsichtlich der Merkmale „innovation, personal control, self-esteem and achievement subscales“ besteht, u.s.w.

Hinblick auf die Ausführungen Schumpeters über das *aktive* Moment des unternehmerischen Handelns erscheint die Handlungsorientierung jedoch für die Unterrichtsgestaltung als enorm wichtig.

2.2.2.1 Internal Locus of Control (Internale Kontrollüberzeugung)

Das Wort Locus of Control stammt aus der Attributionstheorie, einer psychologischen Theorie über die Art und Weise, wie Menschen sowohl verschiedenen Ereignissen als auch fremdem und eigenem Verhalten Ursachen zuschreiben. Es geht mit anderen Worten um das Maß an Kontrolle, das ein Individuum seiner Meinung nach über seine Erfahrungswelt hat.¹¹⁰

Internale Kontrollüberzeugung oder das englischsprachige Pendant des Merkmals *Internal Locus of Control* bedeutet, dass sich die Person darüber sicher ist, ihr Schicksal selbst beeinflussen zu können und somit subjektiv ein hohes Maß an Kontrolle besitzt. „Locus of Control is a psychological construct used to identify the affective perception of a person in the determination of self-control over the external environment and the resulting degree of individual responsibility accepted for personal outcomes.“¹¹¹ Menschen mit internaler Kontrollüberzeugung tendieren dazu, Vorgänge und Handlungsergebnisse eher auf eigene Initiativen, Kompetenzen oder Fähigkeiten zurückzuführen. Dagegen schreibt eine Person mit externaler Kontrollüberzeugung den Output ihrer Aktivitäten dem Zufall, externen Einflüssen oder anderen Personen zu. Die Untersuchungsergebnisse zum „Locus of Control“-Konstrukt stärken die Auffassung, dass es sich bei diesem Persönlichkeitsmerkmal um die Unterscheidung zwischen selbstbestimmten, aktiv und unbeirrbar Personen, die ihre eigene „Linie“ erhalten einerseits und stärker auf soziale Reize achtende, passive und gegenüber Einflüssen von außen eher zugängliche Personen andererseits handelt.¹¹² Dies legt die Vermutung nahe, dass Individuen mit internaler Kontrollüberzeugung dem Anforderungsprofil des „Schumpeter-Unternehmers“ hinsichtlich der Durchsetzungsfähigkeit gegen äußere Widerstände besser entsprechen als diejenigen mit externaler Kontrollüberzeugung.

Insbesondere die Psychologen Rotter und auch Heckhausen haben sich intensiv mit diesem Konstrukt beschäftigt.¹¹³ Es existieren bereits standardisierte Fragebögen zur Messung von interner und externer Kontrollüberzeugung, die seit ihrer Entstehung im Jahr 1957 kontinuier-

¹¹⁰ Vgl. Kohnstamm (1996), S.188.

¹¹¹ Grimes/Millea/Woodruff (2004), S.130.

¹¹² Vgl. Mielke (1981), S.22.

¹¹³ Vgl. Rotter/Hochreich (1979) und Heckhausen (1989).

lich weiterentwickelt wurden, dabei aber in ihrer Grundstruktur weiterhin auf Rotter zurückzuführen sind.¹¹⁴

Das „Locus of Control“-Konstrukt ist ein Kontinuum ausgeprägter interner Kontrollüberzeugungen über die verschiedensten Mischungsverhältnisse - von internen bis hin zu externen; d.h. man kann von keiner generalisierten Erwartung sprechen, da die Kontrollüberzeugung sowohl alters-¹¹⁵ als auch situationsabhängig ist und durch gezielt eingreifende Maßnahmen verändert werden kann.¹¹⁶ Ein Eingreifen kann in Form von Veränderungen des bereits bestehenden Merkmals bei einem Individuum erfolgen, in jedem Alter. Allerdings kann auch während des Heranwachsenden nicht früh genug damit angefangen werden, eine internale Kontrollüberzeugung gezielt zu fördern.

Eine Stärkung des Persönlichkeitsmerkmals Internale Kontrollüberzeugung ist in Hinblick auf die Heranwachsenden und damit potentiellen Unternehmer auch in Bezug auf die Informationsaufnahme, das Leistungsverhalten sowie soziale Interaktionen sehr vorteilhaft:

- Hinsichtlich der *Informationsaufnahme* konzentrieren sich „Interne“ auf relevante Hinweisreize einer Aufgabe, ohne sich durch Erläuterungen anderer Personen oder soziale Verstärkungen beirren zu lassen. Sie verlassen sich auf ihre eigenen Fähigkeiten und Interpretationen und sind durch diese Strategie „Externen“ bei der Bewältigung bestimmter Aufgabenarten überlegen.
- Interne/ Externe Kontrollüberzeugung steht in direktem Zusammenhang mit *Leistungsverhalten*; d.h. „Interne“ arbeiten härter und werden durch bessere Noten oder den Erhalt sonstiger erwünschter Verstärker belohnt.
- Interne und Externe unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer *sozialen Interaktionen*: Interne werden offensichtlich weniger durch Personen, die von ihnen selbst verschieden sind, abgeschreckt und halten sich für toleranter. Bei dyadischen Interaktionen sind bei Befragungen Interne überzeugender als Externe und bevorzugen persönliche und positive Beeinflussungsstrategien, wohingegen Externe eher auf Sanktionsmittel zurückgreifen oder notfalls Druck ausüben.¹¹⁷

¹¹⁴ Hier sind zu nennen der IEC-Fragebogen nach Rotter (1966) oder der von Nowicki&Duke entwickelte IEC-Fragebogen sowohl für Kinder (1973) als auch für Erwachsene (1974).

¹¹⁵ Mit zunehmendem Alter hat das Kind immer mehr Möglichkeiten, seine Umwelt zu beeinflussen und es wurde nachgewiesen, dass eine Entwicklung von externer zu interner Kontrollüberzeugung besteht (Vgl. Mielke (1981), S.25.).

¹¹⁶ Vgl. Mielke (1981), S.30 ff.

¹¹⁷ Vgl. Mielke (1981), S.21.

Röpke fügt in diesem Zusammenhang den Begriff der *Wirksamkeitsmotivation* ein, welcher den motivationalen Aspekt der Kompetenz widerspiegeln soll: Ein Individuum könne wirksam mit seiner Umwelt interagieren und verfüge über die Leistungsmotivation als Antrieb über Grundbedürfnisse hinaus. Bei dieser leistungsbezogenen Wirksamkeitsmotivation führt der Handelnde die Wirkungen seines Handelns auf sich selbst als Urheber zurück. Internale Attributierung von Handlungsfolgen oder ihre Kausalinterpretation sei dann notwendige (aber nicht hinreichende) Bedingung für das Auftreten leistungsmotivierter Erscheinungen.¹¹⁸ Auch andere Autoren, die wiederum die intrinsische Motivation als Motor der Leistungsmotivation aufzeigten, setzten die internale Kontrollüberzeugung als eine Voraussetzung bzw. als Bedingung an.¹¹⁹

In der Management-Literatur wird dem Konzept der Internalen Kontrollüberzeugung innerhalb der letzten 30 Jahre immer mehr Aufmerksamkeit zugeschrieben. “[...] face validity of this construct for studying the influence of [entrepreneurs and managers] follows directly from its definition, as leading a company is in essence a persistent attempt to control the environment.”¹²⁰ Des Weiteren korreliert die Internale Kontrollüberzeugung sowohl eines Managers als auch eines Entrepreneurs laut verschiedener Studien positiv mit innovativen Strategien¹²¹ und dem Überleben einer Organisation.¹²² Im Gegensatz zu Personen mit externer Kontrollüberzeugung, die relativ gut strukturierte und routinemäßige Aufgaben bevorzugen, sind diejenigen mit Internaler Kontrollüberzeugung dadurch gekennzeichnet, dass sie eher komplexe und von den Skills abhängige Aktivitäten bevorzugen.¹²³

2.2.2.2 Das Leistungsmotiv nach McClelland

In der gesamten Gründungsforschung ist kaum ein Aspekt so intensiv untersucht bzw. so oft empirisch unterlegt worden wie der des Leistungsmotivs oder der Leistungsmotivation. Basierend auf Max Weber's These über den Zusammenhang zwischen Protestantismus und wirtschaftlicher Entwicklung¹²⁴ sind die Arbeiten von *David McClelland* ausschlaggebend für das Unternehmersmotiv schlechthin.¹²⁵ Seinen empirischen Ergebnissen zufolge kann Leistungs-

¹¹⁸ Vgl. Röpke (1977), S.136 f.

¹¹⁹ Mietzel führt als die zwei Voraussetzungen für eine intrinsische Motivation an:

1. sich selbst als kompetent wahrnehmen

2. ein hohes Maß an eigener Kontrolle/Selbstbestimmung ausüben zu können (vgl. Mietzel (2003), S.344.)

¹²⁰ Boone/De Brabander/Witteloostuijn (1996), S.668.

¹²¹ Vgl. Miller/Kets de Vries/Toulouse (1982), S.237 ff. und Mueller/Thomas (2001).

¹²² Vgl. Anderson (1977) und Boone/De Brabander/Hellemans (2000).

¹²³ Vgl. Spector (1982).

¹²⁴ Siehe hierzu McClelland (1976), S.36 ff.

¹²⁵ Vgl. hierzu die Werke McClelland (1976), McClelland (1964) und McClelland (1953).

motivation als *der* Wachstumsfaktor gesehen werden, auch wenn noch zusätzliche Variablen in eine Untersuchung einbezogen werden. Er vertritt sogar die Meinung, dass hohe Leistungsmotivation den Menschen insbesondere für einen Entrepreneur auszeichnet.¹²⁶ Dabei kann man das Leistungsmotiv an sich in folgende vier Hauptformen unterteilen:

1. „Wettbewerb mit einem höheren äußeren Anspruchsniveau, das entweder unpersönlich (etwa ein sportlicher Rekord) ist oder durch einen anderen Menschen vorgegeben wird
2. Verbesserung der eigenen Fähigkeiten
3. Erbringung einer einzigartigen Leistung (Erfindung)
4. Arbeit auf ein langfristiges Ziel hin (Berufslaufbahn).“¹²⁷

Im Hinblick auf Unternehmertum sind hier insbesondere die Punkte 2. und 4. interessant, um langfristig, d.h. nach der Schule, ein Unternehmen gründen zu wollen. Im Folgenden seien die zweite und vierte Form des Leistungsmotivs vor dem Hintergrund ihrer Verwendung für einen ganzheitlichen Entrepreneurship Education Ansatz kurz angeführt.

Das von McClelland bezeichnete *n Achievement* als Abkürzung für „need for Achievement“ gilt hier als Synonym des Terms „Leistungsmotivation“. Definiert werden kann der Begriff der Leistungsmotivation durch die Aussage: „the desire to do something better, faster, more efficiently, with less effort. It is not a generalised desire to succeed, nor is it related to doing well at all sorts of enterprise [...]. Rather it is peculiarly associated with moderate risk-taking [...]“¹²⁸. Motiviert durch den Leistungsgedanken seien typische Unternehmensgründer vor allem von dem Wunsch nach Effizienz beseelt. Sie werden getrieben, etwas besser, schneller bzw. mit geringerer Anstrengung zu machen. Das Leistungsmotiv ist somit nicht generell auf den Wunsch nach Erfolg, sondern eigentlich auf den speziellen Aspekt der Effizienz ausgerichtet.

Des Weiteren kommt McClelland nach weiteren Untersuchungen zu den zentralen Ergebnissen, dass

- die Tendenz zur Bevorzugung einer Aufgabe dann am größten ausgeprägt sein wird, wenn sie von einem moderaten Schwierigkeitsgrad ist. Sie wird weniger bei jeweils zu geringem als auch zu großem Schwierigkeitsgrad. „When there is accurate knowledge

¹²⁶ Vgl. McClelland (1976), S.259.

¹²⁷ DeCharms (1979), S.98 f.

¹²⁸ McClelland (1976), S.A.

of the difficulty of the task for them, they choose moderate risks or perceive themselves as able to do a little better than they have done. [...]"¹²⁹

- je stärker das Leistungsmotiv ausgeprägt ist, desto größer die differenzierte Bevorzugung von Herausforderungen mittleren Schwierigkeitsgrads.¹³⁰

Außerdem stellte er fest, dass Individuen mit hoher Leistungsmotivation ihre Aufgaben nur dann besser machen im Vergleich zu Individuen mit niedriger Leistungsmotivation, wenn es sich um *nicht-Routine-Aufgaben* handelt - die einen gewissen Grad an persönlicher Initiative oder sogar Erfindungsgeist zur Lösung fordern.¹³¹ Damit bestätigt er auch die notwendige Schumpeter'sche Trennung des Unternehmers vom „Wirt“ bzw. des innovativen vom Routine-Unternehmer.

Generell gehen sowohl McClelland als auch Schumpeter davon aus, „that the ideas of men shape external events more than these events shape their ideas.“¹³² Die Schumpeter'sche Theorie vom schaffenden Unternehmer scheint durch McClelland's psychologische Erkenntnisse bestätigt: Er weist darauf hin, dass die klassische Ökonomie bisher immer von einem rational handelnden Individuum ausgegangen ist, obwohl es erwiesen ist, dass sich der Mensch eben nicht immer in vollständig rationalen Verhaltensmustern befindet. Menschen besitzen ihm zufolge auch andere als rationale oder materialistische Motivationen, die dann letztendlich für eine wirtschaftliche Entwicklung einer Volkswirtschaft verantwortlich seien. Und man kann diese andere Art der Motivation durch bestimmte Trainingseinheiten gezielt fördern: Obwohl sich McClelland in seinen ersten Arbeiten sehr darauf versteift hatte, dass das Leistungsmotiv nur und ausschließlich im Laufe der frühkindlichen Sozialisation durch die Eltern vermittelt werden könne, ändert er diese Meinung in seinen späteren Werken dahingehend, als dass sich die Leistungsmotiviertheit auch im Rahmen von Seminarveranstaltungen bei erwachsenen Individuen steigern lässt:

„So obviously the period of middle childhood is not so crucial as thought it was when I wrote this book. It may be the easiest time to develop lasting n Achievement - although we do not even know that for sure – but certainly events in later life can also significantly alter n Achievement levels.

So my view today is more that an n Achievement level in popular literature should be thought of as an ideological climate variable which can affect childrearing but also many other things in the environment of an individual in the society.“¹³³

¹²⁹ McClelland (1976), S.223.

¹³⁰ Vgl. McClelland (1976), S. 215.

¹³¹ Vgl. McClelland (1976), S. 216.

¹³² McClelland (1976), S.G.

¹³³ Vgl. McClelland (1976), S.E

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine hohe Leistungsmotivation ein Individuum dahin bringen soll, sich in Situationen zu begeben, die mit einem mittleren Herausforderungsgrad gemäß ihren Fähigkeiten einhergehen, um dann in solchen Situationen besser handeln und größeres Vertrauen in ihren Erfolg haben zu können. Es soll sie vorsichtig verhalten lassen, wenn sich die Dinge komplett außerhalb ihrer Kontrolle befinden (z.B. Glücksspiele) und sie zufrieden und selbstbewusst machen, wenn sie die Gelegenheit haben, den Output durch ihr eigenes Tun beeinflussen zu können und genau wissen, was diese Taten herbeigeführt hat.

McClelland weist mit seinen Ausführungen darauf hin, dass das Leistungsmotiv bei einem Individuum in Verbindung mit anderen typischen Verhaltensaushrichtungen steht und gibt damit Anregungen für entsprechende Rahmenbedingungen zu dessen Förderung:

- *Risk-Taking*: Sie setzen mäßig schwierige aber erreichbare persönlicher Ziele.
- *Energetic or novel instrumental activity*: Sie gestalten die Dinge zum einen in einer anderen Weise und suchen zum anderen nach persönlicher Leistung. Sie arbeiten härter, wenn es ihnen dabei persönlich um etwas geht (Achievement satisfaction).
- *Individual Responsibility*: Sie bevorzugen Arbeitssituationen, die eine direkte Rückmeldung über die erreichte Leistung ermöglichen und sind verantwortlich für sich selbst und nicht für die Aufgabe.
- *Knowledge of results of actions*: Sie neigen dazu, an den Problemen zu arbeiten und sie nicht in ihrem Ergebnis dem Zufall oder Dritten zu überlassen (konform zur internalen Kontrollüberzeugung).
- *Long range of planning and organizational Abilities*: Ein Leistungsmotivierter denkt ganzheitlich und hat immer mehrere Alternativen oder Szenarien als andere vor Augen und orientiert sich dann an der flexiblen Umwelt.
- Er sieht Geld als den wichtigsten Maßstab für die eigene Leistung.¹³⁴

Die wichtigsten Quellen für starke Leistungsbedürfnisse in einem Land sind nach McClelland Werte, Glauben und Ideologie. Untersuchungen bei Familien hätten ergeben, dass z.B. für „einen Knaben drei Faktoren zur Entstehung einer hohen Leistungsmotivation maßgebend

¹³⁴ Vgl. hierzu die Darstellung "possible Determinants and Characteristics of Entrepreneurship" in: McClelland (1976), S.207 und S. 238

sind: der hohe Leistungsstandard der Eltern, Wärme und Ermutigung, und ein Vater, der nicht dominiert oder autoritär ist.“¹³⁵

Die Unternehmertätigkeit bietet dem Leistungsmotivierten mehr Chancen, die eigene Leistungsbereitschaft unter Beweis zu stellen.¹³⁶ Und Leistungsstreben als Motiv identifiziert McClelland über die Gedanken, denen eine Person nachgehe, „[...] wenn er nicht unter Druck steht und gezwungenermaßen an etwas Bestimmtes denken muss. [...] Wenn jemand seine Zeit mit Überlegungen verbringt, wie er es besser machen könnte, spricht der Psychologe davon, dass er sich für Leistung interessiert. Mit anderen Worten, Leistung liegt ihm am Herzen, sonst würde er nicht so viel Zeit mit diesbezüglichen Gedanken verbringen.“¹³⁷ In diesem Falle kann man auch von einem hohen Leistungsbedürfnis sprechen, welches - gepaart mit Selbstvertrauen - unverzichtbar für den Unternehmer ist, um trotz Rückschlägen sein Vorhaben nicht aufzugeben.¹³⁸ Letztendlich beruhen „[...] alle die sozialen Positionen, die die kapitalistische Entwicklung in unserem Sinne den Unternehmern anweist, auf persönlichen Leistungen [...]“.¹³⁹

2.2.2.3 Risikobereitschaft

Risikobereitschaft ist bei einem Unternehmer in der mittleren Ebene anzusiedeln, da ein Unternehmer, der sein Handeln mit Erfolg krönen möchte, immer versuchen wird, seine Risiken zu reduzieren – ohne jedoch dabei auf der anderen Seite risikoscheu zu sein.¹⁴⁰ Neben dem monetären Risiko muss ein Unternehmer weitere Risiken tragen wie das Karriere-Risiko (evtl. Stillstand oder Take-Off der Karriere), familiäres Risiko (durch die Mehrarbeit in der eigenen Firma kann die Familie zu kurz kommen) und das psychische Risiko (die Gefahr des Scheiterns kann einhergehen mit einem persönlichen Misserfolg).¹⁴¹ Unternehmer lassen sich zwar in übergeordnetem Sinne auf ein riskantes Spiel ein, denn sie „[...] setzen nicht auf eine Zahl, sondern auf ein Gedankengebäude, dessen Logik genau recherchiert ist und dessen Umsetzung zwar ein Wagnis, aber ein kalkulierbares Wagnis darstellt. [...] Sie bedenken und gestalten diese Idee so, dass sie von anderen nachgefragt und bezahlt wird und aus ihrer Umsetzung Überschuss entsteht.“¹⁴² Der antizipatorisch denkende und handelnde Gründer lebt im Sinne

¹³⁵ McClelland (1967), S.61.

¹³⁶ Vgl. McClelland (1967), S.45.

¹³⁷ McClelland (1967), S.36.

¹³⁸ Vgl. Röpke (1977), S.110.

¹³⁹ Schumpeter (1912/2006), S.529.

¹⁴⁰ Vgl. Klandt (1999), S.13 und Gunderson (1990), S.49.

¹⁴¹ Vgl. Klandt (1984), S.168 f.

¹⁴² Faltin/ Zimmer (1998), S.78.

Schumpeters seinen Betätigungstrieb aus, verliert dabei aber nicht sein Ziel aus den Augen – den ökonomischen Erfolg, der ihm eine weitere Umsetzung seiner Ideen und somit die weitere Befriedigung seines Betätigungstriebes ermöglicht.¹⁴³

Die empirischen Ergebnisse einer Studie über die Einstellungen und Intentionen von Unternehmern¹⁴⁴ besagen, dass eine Person desto eher selbständig sein möchte, je toleranter diese gegenüber Risiko ist. Dabei ist Risiko nicht durch die Risikobereitschaft (als gegebene Determinante) gekennzeichnet, sondern durch unterschiedliche kognitive Fähigkeiten, ungewisse Situationen zu strukturieren.¹⁴⁵

Ein Unterrichtsfach „Risiko“ ist innerhalb der Entrepreneurship Education kaum vorzufinden. Im Gegenteil: Schülern und Studenten wird die Sicherheit im Klassen- und Seminarraum vermittelt und das Gefühl vermittelt, dass sie den Umgang mit Risiko erst in ihrer darauf folgenden Karriere lernen müssen.¹⁴⁶

2.2.2.4 Unabhängigkeitsstreben und Selbstverwirklichung

Sowohl zu den Merkmalen eines Unternehmers als auch unter dem Aspekt der unternehmerischen Motivation kann das Streben nach Unabhängigkeit eingeordnet werden, „sich in seinem Urteil und seinen Handlungen stärker nach eigenen Plänen und Einschätzungen und weniger nach kurzfristigen Beeinflussungen der Umwelt zu richten.“¹⁴⁷

Das Bedürfnis, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen, die innere Selbstkontrolle, ist nach einer Studie in Großbritannien bei Unternehmern deutlich stärker ausgeprägt als bei Nicht-Unternehmern. Unabhängigkeit war darin bei mehr als 50% der Befragten das Hauptmotiv für ihre Geschäftseröffnung. In einer anderen Studie gaben sogar 80% von 121 befragten russischen Unternehmern den Wunsch, ihr eigener Herr zu sein, sowie das Gefühl von Freiheit und Autonomie als Gründungsmotiv an.¹⁴⁸ Nach Anwendung des Nutzen-Maximierungs-Modells bezüglich der Auswahl der Karriere-Alternativen (Abhängigkeitsverhältnis oder Selbständigkeit) von Douglas und Sheperd zeigte sich, dass „95% of respondents considered the level of independence in their assessment of career utility, while 47%, 26%, and 16% used work, risk, and income (respectively) as a significant determinant of the

¹⁴³ Vgl. Goebel (1998), S.90.

¹⁴⁴ Vgl. Douglas/ Sheperd (2002), S.81 ff.

¹⁴⁵ Vgl. Röpke (1977), S.134.

¹⁴⁶ Vgl. Kuratko (2005), S.589.

¹⁴⁷ Schuler/Rolfs (2000), S.63.

¹⁴⁸ Vgl. Bygrave (1998), S.117.

utility they expected to derive from job offer.“¹⁴⁹ Eine andere Schätzung besagt, dass 80% der heutigen Unternehmer mehr Geld in einem Angestellten-Verhältnis erzielen würden, dieses jedoch für ein Leben in Unabhängigkeit und dafür weniger Einkommen gerne bereit sind aufzugeben.¹⁵⁰ Ähnlich dem Schumpeter'schen Motiv (siehe Kapitel 2.2.3.1) ist der Unternehmer vom Drang nach Erfahrung, Entfaltung und Gestaltung getrieben. Kontakte mit andern würden dann in den Dienst der eigenen Idee gestellt und die Arbeit als lustvoll erlebt – Hobby und Freizeit zugleich. „*Unternehmensgründer wollen lieber kleine Herren als große Knechte sein*, Eigensinn und ein archaisches Unabhängigkeitsstreben würde sie bestimmen, dazu komme die Fähigkeit, Erfahrungen gewinnbringend zu verarbeiten.“¹⁵¹

Schließlich kam Klandt nach verschiedenen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass der Aspekt des Unabhängigkeitsstrebens (Selbstverwirklichung, Vergrößerung des Handlungsspielraumes) als Motiv für die Selbständigkeit dominiert.¹⁵²

2.2.2.5 Handlungsorientierung

„Die neuen Kombinationen kann man immer haben, aber das Unentbehrliche und Entscheidende ist die Tat und die Kraft zur Tat.“¹⁵³

Der handlungsorientierte Eigenschaftsansatz findet allgemein auf breiter Basis Unterstützung in der Entrepreneurship-Forschung, da die Anforderung an einen Unternehmer, „aktiv zu sein“, eine allgegenwärtige Anforderung ist.¹⁵⁴ Alle Definitionen von Entrepreneurship und alle Beschreibungen der „entrepreneurial task“ betonen die aktive Komponente von Entrepreneurship. Unternehmer sind selbstverantwortlich für ihre Arbeit, d.h. sie müssen agieren und nicht reagieren.

Korunka und Frank haben 1996 zum ersten Mal ein Konzept einer Persönlichkeitstheorie im Rahmen der Gründungsforschung angewendet und belegt, dass erfolgreiche Unternehmensgründer ein erhöhtes Maß an Handlungsorientierung in Misserfolgs- und Entscheidungssituationen aufweisen.¹⁵⁵

¹⁴⁹ Douglas/ Sheperd (2002), S.86 f.

¹⁵⁰ Vgl. Gunderson (1990).

¹⁵¹ Faltin/Zimmer (1998), S.78.

¹⁵² Vgl. Klandt (1984), S.126.

¹⁵³ Schumpeter (1912/2006), S.163.

¹⁵⁴ Vgl. hierzu: Schumpeter (1997); McClelland (1987) S.219 ff.; McClelland (1995); Lumpkin/ Dess (1996).

¹⁵⁵ Vgl. Frank/Korunka (1996).

Bei nahezu keinem Entrepreneurship-Forscher ist die Handlungsorientierung so ausführlich für das Zustandekommen von Unternehmertum verantwortlich gemacht worden wie bei Schumpeter. Er hebt allem voran hervor, dass der Unternehmer seine Nachfrage selbst schafft und nicht sein Angebot als Reaktion auf eine bestehende Nachfrage am Markt anpasst: „Er setzt den Daten gleichsam etwas hinzu. Während ein statisches Wirtschaftssubjekt aus ihnen in einer charakteristischen Weise „passiv“ die Konsequenzen zieht, gestaltet sie unser Mann der Tat.[...] [Er] nötigt seine Produkte dem Markte auf.“¹⁵⁶ Schumpeter erklärt die *Durchsetzung* einer Neukombination am Markt in seiner Theorie für hinreichend und betrachtet die reine Idee ohne deren Durchsetzung als wertlos.¹⁵⁷ Für die Entwicklung einer Volkswirtschaft sind es die hervorgebrachten Innovationen, welche Arbitrage- und Routine-Tätigkeiten für andere Wirtschaftssubjekte erst ermöglichen und das Entwicklungsniveau eines Landes steigern können. „Jene Wirtschaftssubjekte haben nichts anderes getan, als vorhandene Güter effektiver zu verwenden, sie haben neue Kombinationen durchgesetzt und sind Unternehmer in unserem Sinne.“¹⁵⁸

Der Drang nach Betätigung ist in der Psychologie allgemein anerkannt, wird aber in vielen Schulen und gleichfalls auch in vielen Universitäten durch den Frontalunterricht und damit durch Erziehung zur Passivität erfolgreich unterdrückt. Auch die nachmittägliche Tätigkeit vieler Jugendlicher und junger Erwachsener wie beispielsweise das Fernsehen trägt seinen Teil dazu bei. Die gezielte Umerziehung zurück zur Aktivität innerhalb der Ausbildung ist eine der Basisanforderungen an die Lehrpersonen, wenn die von Schumpeter beschriebene kleine Minorität von Leuten, die mit offenen Augen durch die Welt geht, und die noch geringere Minorität, die dann auch handelt¹⁵⁹ von den Lehrenden aufgedeckt werden soll. Erst dann können sie dem jeweiligen Potenzial zur Entfaltung verhelfen und zur Auslebung von Kreativität anregen.

„Er ist der Agens der Entwicklung insofern, als er eine stete Quelle von Veränderungen auf dem Felde der Wirtschaft ist, und er ist das Agens der wirtschaftlichen Entwicklung, weil er eine Veränderung der Wirtschaft aus der Wirtschaft selbst heraus erzeugt.“¹⁶⁰

¹⁵⁶ Schumpeter (1912/2006), S.133.

¹⁵⁷ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.284.

¹⁵⁸ Schumpeter (1912/2006), S.285.

¹⁵⁹ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.163.

¹⁶⁰ Schumpeter (1912/2006), S.147.

2.2.2.6 Kreativität

Der Begriff Kreativität hat seinen Ursprung in dem lateinischen Wort *creare* (erschaffen, hervorbringen).¹⁶¹ Er tauchte zunächst ausschließlich in der Theologie auf, da die Fähigkeit des Schöpfens und Erschaffens einzig dem Schöpfer-Gott zugesprochen wurde. Später wurde diese göttliche Tugend einem besonderen Menschentypus zugeschrieben - dem Genie (z.B. der „göttliche Mozart“ oder aber auch Napoleon). Ab dem 19. Jahrhundert galt solch eine Bewunderung auch den großen Unternehmern, Technikern und Wirtschaftsführern.¹⁶² „Kreativität“ kann auch als Eindeutschung des englischen Begriffs *creativity* betrachtet werden, als wissenschaftliches Konstrukt aus der seit den 50er Jahren von den USA ausgehenden Kreativitätsforschung. Auch „Schöpferische Begabung“¹⁶³ oder „Schöpferisch-Sein“¹⁶⁴ können als eine Beschreibung für kreatives Denken und Handeln gelten.

Der Angelpunkt einer Definition für Kreativität liegt im Ergebnis: Ein Prozess wird nur dann als kreativ angesehen, wenn ein kreatives Produkt hervorgebracht wird, und eine kreative Person wird erst dann so genannt, wenn sie kreative Ideen hervorbringt.¹⁶⁵ Dabei handelt es sich bei den kreativen Denkprozessen immer darum, „durch eine Neukombination bestehender oder im Gedächtnis gespeicherter und imaginativ erfundener Elemente, eine Relation zwischen diesen herzustellen und somit kognitive Ganzheiten hervorzubringen, die mehr sind als die Summe ihrer Teile und die in ihrer innovativen gesamthaften Form den einzelnen Teilen vorausgehen.“¹⁶⁶

Aus der Sicht des Individuums ist Kreativität eine Kompetenz und ein Mittel zur „Selbstwertung“ des Menschen.¹⁶⁷ Sie ist aus gesellschaftlicher Sicht für den menschlichen Fortschritt notwendig und ein evolutionäres Prinzip und kann daher als eine Bedingung für nachhaltiges Handeln angesehen werden. Definiert man die kreative Persönlichkeit als „dauerhafte Züge und Dispositionen eines Individuums, die dazu führen, daß es sich in einer nicht-zufälligen und erkennbaren Weise „kreativ“ verhält“¹⁶⁸, so erkennt man das (dauerhaft) kreative Moment des Unternehmers in Schumpeter's Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: „Der Mann der Tat handelt auch auf wirtschaftlichem Gebiete außerhalb der gegebenen Bahn mit

¹⁶¹ Henting (1998), S.32.

¹⁶² Vgl. Brodbeck (1997), Kap.2.

¹⁶³ Henting (1998), S.14.

¹⁶⁴ Henting (1998), S.32.

¹⁶⁵ Vgl. Preiser (1986), S.2.

¹⁶⁶ Röpke (1977), S.102.

¹⁶⁷ Vgl. Urban (2000), S117 ff.

¹⁶⁸ Röpke (1977), S.108 f.

derselben Entschlossenheit und demselben Nachdruck wie innerhalb des erfahrungsgemäß Gegebenen.“¹⁶⁹

Und so tritt das schöpferische Moment gepaart mit der Durchsetzungskomponente des Unternehmers für das Zustandekommen der eigentlichen (wirtschaftlichen) Entwicklung nach Schumpeter in den Vordergrund:

„Nur so weit ein anderer Weg gewählt wird, soweit schöpferisches Gestalten in Frage kommt, gibt es einen eigentlichen Entwicklungsvorgang, d.h. ein die Kontinuität unterbrechenden Übergang zu neuen wirtschaftlichen Niveaus.“¹⁷⁰

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Kreativität nicht gleichzusetzen ist mit „Vorstellungskraft“ (bzw. „Imagination“). Ein Unternehmer kann sehr wohl kreativ sein, auch ohne die Kompetenz der Vorstellungskraft zu besitzen. „People with *Vorstellungskraft* do not need to be creative, and creative people are not necessarily equipped with imagination.“¹⁷¹ Obwohl Kreativität und Vorstellungskraft leicht zusammengefasst werden könnten, sind diese nach Röpke als völlig voneinander losgelöste Persönlichkeitskonstrukte zu betrachten. Die Vorstellungskraft kann – vielmehr als Kreativität – insbesondere als Kompetenz zur Entwicklung einer Vision angesehen werden (siehe Kapitel 3.2.2).¹⁷²

2.2.2.7 Emotionale Intelligenz

Für eine Begriffsabgrenzung der „Emotionalen Intelligenz“ erscheint es zweckmäßig, sowohl den Begriff der Intelligenz als auch den der Emotion vorab zu definieren.

Der Begriff **Intelligenz** leitet sich aus dem lateinischen Wort „intellegere“ ab, welches man mit „erkennen“, „verstehen“ übersetzen kann sowie die aus Intelligenzleistungen erschlossene und durch Intelligenztests messbare Dimension der Persönlichkeit.¹⁷³ Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit kann allgemein bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurückverfolgt werden. Ärzte und Pädagogen begannen dort mit der Auseinandersetzung von Problemen der geringen intellektuellen Leistungsfähigkeit. Im Laufe des Jahrhunderts wurden verschiedenste Definitionen des Intelligenzbegriffes angeboten, die unter dem Einfluss der empirischen Forschung, der methodischen Entwicklungen und des damaligen Zeitgeistes modifiziert wurden. Doch trotz der umfassenden Definitionsversuche

¹⁶⁹ Schumpeter (1912/2006), S.132.

¹⁷⁰ Schumpeter (1912/2006), S.155.

¹⁷¹ Röpke (2008), S.10.

¹⁷² Vgl. Röpke (2008), S.10 f.

¹⁷³ Vgl. Meyers (2003), S.3302 f.

verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen kam man in der westlichen Kultur bislang noch nicht zu einem definitorischen Konsens über das Wesen der Intelligenz - lediglich über bestimmte Aspekte der Intelligenz scheint Einigkeit zu bestehen. Fähigkeiten des abstrakten Denkens und Schlussfolgerns, des Problemlösens sowie des Wissenserwerbs scheinen daher als charakteristisch für spezifische Verhaltensbereiche mit hohem Einfluss auf die Intelligenz zu sein.¹⁷⁴ Diese konstitutiven Fähigkeiten können zusammengefasst werden zu einer Definition von Intelligenz als das „adaptive Verhalten des Einzelnen, gewöhnlich charakterisiert durch ein bestimmtes Problemlösungselement und gesteuert von kognitiven Prozessen und Operationen“¹⁷⁵. Gleichzeitig kann man darunter auch die Fähigkeit verstehen, die sich in der Erfassung und Herstellung anschaulicher und abstrakter Beziehungen äußert und dadurch die Bewältigung neuartiger Situationen durch Problemlösendes Verhalten ermöglicht. In dieser Arbeit definiert sich Intelligenz als die Fähigkeit einer Person, sich Wissen anzueignen und dieses dann in einer für sie neuen Situation anwenden zu können.¹⁷⁶

Emotion leitet sich aus dem lateinischen Wort „emovere“ ab und bedeutet „herausbewegen“ oder aber auch „um und um bewegen“. Ferner spricht man bei Emotion von „Gemütsbewegung“.¹⁷⁷ Der Mensch wird auf eine Weise innerlich bewegt bzw. es wird ein innerer Vorgang im Menschen ausgelöst. Während Tiere ihren sexuellen, Nahrungs- und sonstigen Bedürfnissen unterliegen und unbedingt folgen müssen, sind manche Menschen dazu in der Lage, über ihre Triebe und Bedürfnisse zu disponieren.¹⁷⁸

Die Theorie der „Multiplen Intelligenzen“ nach Howard Gardner, die er in seinem Buch „Frames of Mind“ darlegt, besagt, dass in einem Menschen nicht nur eine, sondern sieben nebeneinander existierende Intelligenzen schlummern: die *linguistische, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, intrapersonale und interpersonale Intelligenz*.¹⁷⁹ Demnach sind in jedem Menschen diese verschiedenen Intelligenzen in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden. Die für den Persönlichkeitsbezogenen Ansatz dieser Arbeit zu betonende intrapersonale und interpersonale Intelligenz fasst Gardner dabei zur *personalen Intelligenz* zusammen: „Die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen, ein lebensgerechtes Bild der eigenen Persönlichkeit – mitsamt ihren Wünschen, Ängsten und Fähigkeiten – zu entwickeln, und dieses Wissen im Alltag zu nutzen“¹⁸⁰ bezeichnet Gardner als intrapersonale

¹⁷⁴ Vgl. Gage/Berliner (1996), S.51.

¹⁷⁵ Estes (1982), S.171.

¹⁷⁶ Vgl. Lam/Kirby (2002), S.134.

¹⁷⁷ Vgl. Meyers (2003), S.1764

¹⁷⁸ Vgl. Oeser/Seitelberger (1988), S.100.

¹⁷⁹ Vgl. Gardner (1991).

¹⁸⁰ Gardner (2002), S.57.

Intelligenz; wohingegen die Fähigkeit, „Absichten, Motive und Wünsche anderer Menschen zu verstehen und dementsprechend in der Lage zu sein, erfolgreich mit ihnen zu kooperieren“¹⁸¹ die interpersonale Intelligenz verkörpere. In Bezug auf Unternehmertum fasst er dadurch sehr verschiedene Wirkungseffekte zusammen. Er fasst zusammen, was durch unternehmerisches Lernen (siehe Kapitel 3.2) auf der einen Seite erst erreicht werden muss und auf der anderen Seite am Markt nachhaltig an Erfolg verspricht.

Daniel Goleman, der die von Gardner beschriebenen Dimensionen personaler Intelligenz als Grundlage seiner Arbeit verwendet hat, unterteilt diese wiederum in fünf wesentliche emotionale und soziale Kompetenzen von Individuen:

- Selbstwahrnehmung
- Selbstregulierung
- Motivation
- Empathie und
- Soziale Fähigkeiten¹⁸²

Um im Wirtschaftsleben übergreifende Funktionen und Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können, wird vor allem emotionale Kompetenz benötigt, um die durch die emotionale Intelligenz gegebenen Fähigkeiten eines Individuums in berufliche Fähigkeiten umzusetzen.¹⁸³ Wer effektiv handeln will, muss sich und seine Empfindungen im Griff haben, da zu extreme Emotionen die Stabilität untergraben, zu gedämpfte Emotionen dagegen ein Individuum unter Umständen zu lethargisch werden lassen.¹⁸⁴

Emotionale Intelligenz ist zudem essentiell für die Teamfähigkeit in einer Gruppe: „A growth culture is also based in team spirit. This requires a charismatic leader to share the firm’s strategic vision with a team of action-oriented, forward-looking people who are willing to take risks and responsibility.“¹⁸⁵

Da die emotionale Intelligenz im Gegensatz zum nativistischen Ansatz der Intelligenz erlernbar ist, erscheint es notwendig, diese schon beginnend mit der Geburt und damit spätestens als lehrende Kraft im Schulzeitalter und der weiterbildenden Institutionen zu berücksichtigen und auszubauen. Kreativität und Emotionale Intelligenz scheinen dahin gehend unumgänglich, als

¹⁸¹ Gardner (2002), S.57.

¹⁸² Vgl. Goleman (2000), S.388.

¹⁸³ Vgl. Goleman (2000), S.36.

¹⁸⁴ Vgl. Goleman (1997), S.79.

¹⁸⁵ BCG (2002), S.13.

dass die Überbetonung des Wissens seitens der Ökonomen eine sozial-emotionale, körperliche und seelische Verknüpfung von unternehmerischem Handeln völlig vernachlässigt. Emotionen gelten bisher als Quelle von Irrationalität und würden das Bild des homo oeconomicus zerstören.¹⁸⁶

Bisherige Ausführungen über die einem Unternehmer anhaftenden Eigenschaften können grob mit den empirischen Analysen von Klandt belegt werden.¹⁸⁷ Seine Ergebnisse basieren auf einer (noch umfangreicheren) Analyse der wissenschaftlichen deutsch- und englischsprachigen Literatur und den darauf aufbauenden eigenen empirischen Untersuchungen - ergänzt durch Zahlenmaterial aus der amtlichen Statistik. Klandt ist einer der wenigen Autoren, die eine multivariate Analyse durchgeführt haben. Denn hinsichtlich der vorzufindenden Studien im Bereich der Entrepreneurship Research handelt es sich zu einem erheblichen Teil um bivariate Studien, multivariate Studien bilden eine Ausnahme.¹⁸⁸ Die häufig verwendeten bivariaten Studien (da einfacher in der Anwendung) untersuchen immer nur eine Einflussgröße auf Entrepreneurship bzw. untersuchen jede der gewünschten Einflussgrößen unabhängig von anderen Variablen. Interkorrelationen von anderen Variablen, die das Ergebnis ebenso beeinflussen, werden hier nicht berücksichtigt. Die Analyse von mehreren Einflussgrößen auf Entrepreneurship gleichzeitig wird nur in den weniger angewendeten (da schwierigeren) multivariaten Studien durchgeführt. Dabei sind Interkorrelationen der verschiedenen Eigenschaften nicht unüblich. Die meisten Unternehmermerkmale hängen in irgendeiner Weise zusammen oder können sich sogar gegenseitig bedingen.¹⁸⁹ Aufgrund dieses Tatbestandes können die in Kapitel 4 abgeleiteten Methoden und Konzepte als Bestandteil einer unternehmerischen Ausbildung auch nicht exakt auf die Förderung *einer* Eigenschaft begrenzt gesehen werden. Sie sind eher als *schwerpunktmäßig* auf die jeweilige Eigenschaft anwendbar zu erachten, ohne deren Auswirkungen auf andere Eigenschaften auszuschließen.

Selbstverwirklichung bzw. das Unabhängigkeitsstreben sind zwar laut Literatur als Eigenschaften eines Unternehmers ausgewiesen, jedoch kann das Streben nach Selbstverwirklichung einerseits im Rahmen der Motivationstheorien eingebettet und andererseits dem Konstrukt der Leistungsmotivation zugeordnet werden. Die Risikobereitschaft als in der Literatur einstimmig angenommenes Merkmal einer Unternehmerpersönlichkeit kann im Rahmen die-

¹⁸⁶ Vgl. Röpke (2002), S.63.

¹⁸⁷ Vgl. Klandt (1999) S.11 ff. und Klandt (1984), S. 120 ff. sowie S. 184 ff.)

¹⁸⁸ Vgl. Fallgatter (2002), S.180ff. (Bivariat = Funktion mit einer unabhängigen Variable; multivariat = Funktion mit mehreren unabhängigen Variablen).

¹⁸⁹ Vgl. hierzu z.B. die Zusammenhänge von interner Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation sowie deren Einwirkungen auf die emotionale Intelligenz.

ser Arbeit vor dem Hintergrund eines bildungsökonomischen Ansatzes weniger gelehrt werden.

2.2.3 Unternehmerische Motivation

„Die wesentlichen Merkmale dieses Typus sind erstens die Energie des Handelns und zweitens eine besondere Art der Motivation.“¹⁹⁰

Die meisten Menschen besitzen so etwas wie Unternehmergeist. Einfluss auf die unternehmerische Motivation haben Kultur oder gesellschaftliche Normen, Kindererziehung, wirtschaftlichen Gegebenheiten und motivationsanreizende Situationen.¹⁹¹ Makroökonomische Veränderungen wie eine Veränderung der Kultur sind nur schwierig herbeizuführen. Dagegen können auf der Mikro-Ebene Förderprogramme, speziell staatliche Darlehens- oder Förderungsprogramme, zur Unterstützung von Existenzgründungen herangezogen werden. Diese externen vom Staat gegebenen Rahmenbedingungen zur Gründungsförderung bzw. zur Schaffung eines freundlichen Gründungsklimas ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Hier steht die Ergründung der inneren Motivation des einzelnen Individuums und dessen Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Fähigkeiten im Vordergrund, welche es bei starker Ausprägung erlauben, die äußeren externen Anreize in den Hintergrund stellen.

2.2.3.1 Unternehmerische Motivation im Sinne Schumpeters

„Die Probleme, die neuen Möglichkeiten, die sich dem Manne der Tat jeweils darbieten, ziehen ihn an, interessieren ihn. Es drängt ihn zu experimentieren und den wirtschaftlichen Verhältnissen seinen Stempel aufzudrücken.“¹⁹²

Landläufig wird unterstellt, dass der größte Teil der Menschen nach materiellem Wohlstand strebe. Nach Schumpeter ist aber „das was jenes Handeln auf andrem als wirtschaftlichen Gebiete vom wirtschaftlichen Handeln unterscheidet, [...] offenbar das Vorhandensein anderer Ziele, eben jener Ziele, welche man populär als „höhere“ zu bezeichnen gewöhnt ist.“¹⁹³ Er erläutert, dass zwar jedes Individuum auf irgendeine Weise wirtschaften muss, um seinen

¹⁹⁰ Schumpeter (1912/2006), S.131.

¹⁹¹ Vgl. Kolshorn/ Tomecko (1998), S.181.

¹⁹² Schumpeter (1912/2006), S.143.

¹⁹³ Schumpeter (1912/2006), S.130.

Lebensunterhalt bestreiten zu können. Sobald diese Notwendigkeiten jedoch befriedigt seien, wende sich das durchschnittliche Individuum an seinem Feierabend denjenigen Tätigkeiten zu, für die es wirkliches Interesse habe oder nur um „ihrer selbst willen vornimmt“¹⁹⁴. Daraus kann man schließen, dass diese Individuen die wirtschaftliche Tätigkeit auf ein Minimum reduzieren oder gar Verluste machen.

Der Schumpeter'sche Unternehmertypus verinnerlicht neben der Fähigkeit, sowohl äußeren als auch inneren Widerständen zu trotzen, eine andere Art der Motivation: In der ersten Auflage seines Werkes „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ sieht Schumpeter die Motivation zum Handeln bedingt durch das Machtmotiv¹⁹⁵ und die „Freude am schöpferischen Gestalten“¹⁹⁶. Die drei Motive für das Handeln eines Unternehmers nach den neueren Auflagen sind:

- *Die Vision* – ein Lebenswerk schaffen: „der Traum und Wille, ein privates Reich zu gründen, [...] eine Dynastie.“¹⁹⁷ Dieses Motiv kann ebenso als Machtmotiv aufgefasst werden und sei für diejenigen Leute ein wirksames Motiv, die „keinen anderen Weg zu sozialer Geltung haben“¹⁹⁸
- *Das Erfolgsmotiv*: Schumpeter bezeichnet dieses Motiv auch als „Siegerwille. Kämpfenwollen einerseits, 'Erfolg haben wollen' des Erfolges als solchen wegen andererseits.“¹⁹⁹ Die einen sind sozusagen darauf bedacht, Misserfolge zu vermeiden, die anderen sind am Erfolg orientiert.
- Das dritte Motiv ist die Freude am Gestalten: *Die „bloße Freude am Tun“*²⁰⁰ oder „um des Änderns und Wagens und gerade der Schwierigkeiten willen“²⁰¹. Dieser intrinsisch motivierte Unternehmer unterscheidet sich in seinem Motiv gravierend von bei-

¹⁹⁴ Schumpeter (1912/2006), S.130 und McClelland (1967), S.36.

¹⁹⁵ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.139 f. In der ersten Auflage fällt auf, dass Schumpeters Unternehmertyp auf der einen Seite als sehr egoistisch und Macht besessen charakterisiert wird: „Die Fähigkeit, andre sich zu unterwerfen und seinem Zweck dienstbar zu machen, zu befehlen und zu überwinden ist es, die – auch ohne besonders glänzende Intelligenz – zu erfolgreichem Tun führt“ (Schumpeter (1912/2006), S.164.) Außerdem würde er auch nicht an Folgen für die von ihm Abhängigen denken; es sei ihm egal, was jegliche Freunde oder Bekannte über sein Unternehmen sagen würden. Diese Machtbesessenheit lässt sich eventuell auch als Leistungsbesessenheit deuten. McClelland behauptet, dass der Unternehmer eher Leistungsmotiviert ist, der Manager dagegen machtorientiert. (Vgl. Röpke (1977), S.125.). Von dieser Seite her könnte man die Aussagen Schumpeters in die Richtung deuten, dass der Unternehmer von seiner Idee besessen ist und davon, andere für seine Idee zu begeistern und für sich zu gewinnen.

¹⁹⁶ Schumpeter (1912/2006), S.141.

¹⁹⁷ Schumpeter (1997), S.138.

¹⁹⁸ Schumpeter (1997), S.138.

¹⁹⁹ Schumpeter (1997), S.138.

²⁰⁰ Schumpeter (1997), S.138.

²⁰¹ Schumpeter (1997), S.138 f.

den erst genannten Motiven, da jene hedonistischer Natur sind und einen Nutzenorientierten Unternehmer unterstellen.

Das Hauptgewicht liegt für Schumpeter im letzten Motiv, also in der „Freude am bloßen Tun“, und wird in seiner ersten Auflage besonders herausgestellt. Unterschieden werden kann hier in die genannte Freude am Gestalten einerseits und die „Notwendigkeit der Betätigung“²⁰² andererseits. Die Freude und das Hingezogenfühlen zum Agieren innerhalb des wirtschaftlichen Geschehens seien für diesen Unternehmertypus ebenso zu verstehen wie das schöpferische Tun eines Künstlers: das Individuum ist interessiert an neuen Problemen und Möglichkeiten und strebt danach zu experimentieren. Dieses Schöpferische, ein Teil eines solchen Unternehmertypus, ist laut Schumpeter in jedem Individuum enthalten - jeder kann es an sich selbst beobachten.²⁰³

Der Drang nach Betätigung drückt sich darin aus, dass das Individuum darauf bedacht ist, seine selbst gesetzten Ziele zu erreichen und sich immer neue zu setzen. Der gewünschte Unternehmertypus „wird ändern und wagen um des Änderns und Wagens willen, immer neue Pläne durchführen und dann an immer weitere herantreten.“²⁰⁴ Damit würde dann in Hinblick auf die wirtschaftliche Entwicklung ein stetiger Impuls zum Vordringen gegeben. Das Individuum würde selbst nie aufhören zu kämpfen, außer aufgrund von Erschöpfung oder äußeren Hindernissen.²⁰⁵

Eine intrinsische Motivation, die auch aus heutiger psychologischer Sicht immer als die stärkste aller Motivationen gilt, beinhaltet nach Mietzel zwei Voraussetzungen:

1. sich selbst als kompetent wahrnehmen und
2. ein hohes Maß an eigener Kontrolle bzw. Selbstbestimmung ausüben können.²⁰⁶

Um diese Voraussetzungen erfüllen zu können, bedarf es – verglichen mit obigen Ausführungen – eines hohen Maßes an internaler Kontrollüberzeugung. Aus diesem Grund wurde bei den Persönlichkeitsmerkmalen dieses Konstrukt an erster Stelle gesetzt und die Annahme zugrunde gelegt, dass Locus of Control und Leistungsmotivation eng miteinander verbunden

²⁰² Schumpeter (1912/2006), S.141.

²⁰³ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.142 ff.

²⁰⁴ Schumpeter (1912/2006), S.145.

²⁰⁵ Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.145 f.

²⁰⁶ Vgl. Mietzel (2003), S.344. Dabei bedeutet „selbstbestimmend“, keine detaillierten Vorgaben für die Vorgehensweise zu bekommen, sondern eigenes Lernen gemäß Piaget und Montessori ausüben zu können

sind bzw. ein hohes Maß an Kontrollüberzeugung die Leistungsmotivation erst bedingen kann.²⁰⁷

2.2.3.2 Unternehmerische Motivation im Sinne zeitgenössischer Autoren

Neben der erläuterten Leistungsmotivation nach McClelland existieren in der Psychologie zahlreiche Motivationstheorien (Maslow, Rotter, Heckhausen u.v.m.), welche ebenso mit Unternehmertum in Bezug gesetzt werden können. Aktuellen Forschungsberichten entsprechend können die Beweggründe in Push- und Pullfaktoren unterteilt oder die Selbständigkeit auf einer Dimension mit den Polen „Ökonomie der Not“ und „Ökonomie der Selbstverwirklichung“²⁰⁸ angesiedelt werden. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Pull-Faktoren gelegt. Pull-Faktoren sind positive Ziele wie bspw. Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung. Push-Faktoren sind dagegen eher gleichzusetzen mit Vermeidungszielen: Entrinnen einer unangenehmen Arbeitssituation, Vermeidung weiterer Arbeitslosigkeit oder Verringerung von Geldzielen können als einige Beispiele genannt werden.²⁰⁹

Im Hinblick auf die bildungspolitische Diskussion dienen die unten gegenübergestellten Push- und Pull-Faktoren als Verdeutlichung dafür, wie viel stärker die auf die Person selber bezogene motivationale Wirkung sein kann, ohne dass diese in Richtung Selbständigkeit „geschoben“ werden müsste:

Push	Pull
<ul style="list-style-type: none"> - Aktuelle Situation wird als unattraktiv empfunden - Auslöser: in der Umwelt - Zeitliche Dimension: gegenwartsbezogen („weg von der Gegenwart“) 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbständigkeit wird als attraktiv empfunden - Auslöser: in der Person - Zeitliche Dimension: zukunftsorientiert („hin zur Zukunft“)

Quelle: In Anlehnung an Galais (1998), S.88

Tab. 2: Merkmale von Push- und Pull-Faktoren

²⁰⁷ Diesbezüglich ist ein Zusammenhang erkennbar zwischen interner und externer Kontrolle einerseits und intrinsischer oder extrinsischer Motivation andererseits: Ein Individuum, welches erwartet, von außen zu einer Handlung motiviert zu werden, kann verständlicherweise dann einschätzen, dass nicht seine eigene Kompetenz, sondern Faktoren außerhalb der eigenen Einflussosphäre verantwortlich sind. Andererseits sind Individuen, die ihre eigene Leistung betonen, eher geneigt, ihr Scheitern einem Mangel an Motivation (Anstrengung) zuzuschreiben und nicht der Fachkenntnis. (Vgl. hierzu auch Kohnstamm (1996), S.193.)

²⁰⁸ Vgl. Bögenhold/ Staber (1990) in: Nerdinger (1999), S.11.

²⁰⁹ Vgl. hierzu Klandt (1984).

Die Beweggründe, die den Pull-Faktoren zugeordnet werden können, ergeben sich meist aus dem Wunsch, selbst bestimmen und sich selbst verwirklichen zu können. Darüber hinaus stehen der Reiz der Arbeitsaufgabe, die freie Zeiteinteilung und die Neugier, etwas Neues auszuprobieren eindeutig auf der Liste der Beweggründe hin zur Gründung eines eigenen Unternehmens. Selbst eine Statusverbesserung kann manchmal als Anreiz dafür gelten. Während eine Situation wie die Arbeitslosigkeit dementsprechend eindeutig den Push-Faktoren zugeordnet werden kann.²¹⁰

Unternehmertum als Weg aus der Arbeitslosigkeit wird nach Erkenntnissen des Global Entrepreneurship Monitors häufig eingeschlagen und trifft bereits laut Ergebnissen des KfW-Gründungsmonitor und des KfW-Mittelstandpanels auf ein Viertel der Gründer zu – Tendenz steigend (siehe auch Einleitung). Allerdings können dafür auch die hintergründigen Subventionen wie Ich-AG und Überbrückungsgeld als die Realität verzerrend gelten.

²¹⁰ Vgl. Galais (1998), S.89.

3 Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen

3.1 Piaget und Lernen vor dem Hintergrund des Konstruktivismus

Mit zahlreichen Trainingsprogrammen bemüht man sich um die Vermittlung erforderlicher Kenntnisse und Qualifikationen mit dem Ergebnis, dass die Kursteilnehmer neues Wissen erwerben, es aber später kaum anwenden können. Ein Grund dafür könnte darin gesehen werden, dass in den Lehrgängen nicht genug Wert darauf gelegt wird, an der Motivation zu arbeiten, das Handlungsvermögen zu stärken und die erworbene Kompetenz in realitätsnahen Simulationsübungen zu testen. Angeleitete Selbstanalyse, Anregung unternehmerischer Verhaltensweisen und den Ausbau der Fachkompetenz zu stärken sind Ziele, die bereits in Projekten verfolgt werden und im Mittelpunkt aller bildungstechnischen Bemühungen stehen sollten.²¹¹

Jegliche Reflexion über die Lehr- und Lernfähigkeit von unternehmerischer Expertise verlangt zunächst Grundverständnis über die lehrenden und lernenden Subjekte.

Ausgehend davon, dass Mensch und Umwelt Teilsysteme eines Gesamtsystems sind und sich gegenseitig beeinflussen, besteht Einigkeit darüber, dass die geistige Entwicklung das Ergebnis einer Interaktion zwischen einem Subjekt (der Mensch) und seinem Kontext (sein Umfeld) ist. Aufgrund von Forschungserkenntnissen aus der Neurobiologie und Neuropsychologie wird dieser Zusammenhang bestätigt. Entwicklung ist zwar an genetisch bedingte Anlagen gebunden, diese reifen aber erst durch Erfahrungen zu stabilen Verhaltensmustern bzw. Begabungen heran. Die Entfaltung jedes Individuums hängt in großem Maße von seiner Umwelt ab und gibt Anlass zu der Vermutung, dass Bildungsinstitutionen sehr wohl während der Heranbildung des Individuums Einfluss ausüben können.²¹²

Insbesondere für Unternehmer ist das wirtschaftliche Umfeld von hoher Diversität und steigendem Wandel gekennzeichnet. In diesem Umfeld ist es wenig möglich, sich an strikt vorgegebene, geplante Handlungsstrategien aus der Management- oder Entrepreneurship-Literatur zu halten. Vielmehr wird dem Unternehmer die Fähigkeit abverlangt, in seinem wandelnden Umfeld selbst Strategien und Pläne zu entwickeln, die ihn erfolgreich durch das Unbekannte führen. „In addition, in uncertain business environments, many questions concerning where and how to lead the venture cannot be answered by past experience. The answers have

²¹¹ Siehe CEFE in: Kolshorn/Tomecko (1998), S.187.

²¹² In Verbindung mit Schule und Universität ist die Erziehung der Eltern als eine wichtige Komponente zu betrachten, darauf kann allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht ausreichend eingegangen werden.

to be generated anew by the entrepreneur.”²¹³ Mehr denn je muss ein Unternehmer im heutigen Zeitalter das Lernen lernen. Dabei setzt das Lernen, eigene Handlungsstrategien für neue Gebiete selbst zu entwickeln, offene, individuelle Lernprozesse voraus. Dazu zählt insbesondere, Selbstverständliches und Allgemeinwissen immer wieder in Frage zu stellen. Ganz im Sinne der Schumpeter’schen „Schöpferischen Zerstörung“ kann so neues Wissen entstehen.²¹⁴

Die Vermutung liegt nahe, dass das derzeitige inputlogische Lehr-Lern-Paradigma, welches die Akkumulation von bestehenden Wissensbeständen als Lernvorgang in den Mittelpunkt stellt, der Forderung einer Entwicklung von je eigenen, unabhängigen Gedankengängen und Handlungsstrategien nicht gerecht werden kann. Offene Lernprozesse, die die Konstruktion von eigenen Wissensbeständen zulassen, werden häufig durch zu viel Vorgegebenes in Schule und Universität unterbunden. „How then should they produce independent thoughts if they do not have the opportunity to produce independent answers.“²¹⁵

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Entrepreneurship Education überzeugend, die eine *aktive* Rolle des Lerners voraussetzt, die konstruktivistisches Lernen zulässt und so unternehmerisches Denken und Handeln fördert.²¹⁶ Folgende Abschnitte geben einen Überblick über die wichtigsten Grundgedanken des Konstruktivismus, um daran anschließend die von Piaget übertragene konstruktivistische Sichtweise auf seine Entwicklungstheorie im Kern zu erläutern. Letztere soll dabei zudem theoretisch fundieren, warum eine direkte unternehmerische Ausbildung insbesondere erst ab den weiterführenden Schulen als sinnvoll betrachtet werden kann.²¹⁷

3.1.1 Grundlagen des Konstruktivismus

Zurückgehend auf das 17. Jahrhundert stellte John Locke in seinem „Essay Concerning Human Understanding“ die These auf, dass der Mensch (im Gegensatz zur nativistischen Position) als ein „unbeschriebenes Blatt“ zur Welt komme und alles Vorgehen erlernen muss.²¹⁸

Locke ging weiterhin davon aus, dass der Mensch zwar von Geburt an mit einem Verstand

²¹³ Löbler (2006), S.20.

²¹⁴ Vgl. Löbler (2006), S.19 f.

²¹⁵ Löbler (2006), S.26

²¹⁶ Für die Bedeutung eines konstruktivistischen Ansatzes für eine holistische Entrepreneurship Education vgl. Gibb (2002), S.249

²¹⁷ In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass die indirekte Ausbildung eine Ausbildung zu einem kreativen, selbstbewussten und leistungsorientierten Individuum umfasst. Dabei wird jedoch der Bezug (aufgrund des Entwicklungsstandes des Kindes) zu Unternehmertum im frühen Schulalter noch nicht direkt vorgenommen. Hier spielt die elterliche Erziehung eine erhebliche Rolle.

²¹⁸ Vgl. Duffy/Jonassen (1992), S.2.

ausgerüstet ist, der ihm verschiedene Operationen ermöglicht, aber ohne jegliches Wissen oder Ideen. Kern des konstruktivistischen Ansatzes ist demnach die Auffassung, dass Wissen durch eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten entsteht: "[...] meaning is imposed on the world by us, rather than existing in the world independently of us. There are many ways to structure the world, and there are many meanings or perspectives for any event or concept. Thus there is not a correct meaning that we are striving for."²¹⁹

Die Bandbreite konkreter Vorstellungen und Schlussfolgerungen, die sich aus einer konstruktivistischen Grundposition ableiten, ist sehr groß. Dieser Arbeit wird die moderate Form des Konstruktivismus zugrunde gelegt. Hier gehen die Konstruktivisten davon aus, dass die externe Welt zwar existiert, aber nicht in einer einzigen, absoluten und objektiven Weise wahrgenommen werden kann²²⁰: "We do not perceive an objective universe but rather it is through observing that humans are capable of generating meaning."²²¹ Selbst einfache Sinneswahrnehmungen wie Sehen und Hören sind demnach keine Abbilder, sondern individuelle Konstruktionen. Die eigentliche Wahrnehmung findet danach nicht in den Sinnesorganen statt, sondern ist das Ergebnis kognitiver Prozesse in den mit den Sinnesorganen vernetzten Hirnregionen.²²² Folgerichtig existiert Wissen auch nicht abstrakt, sondern immer gebunden an eine Person.²²³ Die Wirkung eines Objekts nach außen ist von der inneren Struktur des Objektes abhängig. Eine Information an sich erzeugt keine Handlungsanregung seitens des Individuums, wenn es für dieses aufgrund seiner inneren Strukturen nicht relevant ist.²²⁴ Auch Schumpeter's Unternehmer ist nicht auf die Neuheit irgendeiner Information angewiesen, sondern er erweckt die gegebenen Ressourcen durch Neukombination zum Leben.

„Aber er zieht andre Konsequenzen aus den Daten der ihn umgebenden Welt, als die Masse der statischen Wirtschaftssubjekte [...].“²²⁵

Die angesprochene Korrelation zwischen Umgebung und Individuum verdeutlichen aus biologischer Sicht Maturana und Varela mit der Bezeichnung *strukturelle Kopplung von Einheit und Umgebung*.²²⁶ Hier werden Anpassungsprozesse ausgelöst, die die Voraussetzung für das Fortbestehen des Organismus bilden. Dabei können Perturbationen als Störungen im Umfeld

²¹⁹ Duffy/Jonassen (1992), S. 2f.

²²⁰ Vgl. dazu auch Hayek (1974/75), Aufsatz 51 und Löbler (2006), S.28.

²²¹ Knuth/ Cunningham (1991), S.166.

²²² Vgl. Gerstenmaier/Mandl (1995), S.869.

²²³ Vgl. Röpke (2002), S.15.

²²⁴ Vgl. Röpke (2002), S.14.

²²⁵ Schumpeter (1912/2006), S.152.

²²⁶ Vgl. Maturana/Varela (1987), S.85 ff.

eines Systems bezeichnet werden, die Zustandsveränderungen in dessen Struktur auslösen. Diese Auslöser bestimmen jedoch nicht die Art und Weise der Reaktion der internen Strukturen, sondern determinieren vielmehr die interne Struktur des Organismus, wie auf die Perturbation reagiert wird.²²⁷

Auf das schulische und universitäre Lernen übertragen kann dies z.B. bedeuten, dass seitens des Schülers/ Studenten die innere *Bereitschaft* zur Aufnahme von Informationen von außen (vom Lehrer/Professor) unbedingt bestehen muss, um Informationen intern zu Wissen verarbeiten bzw. um lernen zu können.

3.1.2 Grundlagen der Entwicklungstheorie nach Piaget

Der wohl bekannteste und einflussreichste Vertreter der Entwicklungspsychologie ist der Schweizer Psychologe Jean Piaget (1896-1980). Seine Studien zur Erforschung der Entwicklung der Intelligenz bei Kindern hatten großen Einfluss innerhalb der Bereiche Kinderpsychologie und Erziehung. Die Wirkung von Piagets Werk auf die Erziehung beruht jedoch vornehmlich auf dem, was andere aus seiner Forschung extrahiert haben, da er selbst vor allem Philosoph war und seinen wesentlichen Beitrag im Bereich der Epistemologie sah.²²⁸

Die Grundmodelle des Empirismus und des Behaviorismus unterstellen je keinen aktiven, gestaltenden Part des Lernenden, sondern gehen von der Annahme aus, dass sich Erfahrungen von Reizen und Reaktionen dem Organismus einprägen und damit dessen künftige Leistungen und Verhaltensweisen determinieren (S-R-Beziehung). Im Gegensatz dazu betont Piaget den aktiven Beitrag des Organismus (der Person) bei der Gewinnung und Verarbeitung erfahrungsmäßiger Informationen. Dieses Menschenbild ist nach dem Modell eines biologischen Systems konzipiert, das in wechselseitigem Austausch mit seiner Umwelt steht. Hier ist die Annahme einer vollständig isoliert im Inneren ablaufenden kognitiven Entwicklung ebenso fremd wie eine Milieutheorie (s.o.), nach der jedes Denksystem unmittelbar aus der Umwelt hervorgeht. Denken kann hier nur als offenes, sich entwickelndes System verstanden werden.²²⁹

Ursachen der Entwicklungsveränderungen sind demnach nicht in externen Kräften zu sehen, sondern sind auf die Aktivitäten des handelnden und erkennenden Menschen selbst zurückzuführen. Schumpeter hat dies auf die Wirkungszusammenhänge einer ganzen Volkswirtschaft

²²⁷ Maturana/Varela (1987), S.27.

²²⁸ Vgl. Elkind (1978), S.585.

²²⁹ Vgl. Elkind (1978), S.585 f.

übertragen. Entwicklung besteht in einem selbstkonstruktiven Prozess: Der Mensch braucht eine Umwelt und ihre Anregungen und Widerstände, aber die Umwelt determiniert nicht ausschließlich seine Entwicklung.²³⁰ Konstruktivistische Entwicklungstheorien „betrachten Entwicklungsveränderungen weder nur als quantitatives Wachstum, noch völlig außergesteuert.“²³¹ Dabei vollzieht sich die menschliche Entwicklung in einer bestimmten Abfolge von Stadien, welche wiederum in Beziehung mit dem Lebensalter stehen.²³² (Diese interaktionistische Position wurde ebenfalls bereits in Bezug auf die Orientierung der Persönlichkeitsforschung eingenommen, Kapitel 2.1.5).

Die eigentliche Entwicklung sieht Piaget auch als eine Leistung des Intellekts, welcher sich wiederum aufgrund der inneren Tendenz, die Gleichgewichtsbedingungen dauernd zu verbessern, entwickle. In diesem Schema sieht er eine Art "Grundfunktion des Lebens"²³³ - Lernen als ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das fortlaufende Streben nach einem Gleichgewicht zwischen dem, was Individuen (Kinder) gegenwärtig wahrnehmen, wissen und verstehen, und dem, was ihnen aus irgendeinem Phänomen, einer neuen Erfahrung oder einem neuen Problem ersichtlich wird, bezeichnet er als **Äquilibrationsprinzip**. Damit akzentuiert er die Selbstregulierung innerhalb der Entwicklung. Das Gleichgewicht bleibt bestehen, wenn die gegenwärtig im Kind vorhandenen Erfahrungen dazu ausreichen, mit einer neuen Situation fertig zu werden. Wenn sie jedoch nicht ausreichen, ist ein in irgendeiner Form intellektueller Aufwand notwendig, um das Gleichgewicht wiederherzustellen.²³⁴ (Übertragen auf die Schumpeter'sche Theorie kann dies die Notwendigkeit einer Innovation erläutern, um eigenständig ein Ungleichgewicht zu schaffen und ein höheres Entwicklungsniveau zu erreichen).

Wie dieses Gleichgewicht im Rahmen des Äquilibrationsprinzips hergestellt wird, beschreibt Piaget ausführlich in seinem Werk „Die Psychologie des Kindes“²³⁵ mit den Begriffen *Assimilation* und *Akkommodation*, die hier im Kern wiedergegeben werden.

- *Assimilation* ist der Prozess, über den das, was wahrgenommen wird, so verändert wird, dass es zu den gegenwärtigen kognitiven Strukturen passt;
- *Akkommodation* dagegen ist der Prozess, über den die kognitiven Strukturen so verändert werden, dass das Wahrgenommene zu ihnen passt.²³⁶

²³⁰ Vgl. Montada (1978), S.291 ff.

²³¹ Montada (1978), S.294.

²³² Elkind (1978), S.588.

²³³ Vgl. Kesselring (1999), S.77 ff.

²³⁴ Vgl. Gage/Berliner (1977), S. 358.

²³⁵ Vgl. Piaget (1996).

Der Hauptgedanke des Entwicklungsprinzips kann daher in dem Gleichgewicht zwischen Assimilation (angepasste Aufnahme) und Akkomodation (Anpassung der inneren Strukturen) gesehen werden. Die Äquilibration schließt dabei sowohl den sozialen Faktor der Entwicklung (die Rolle des Milieus etc.) als auch endogene Faktoren (Reifung etc.) mit ein. Sie werden nicht wie zwei entgegengesetzte und isolierte Faktoren behandelt, sondern in umfassende Mechanismen - in Regulationsmechanismen, die für Äquilibration typisch sind - integriert.²³⁷ Störungen von außen können nur dann Konfliktsituationen hervorrufen, wenn die Person schon ein bestimmtes Entwicklungsniveau erreicht hat.

Die Vermutung liegt nahe, *dass marktliche Gelegenheiten oder Chancen auch nur dann erkannt werden können, wenn die innere Einstellung sowie die unternehmerischen Fähigkeiten einem bestimmten Niveau entsprechen. Sind diese nicht vorhanden, können die Signale des Marktes (äußere Reize) auch nicht aufgebaut werden und bleiben wirtschaftlich ungenutzt. Ohne eine Ausbildung von Persönlichkeiten, die fähig und bereit sind, ein Unternehmen zu gründen, sind reine externe Anreize seitens Politik und Gesellschaft nach diesen Ausführungen wenig wirksam.*

Das ebenfalls von Piaget entwickelte und oft verwendete **Stufenmodell**²³⁸ der menschlichen geistlichen Entwicklung bietet vielen Pädagogen eine Grundlage, aufgrund dessen sie Lehr-

²³⁶ Vgl. Gage/Berliner (1977), S.359.

²³⁷ Vgl. Bovet/Venèche (1978), S.244.

²³⁸ Das von Piaget entwickelte Stufenmodell umfasst die in einander übergehenden Stufen der Entwicklung:

1. SENSOMOTORISCHE PHASE (0-2 Jahre)
2. PRÄOPERATIONALE PHASE (3-5 Jahre)

methoden und –inhalte entsprechend des jeweiligen Entwicklungsstandes des Individuums angemessen gestalten können. Dieses Stufenmodell gibt Grund zu der Annahme, dass explizite Sachverhalte in Bezug auf Unternehmertum tatsächlich am besten in weiterführenden Schulen eingebracht werden können. Kinder können zwar schon ab dem 9. Lebensjahr logische Beziehungen herstellen und mit Zahlen umgehen, logisches und kreatives Denken sowie Gedankengänge abstrakt fassen zu können, ist dem Kind jedoch erst ab dem 11. oder 12. Lebensjahr möglich. Darüber hinaus kann es erst in seiner vierten und letzten Entwicklungsstufe Schlüsse aus Sachverhalten ziehen. Dem Individuum beizubringen, Erlerntes auf sich selbst zu beziehen - Selbstreflexion zu betreiben - kann von diesem frühestens ab dem Eintrittsalter für eine weiterführende Schule gefordert werden. Deshalb richtet sich der Schwerpunkt für einen Eingriff auf die Heranbildung eines Kindes auf das Gymnasium.

Piagets theoretische Erkenntnisse gelten bis heute als Grundgerüst für Folgerungen für das Verständnis der Wissensaufnahme oder des Lernens. Ebenso in dieser Arbeit gilt seine konstruktivistische Theorie als Basis für Überlegungen hinsichtlich einer Unterrichtsgestaltung in den Bildungsinstitutionen Schule und Universität, die die wirtschaftstheoretischen Zielsetzungen Schumpeters und Röpkes berücksichtigt. Insbesondere die *Aktivität* spielt im Sinne der Äquilibration eine überragende Rolle für die Entwicklung der Intelligenz, und deutet auf die Notwendigkeit des handlungsorientierten Unterrichts hin. Auch sind Beobachtung und gutes Zuhören, ohne sich irreleiten zu lassen durch die Logik der Erwachsenen, die wichtigste Rolle des Lehrenden, wenn man das Wesen des kindlichen und jugendlichen Gedankengangs

3. INTUITIVE PHASE (5-8 Jahre)

4. KONKRETE OPERATION (8-12 Jahre)

5. STUFE DER FORMALEN OPERATION (11-14 Jahre)

In der **ersten Phase** verfügt der Säugling über einige angeborene Reflexe. Es absorbiert (unbewusst) seine Umgebung und lernt auf diese Weise auch die Verknüpfung eines Zwecks mit dem Mittel, das zum Erreichen des jeweiligen Ziels benötigt wird. Mit 12 Monaten beginnt das Kind, zwischen sich selbst (Subjekt) und seiner Umwelt (Objekte) zu unterscheiden. Innerhalb der **zweiten Phase** vervollkommnet das Kind seine Sprache und kann nun mit Vorbegriffen umgehen, um sich damit zur Entwicklung eigener Konzepte zu verhelfen. Meist sind diese jedoch noch falsch und müssen an der Realität überprüft werden. Das junge Individuum entwickelt sich vom unbewussten Schöpfer zum bewussten Arbeiter. Es analysiert - im Gegensatz zur vorherigen Aufbauphase – bewusst seine Umwelt, kann jedoch noch keine Schlüsse über Dinge ziehen. Das Gehirn ist noch nicht voll leistungsfähig. In der **dritten Phase** liegt der Fokus des kindlichen Interesses nun in dem WIE und WARUM. Seine Schlussfolgerungen nähern sich langsam einem mehr logischen und rationalen Verständnis und es entwickelt die Fähigkeit, logische Beziehungen mit zunehmender Komplexität zu verstehen. Nun werden verschiedene Merkmale eines Gegenstandes und Vorgangs gleichzeitig erfasst und zueinander in Beziehung gesetzt. Innerhalb der **vierten Phase** erweitert das Individuum seinen Lebensraum und lernt praktisches Handeln. Es entwickelt die Fähigkeit, verschiedene logische Handlungen durchzuführen - allerdings nur mit konkreten Dingen. Innerhalb der abschließenden **fünften Phase** erwirbt das junge Individuum die Fähigkeit, logisches Denken mit Abstraktionen zu verknüpfen. Es *kann Schlüsse* ziehen, Interpretationen vorschlagen und Hypothesen entwickeln. Sein Denken ist nun flexibel geworden (vgl. Oerter/Montader (1995).)

enthüllen und die individuellen Stärken erkennen will.²³⁹ Letztendlich vertritt Elkind die Ansicht, dass die Erziehung (und Ausbildung) des Kindes (des Jugendlichen) ein schöpferisches Unternehmen sei, wobei dies keinem festgelegten Curriculum unterworfen sei, sondern jegliches Material und jegliche Form des Unterrichts benutzt werden kann, um den Lernenden zum Erforschen der Weltgeschehnisse zu animieren.²⁴⁰

„Wir müssen Kinder zu kritischen Menschen erziehen, die selbständig denken und nicht die erstbeste Idee übernehmen, die ihnen präsentiert wird“²⁴¹

Die Heranwachsenden müssen fähig sein, durch konstruktive Erneuerungen die Gesellschaft zu bereichern. Ein Unterricht kann vor diesem Hintergrund eher dann erfolgreich sein, wenn Methoden und Inhalte den Anforderungen, Erwartungen, Zielen, Möglichkeiten und insbesondere dem jeweiligen Stand von kognitiven (aber auch sozialen, physischen etc.) Entwicklungen der lernenden Subjekte angemessen sind.²⁴² Eine Ausrichtung des Unterrichts nach den Subjekten setzt somit eine – wenngleich oftmals intuitive – Berücksichtigung von Wissen um die Entwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen voraus. Erziehung ist immer an Entwicklung gekoppelt.²⁴³ Näher betrachtet kann dies sogar implizieren, dass Entwicklung die Erziehung und das Unterrichten in zweierlei Richtungen determiniert:

- zum einen bezüglich der an den jeweiligen kognitiven Strukturen der Lehrenden auszurichtenden Methode des ‚Lernen-machens‘;
- zum anderen bezüglich des Stoffeinhalts - dessen Auswahl, Anordnung und Verteilung auf die verschiedenen Klassenstufen bzw. Semester.

Die Interdependenz zwischen Entwicklung und Erziehung existiert dahingehend, dass einerseits die menschliche Entwicklung ohne Bildung und Erziehung nicht möglich ist und dass andererseits die Art der Erziehung von der jeweiligen Entwicklungsstufe abhängig ist.²⁴⁴

²³⁹ Vgl. Elkind (1978), S.588.

²⁴⁰ Vgl. Elkind (1978), S.591

²⁴¹ Elkind (1978), S.591.

²⁴² Vgl. Oerter (1991), S.162.

²⁴³ Vgl. Ruch/Zimbardo (1975), S.99.

²⁴⁴ Oerter (1991), S.158.

3.1.3 Lernen vs. Akkumulation von Wissen

Die reine Akkumulation von Wissen durch einen Transfer von Lehrendem zum Lernenden ist nach obigen Erläuterungen sowohl vor dem Hintergrund des Konstruktivismus und dem Entwicklungspsychologischen Ansatz von Piaget nicht möglich als auch vor dem Hintergrund einer Persönlichkeitsentfaltung (s.u.) nicht erstrebenswert. Folgende Abschnitte dienen einer weiteren Erläuterung dieser Sichtweise.

3.1.3.1 Wissen

„Piaget glaubt an die Konstruktion von Wissen durch eine Interaktion von empirischer Erfahrungsaufnahme (vermittelt durch selektierende und koordinierende Aktivitäten des Subjekts) und gedanklicher Verarbeitung (wobei eventuell nicht nur Wissen generiert wird, sondern auch die Informationsaufnahme-strategien und -verarbeitungsweisen optimiert werden mögen).“²⁴⁵

Ausgehend von der konstruktivistischen Sichtweise ist Wissen immer an eine Person gebunden, als strukturelle Einheit von Subjekt und Objekt (s.o.). Wissen lässt sich in diesem Sinne nicht von einem System in das andere transportieren, sondern Wissen lässt sich nur selbst konstruieren.²⁴⁶ Die Auffassung, dass Wissensaufnahme reibungslos durch Aufnahme von Input an Wissen durch den Lehrer an die Schüler geschieht, scheint durch die Wahl des Frontalunterrichts derzeit am häufigsten vertreten.

3.1.3.1.1 Reine Wissensakkumulation – die neoklassische Inputlogik

Die Inputlogik umschreibt die Annahme, dass einer Erhöhung des Inputs (Informationen/ finanzielle Ressourcen) zwangsläufig ein erhöhter Output (Innovation) folgen muss. Die Nutzung von im System Wissenschaft generiertem neuem Wissen im Wirtschaftssystem wird dabei als völlig unproblematisch angesehen. Die neoklassischen (exogenen) Wachstumstheorien verharren in diesem gedanklichen Paradigma, da die mikroökonomische Basis der makroökonomischen Produktionstheorie immer von gegebenen Produktionsfunktionen ausgeht. In diesem Falle unterscheidet der „Mainstream-Ökonom“ nicht zwischen Wissen und Informationen. Wissen ist externalisiert und wird sozusagen dem volkswirtschaftlichen Modell von außen (exogen) hinzugegeben, um den Output zu steigern.²⁴⁷

²⁴⁵ Montada (1978), S.295.

²⁴⁶ Vgl. Röpke (2002), S.13

²⁴⁷ Vgl. Röpke (2002), S.13 ff.

In der *endogenen* Wachstumstheorie geht man dagegen davon aus, dass die Herstellung von Wissen durch Investitionen in Humankapital und Ausgaben für Forschung und Entwicklung generiert (endogenisiert) werden kann. Dabei wird Wissen im Modell als unabhängige Variable definiert. Hier gilt das Wissen als Fachwissen, welches problemlos akkumuliert und von Lehrendem zu Lernendem transferiert werden kann und die Basis herkömmlicher bzw. verbreitet praktizierter Entrepreneurship Education Programme bildet.²⁴⁸ „Die auf Inputsimulation gegründete Weltansicht der Ökonomen sieht im Wissen ein ausgesprochen pflegeleichtes Produkt, sogar ein öffentliches Gut.“²⁴⁹

Die in dieser Arbeit verfolgte konstruktivistische Sichtweise, welche mit dem Verbum *konstruieren* die erkennende Leistung des Gehirns deutlich hervorhebt, ist in diesem Paradigma nicht enthalten. Der Begriff Wissen wird im Rahmen der neoklassischen Input-Logik gleichgesetzt mit Daten und Informationen aus der Umwelt. Der Schritt der Transformation von diesen Informationen aus der Umwelt durch die von Piaget bezeichnete Äquilibration wird völlig ausgelassen. Damit steht diese durch die Inputlogik implizierte Anhäufung von Daten- bzw. „Wissens“-Beständen gegen die Ansicht, dass sich Wissen nur durch eigene Anstrengungen erwerben lässt, sich nur selbst konstruieren lässt. Aus konstruktivistischer Sicht entsteht Wissen, wenn Information aus der Umwelt aufgenommen und mit den eigenen Erfahrungsstrukturen verarbeitet wird. Erst dann kann der „Output“ dieses Prozesses als Wissen betrachtet werden. Gerade in deutschen Universitäten existiert bereits eine enorm große Menge an akkumuliertem Wissen – sei es in Form von Patenten, Büchern oder Forschungsberichten. Doch dieses Wissen scheint den Weg nicht in die Praxis gefunden und zur Wertschöpfung beigetragen zu haben. Warum?

„Weil Daten und Information noch nicht in Selbstwissen transformiert sind, weil Wissen erst durch Tun, durch eigene Anstrengungen, durch unternehmerisches Handeln, zu Selbstwissen wird.“²⁵⁰

Statt einer reinen Akkumulation von Fachwissen muss Wissen erst durch *aktives* Aneignen und Transformieren von Wissensbeständen zu Selbigem gemacht werden. Die Wissenskomponente ist daher, wie im Folgenden angenommen, immer an eine Handlungskomponente gekoppelt.

²⁴⁸ Vgl. Röpke (2002), S.276.

²⁴⁹ Röpke (2002), S.13.

²⁵⁰ Röpke (2002), S.13.

3.1.3.1.2 Strukturelle Kopplung von Wissen und Handeln

Die von Maturana und Varela aus biologischer Sicht beschriebene *strukturelle Kopplung von Einheit und Umgebung* lässt sich auch auf eine strukturelle Kopplung von Wissen und Handeln übertragen. Hierbei geht es nun nicht mehr nur um die Art des Erwerbs von Wissen, sondern um dessen (volkswirtschaftlichen Gesamt-) Nutzen (siehe Einleitung). „In einer unternehmerischen Wissensgesellschaft ist die Einheit von Erkenntnis und Handeln, verwirklicht durch unternehmerisches Tun, primäre Quelle von Wertschöpfung und Bedingung langfristigen Überlebens eines Unternehmers. Die tiefste Einsicht und Weisheit fruchtet nichts, wenn sie unangewendet bleibt oder wenn sie keine Verhaltensänderungen bewirkt.“²⁵¹ Wissen ohne seine Anwendung kann als wirtschaftlich totes Wissen betrachtet werden und ist in diesem Sinne vor dem Hintergrund einer möglichst großen Gründerquote als Ziel uninteressant.²⁵²

Der Begriff des für eine unternehmerische Ausbildung relevanten Wissens sei an dieser Stelle deutlich von dem allgemeinen Wissensbegriff abgegrenzt: „Wissen wird unternehmerisches Wissen, wenn es gelingt, die Einheit von Wissen/Erkenntnis und Handeln zu verwirklichen, durch ihre Integration Wissen, als Verkörperung unternehmerischer Erfahrung zu erlangen.“²⁵³ Folglich kann es nicht ausreichen, Lernende in großem Maße mit gründungsrelevantem Fachwissen auszustatten, welches sie theoretisch beherrschen, aber vielleicht nie anwenden werden. Interessant und erfolgreich kann nach obigen Ausführungen eine Ausbildung dann werden, wenn sie darauf abzielt, Schüler und Studenten zu selbständiger und *aktiver* Aneignung von jeweils relevantem Wissen anzuleiten. Dabei kommt es nicht auf die Menge oder die Fülle von Fachwissen an, sondern auf die Kompetenz, sich gezielt neues Wissen anzueignen und dieses durch ständige Anwendung zu verinnerlichen.

Die Nichtverfügbarkeit derartiger Kompetenzprofile gilt als (Haupt-) Ursache von Lernproblemen im Rahmen der schulischen und akademischen Ausbildung einerseits und von Schwierigkeiten im beruflichen Lebensweg und Innovationsschwächen in Unternehmen und Volkswirtschaften andererseits.²⁵⁴ Die Abgrenzung des Wissensbegriffes zieht damit den Klärungsbedarf des Lernens nach sich. Lernen beinhaltet nach Röpke die zwei Komponenten:

1. Wissen und
2. die Fähigkeit zur Umsetzung von Wissen²⁵⁵

²⁵¹ Röpke (2002), S.10.

²⁵² Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.155 f.

²⁵³ Röpke (2002), S.12.

²⁵⁴ Vgl. Röpke (2002), S.276.

²⁵⁵ Vgl. Röpke (2002), S.280.

Der Schwerpunkt einer *unternehmerischen* Ausbildung scheint folgerichtig auf der zweiten Komponente liegen zu müssen. In den weiteren Abschnitten sei daher Lernen als der Prozess des Wissenserwerbs (erste Komponente) allgemein und vor dem Hintergrund des Konstruktivismus erläutert, um im Anschluss daran die Theorie des unternehmerischen Lernens nach Röpke aufzuzeigen. Diese inkludiert die erste Komponente, zielt aber darüber hinaus auf den Erwerb der oben genannten zweiten Komponente ab.

3.1.3.2 Lernen

„Unternehmer müssen lernen, wenn sie nicht untergehen wollen.“²⁵⁶

3.1.3.2.1 Definitive Abgrenzungen

Im Allgemeinen wird unter Lernen ein Prozess verstanden, „der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und Erfahrungen aufbaut“²⁵⁷ bzw. man versteht darunter das Aneignen von Kenntnissen und Fähigkeiten. Darüber hinaus können laut der psychologischen Lerntheorie auch Gefühle und Verhaltensweisen (kognitive Strukturen, Emotionen, Affekte, Motive, Sozialverhalten, Wertorientierung und Handlungskategorien) abgedeckt werden. Entgegen den bisherigen „klassischen“ behavioristischen Lerntheorien (S-R-Theorien) legen neuere Ansätze in der pädagogischen Psychologie den Schwerpunkt auf die Bedeutung interner Faktoren und Steuerungsmechanismen des Lernens.²⁵⁸

In der heutigen Pädagogik fokussiert sich das Lehren und Lernen noch im Wesentlichen auf die Techniken erfolgreicher Wissensvermittlung und der geistig-seelischen Erziehung. Durch Lernen werden ab Beginn des Lebens eines Individuums die Strukturgegebenen Funktionsmöglichkeiten bzw. Begabungen verwirklicht.²⁵⁹ Dazu hat sich als wichtige Bezugswissenschaft für die Entwicklung der neuen Lernkultur neben der Motivations-, Organisations- oder Sozialpsychologie seit einiger Zeit die Gehirnforschung als besonders nützlich erwiesen.²⁶⁰ Hier wurde festgestellt, dass im Wesentlichen innere Vorgänge die kognitiven Prozesse steuern, Menschen also keinesfalls passive oder von außen gesteuerte Individuen sind. Die Vorgänge lassen sich auch psychosomatisch steuern und unterliegen biologischen Faktoren (z. B. dem Lebensalter, Gesundheit, etc.).

²⁵⁶ Röpke (2002), S.262.

²⁵⁷ Zimbardo (1995), S.301.

²⁵⁸ Vgl. Krapp/Weidenmann (1992).

²⁵⁹ Vgl. Oeser/Seitelberger (1988), S.94.

²⁶⁰ Vgl. Martin (2002), S.2.

3.1.3.2.2 Konstruktivistisches Lernen

Der Konstruktivismus eröffnet Entrepreneurship neue Perspektiven, da er Wissenschaft und Ausbildungspraxis auffordert, die Idealvorstellung einer trivialen „Unternehmer-Maschine“ zu überwinden. Der Prozess der objektiven Problemerkennung, Untersuchung und Lösung des Problems wird durch die konstruktivistische Sicht verworfen.²⁶¹

Basierend auf Forschungsergebnissen der Neurobiologie geht man davon aus, dass das Gehirn ein informationell geschlossenes System darstellt. Während es zwar mit der Umwelt über reichsspezifisch arbeitende Sinnesorgane verbunden ist, werden Umweltreize dennoch nicht als solche, sondern hochgradig selektiv aufgenommen. Die Selektion erfolgt dabei nicht nach objektiven Regeln, sondern mit Hilfe der vom Gehirn zugeschriebenen subjektiven Bedeutungen.²⁶² Da Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung stets vor dem Hintergrund vorhandener Strukturen erfolgen, wird nur das bewusst, was zuvor bereits konstruiert worden ist. Als Beispiele können hier Phänomene wie die "Betriebsblindheit" oder die Schwierigkeit, die Aussagen eines Gesprächspartners exakt wiederzugeben, gesehen werden. Lernen und Gedächtnis sind als ein Vorgang anzusehen, der periphere Erregungen bewertet und durch interne Kombination neue Information produziert - autopoietische Prozesse. Kognition (Lernen) ist somit nicht als Einfluss der Umwelt auf das System und auch nicht als Suche des Systems nach Informationen in der Umwelt zu verstehen. Es handelt sich hierbei um eine wie oben beschriebene „strukturelle Kopplung“ (Maturana) von System und Umwelt, die die Wahrnehmungsfähigkeit des Systems steigert und verdichtet. Lernen kann vor diesem Hintergrund „nicht als Übernahme von Instruktion aus der Umwelt begriffen werden“²⁶³. Lernen ist kein passiver Vorgang, sondern ein *aktives Handeln* des Lernenden. „Lernen ist ein selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder „absorbiert“, sondern konstruiert werden.“²⁶⁴ Wissen wird nicht reproduziert, sondern konstruiert.²⁶⁵

²⁶¹ Vgl. Röpke (2002), S.311.

²⁶² Beispielsweise vollzieht sich die *Erinnerung* in Form eines zweistufigen Prozesses: Ein Reiz (Geräusch, Geruch oder Vorstellung) aktiviert die Kurzgedächtnisprozesse. Der Reiz resoniert durch diese Prozesse in der unendlichen Komplexität der im Hirn gespeicherten Hologramme bis er eine Assoziation im Langzeitgedächtnis auslöst. Dabei soll die Bezeichnung Hologramm im Gehirn heißen, dass jeder Teil des Gehirns – auch eine einzelne Zelle – die Vorgänge im gesamten Gehirn spiegelt und umfasst (Vgl. Holler (1996), S.271.)

²⁶³ Luhmann (2005), S.76.

²⁶⁴ Terhardt (1999), S.635.

²⁶⁵ Brown (1988) in: Krapp/Weidemann (1992), S.88.

Übertragen auf die Systemtheorie sind lebende Systeme ständig mit Störungen konfrontiert, die sie dann zur Bewahrung ihrer Identität, ihres Überlebens, neutralisieren müssen. In diesem Sinne kann lernen verstanden werden als Veränderung des Systems zur Neutralisierung der Perturbationen, die bisher noch nicht auftraten.²⁶⁶ Ausgehend von Piagets Äquilibrationsprinzip (s.o.) findet ein Akkomodationsprozess des Systems dergestalt statt, dass dieser Assimilationsstrategien ermöglicht, welche die Neutralisierung wieder herzustellen vermögen.

Diese so genannte kognitive Wende verschob den Fokus von Situationen, in denen der Lehrende im Mittelpunkt stand, vor allem auf die Aktivität des Lernenden. Damit wendet sich die pädagogische Psychologie verstärkt solchen Lernsituationen und -modellen zu, die den Lernenden Raum für die Selbststeuerung des Lernprozesses lassen.²⁶⁷ Das klassische Modell der Instruktion wird zwar bereits als veraltet angesehen, trotzdem jedoch weiter praktiziert und könnte eine Fehlentwicklung für die Vorbereitung auf den Umgang mit Flexibilität und Unsicherheiten in der heutigen Umwelt darstellen. Lernen als einen evolutionären, Sinn herstellenden, erfahrungsorientierten Entwicklungsprozess anzusehen anstelle von einfachem Erwerb von Daten- oder Wissensbeständen resultiert beispielsweise aus Untersuchungen von Brown, Collins und Duguid.²⁶⁸ Sie gehen der Fragestellung nach, wie sich Experten ihr Wissen angeeignet haben und wie sich Expertenwissen charakterisieren lässt. Sie kamen zu der Erkenntnis, dass die in der Schule typische Konzentration auf formales Lehren von explizitem Wissen nicht ausreicht, um Expertenwissen zu entwickeln. Man benötige stattdessen Lernsituationen und Lernmodelle, die auch informelles Lernen und implizites Verstehen einschließen. „Wissenserwerb und Tun gehören zusammen.“²⁶⁹

Ziel jeglicher didaktischer Ansätze müsse also eine erfolgreiche Selbstorganisation in einer nicht erkennbaren Welt sein, so dass Unterricht auf dieser Grundlage als „intersubjektive Wirklichkeitskonstruktion“ definiert werden kann.²⁷⁰ Die Forderung einer konstruktivistischen Lernweise geht aus diversen Beiträgen verschiedener Autoren hervor. Dennoch ist eine Umsetzung dieser Erkenntnisse in die Praxis noch wenig vorangeschritten.

Folgende Tabelle fasst den Unterschied zwischen dem derzeit existierenden instruktionistischen Modell des Lernens und der konstruktivistischen Lernweise zusammen:

²⁶⁶ Vgl. Maturana (1987).

²⁶⁷ Vgl. Krapp/Weidemann (1992), S.85.

²⁶⁸ Vgl. Brown/Collins/Duguid (1989) in: Krapp/Weidemann (1992), S.86.

²⁶⁹ Brown/Collins/Duguid (1989) in: Krapp/Weidemann (1992), S.86.

²⁷⁰ Brown (1988) in: Krapp/Weidemann (1992), S.88.

	Transmission Approach	Constructivist Approach
Knowledge Information	Transferable Good Good	The end of a constructive process Process
Teaching	Transferring Knowledge	Supporting learning
Goal of education	Broad Knowledge	Autonomy, the ability of self-governing
Role of learner	Passive consumer	Active producer
Task of tests	Test the learner	Assistant of the learner
Sources of information	Teacher, Textbooks	All sources available
Inducement for getting information	Curriculum	Student's demand
Who is governing the learning process?	Teacher	Student
Interaction between activities	Listening, reading, memorizing	Doing, thinking, talking

Quelle: In Anlehnung an Löbler (2006), S.29

Tab. 3: Comparison of transmission approach and constructivist approach

Eine Forderung zur Bereitschaft und Fähigkeit des Lernenden, sein eigenes Lernen selbst zu organisieren, erstreckt sich auf unterschiedliche Dimensionen. Doch der wichtigste Faktor dieser hoch entwickelten Form selbst gesteuerten Lernens ist hierbei die Orientierung an übergeordneten individuellen Zielen und Wertvorstellungen, welche die Motivation des Lernenden bestimmen, weiterlernen zu wollen und sich für das Lernen selbstverantwortlich zu sehen.²⁷¹

Die folgend beschriebene Theorie des unternehmerischen Lernens schließt die bisherigen Ausführungen über die konstruktivistische Sichtweise ein und bietet einen Lösungsansatz für die Herausforderung des „Lernen lernens“.

²⁷¹ Brown (1988) in: Krapp/Weidemann (1992), S.88.

3.2 Unternehmerisches Lernen

Produktivere Arbeitsplätze können nach bisherigen Ausführungen in der Zukunft dann geschaffen werden, wenn es gelingt, Innovationen im Sinne Schumpeters umzusetzen – eine Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse in eine praktische Anwendung. Um zu den bedingenden theoretischen Erkenntnissen zu kommen, bedarf es einer Selektion der Informationsnachfrage. Neben den Lehrinhalten („Was?“) rückt daher immer mehr die Frage nach dem „Wie?“ ein Individuum lernt in den Mittelpunkt. Dem reinen „Einpauken“ von akkumuliertem Wissen (ohne die selbst gestellte Frage „Wozu?“) kommt keine übergroße Bedeutung mehr zu. Viel wichtiger ist es, in der Lage sein zu können, erworbene Information flexibel einsetzen und in andere Situationen übertragen zu können - die Organisation von Lernen.²⁷²

Die Empirie des Lernprozesses an Schulen und Universitäten hat jedoch längst gezeigt, dass an diesen Orten Wissen angehäuft wird, um Prüfungen oder (vor allem) das Examen zu bewältigen. Da der Lernende in dieser Weise durch die reine Akkumulation von Fachwissen oft nicht über den Lernprozess reflektiert, ist zu beobachten, dass der Sinn des Lernens verloren geht und damit auch das Wissen nach einiger Zeit unbrauchbar wird. Zu viel akkumuliertes Wissen, das unreflektiert angehäuft wird, führt zu einer Krise, die in Form von Konfusion, Ermüdung und Frustration auftritt. An diesem Punkt angelangt, ist es dann wichtig, kein weiteres Wissen mehr aufzunehmen, sondern über das bisher erworbene zu reflektieren, eine Verknüpfung des neuen mit dem bereits vorhandenen Wissen herzustellen und eine Umwandlung des Erlernten in angestrebte Kompetenzen vorzunehmen.²⁷³

3.2.1 Lernen lernen (Selbstevolution)

Der Grundsatz des evolutorischen Ansatzes (siehe Kapitel 2.1.2.4) besagt, dass sich der Unternehmer in sich selbst entfaltet und entwickelt. Der Unterschied zwischen Innovations- und Evolutionsunternehmer ist durch Lernen gekennzeichnet: Der Unternehmer erreiche früher oder später die Grenzen der Effektivität und Effizienz seiner Neukombination und müsse somit die Fähigkeit besitzen/erlernen, sich neue Kompetenzen anzueignen, um zu evolvieren – sich selbst weiterentwickeln. „Ein evolutorischer Unternehmer ist ein lernender Unternehmer.“²⁷⁴

²⁷² Landfried (2003).

²⁷³ Vgl. Rassidakis (2001), S.36 (inkl. Fußnote), Rassidakis (2007), S.2.

²⁷⁴ Rassidakis (2001), S.82.

Die folgend angeführte Theorie der Lernebenen kann den Lernenden helfen, mit der großen Menge an Wissen in der heutigen Informations- bzw. Wissensgesellschaft umzugehen. Ökonomisch gesehen ist ein Lernen dieser Art als nachfrageorientierter Prozess zu betrachten, der nicht vom Wissensangebot abhängt!²⁷⁵

3.2.1.1 Die Lernebenen

Das Ziel des unternehmerischen Lernens in einer sehr dynamischen Welt ist hauptsächlich darin zu sehen, den Spielraum situationsangemessenen Handelns, Denkens und Fühlens ständig zu vergrößern.²⁷⁶ Erstrebenswert ist damit auch, dass der Lernende nicht nur sein Wissen vermehrt, sondern das Erlernte gezielt in die ganzheitliche Entwicklung der Person, sein „Sein“ (Erwerb von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen), einsetzt.²⁷⁷ Das Lernen kann dabei in folgende vier Ebenen unterteilt werden:

Lernen 0: Es kommt kein neues Wissen hinzu, es handelt sich lediglich um die Optimierung der Anwendung von schon bekanntem Wissen, das durch Routine entstanden ist. Die in dieser Ebene operierenden Menschen evolvieren nicht, sondern setzen ihre vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten ein, um immer wiederkehrende Tätigkeiten zu vollziehen und Probleme zu bewältigen.²⁷⁸ Es handelt sich dabei um die Ausübung gegebener Fähigkeiten²⁷⁹ und richtet sich nach dem Schumpeter'schen Wirt, der statisch operiert und die Kombination „unbewusst“ realisiert.²⁸⁰

Lernen 1: Diese Ebene beinhaltet die Aneignung und Akkumulation von Fachwissen und kann als der gängige Inhalt des Lernstoffes in Schulen und Hochschulen gesehen werden: Die Aneignung von Informationen, Daten und Techniken, sowie den Methoden zu ihrer Anwendung.²⁸¹ Im Gegensatz zu Lernen 0 kommt der Lernende von einem Zustand von „weniger Wissen“ in einen Zustand von „mehr Wissen“. Auf dieser Ebene wird die Information zu Selbstwissen gemacht.²⁸² In Hinblick auf Unternehmertum würde also vermehrtes Wissen besser qualifizierte Unternehmer sowie mehr Unternehmungsgründungen im Sinne Schumpeters hervorbringen?²⁸³ Schulisches und

²⁷⁵ Vgl. Rassidakis (2001), S.34.

²⁷⁶ Vgl. Röpke (2002), S.261.

²⁷⁷ Vgl. Rassidakis (2001), S.27.

²⁷⁸ Vgl. Rassidakis (2001), S.27.

²⁷⁹ Vgl. Rassidakis (2007), S.2, Haga/Röpke (2007), S.10

²⁸⁰ Vgl. Schumpeter (1997), S.117.

²⁸¹ Vgl. Rassidakis (2001), S.27 f.

²⁸² Vgl. Röpke (2001), S.2.

²⁸³ Vgl. Röpke (2002), S.275 und siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 3.1.3

universitäres Lernen muss auf dem bereits Vorhandenen aufbauen, „denn Neues kann nur durch Assimilation an eine kognitive Struktur bewältigt werden, die das erfahrende Objekt bereits besitzt“²⁸⁴.

Diese beiden Lernebenen bilden den Kern des herkömmlichen Lernens, da sich hier der Lernende Wissen aneignet, um dieses später anwenden zu können. Es handelt sich dabei um Wissen, dessen Informationen aus Lernebene 1 durch Erfahrungen in der Lernebene 0 resultieren. Dieses Wissen ist jedoch nicht zwingend durch das Sein hervorgerufen bzw. verstanden worden - es besteht nicht immer ein Bezug zur lernenden Person.²⁸⁵

Lernen 2²⁸⁶: Auf dieser Ebene vermehrt der Lernende seine Kompetenzen durch eigene Transformation und Kombination von Fachwissen sowie durch deren Anwendung.²⁸⁷ Das bedeutet, diese Ebene wird durch fachübergreifende Qualifizierung in dem Erwerb von Kompetenzen wie Kommunikation und emotionale Intelligenz gekennzeichnet. Durch mangelnde oder nicht verfügbare Kompetenz kommt es in Unternehmen und Volkswirtschaften zu Innovationsschwächen.²⁸⁸ Vorausgesetzt sind folgende in vier Kategorien unterteilte Fähigkeiten des Lernenden:

1. Die Fähigkeit zu reflektieren – Hinterfragung, was gelernt werden muss und Bewusstseinsanbahnung über das Lernen.
2. Die Fähigkeit, sich gezielt Fachwissen anzueignen – Fähigkeit der Operation auf der Lernebene 1.
3. Die Fähigkeit zur Durchsetzung des Erlernten – Kompetenz/Wissen richtig anwenden können.
4. Die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln – Fähigkeit, in allen Lernebenen zu lernen. (inkl. Lernebene 3)

Ziel des Lernens 2 liegt im Trainieren und Üben neuer Lernverfahren und –methoden sowie in der Aneignung neuen Wissens und neuer Kompetenzen mit Hilfe derjenigen Methoden, welche nach Schumpeter zu neuem Schöpfungspotenzial verhelfen. Projekte oder Plan-Spiele

²⁸⁴ Glasersfeld (1997), S.191.

²⁸⁵ Vgl. Rassadakis (2001), S.28.

²⁸⁶ „Lernen auf der zweiten Ebene ist der relativ dauerhafte Erwerb einer neuen oder Veränderung und Vertiefung einer schon vorhandenen Kompetenz, der Übergang von einem Zustand mit relativ geringer in einem Zustand mit höherer Kompetenz“ (Röpke (2002), S.276.)

²⁸⁷ Vgl. Rassadakis (2001), S.28.

²⁸⁸ Vgl. Röpke (2002), S.276.

der Schule können das Lernen auf dieser Ebene fördern.²⁸⁹ Hier steht das Erlernen der Durchsetzungskompetenz im Vordergrund. Es gilt, das neue Wissen schöpferisch zu nutzen und lernen, mit unübersichtlichen, hochkomplexen Kausalverhältnissen fertig zu werden und damit die Schumpeter'sche „Energie der Tat“ zu trainieren.²⁹⁰

Lernen 3: Im Fokus dieser Ebene steht das Reflektieren, die Entfaltung des Bewusstseins über sich selbst, über sein vorhandenes Wissen und über die erworbenen und noch zu erwerbenden Fähigkeiten. Erst durch das Reflektieren wird ein autopoietisches, evolutorisches Lernen möglich und lässt sich in folgende Stadien unterteilen:

Unbewusste Inkompetenz: der Lernende weiß nicht, was er nicht weiß, kann oder will. (Lernen 0)

Bewusste Inkompetenz: Er ist sich über sein Unwissen im Klaren; der Lernende weiß, was er nicht weiß, kann und will. (Lernen 3)

Bewusste Kompetenz: der Lernende hat Fähigkeiten erworben und weiß, dass er wissend ist. (Lernen 2)

Unbewusste Kompetenz: Durch das Operieren auf Ebene 0 entwickelt sich eine Routine, ein Automatismus bzgl. der Anwendung des Wissens; jedoch ist dem Lernenden sein Wissen nicht ständig bewusst, sondern er versteht und beherrscht es, hat sein Sein integriert und kann es immer anwenden. (Lernen1).²⁹¹

Wahrnehmen, wo die eigenen Schwächen und Stärken liegen, erkennen, dass die eigenen Fähigkeiten nicht ausreichen, seine Vision zu erreichen oder verwirklichen zu können, ist die höchste Stufe des unternehmerischen Lernens bzw. das unternehmerische Lernen schlechthin. Die Einsicht in die Notwendigkeit, sich selbst ändern und neue Kompetenzen erlernen zu müssen, verlangt dem Unternehmer eine Durchsetzung seines Kompetenzwissens gegen mächtige innere Widerstände in sich selbst ab.²⁹² Denn es erfordert sehr viel Feingefühl und Gespür, sich von seinen erkannten, fehlerhaften Verhaltensweisen zu lösen. Es läuft auf das Erkennen von (evtl. nur schwachen) Signalen (des Körpers, der Seele, der sozialen Beziehungen) hinaus. Solch eine angeleitete Entfaltung der Persönlichkeit wird nur äußerst selten in der Ausbildung gefördert.

²⁸⁹ Vgl. Röpke (2002), S.277.

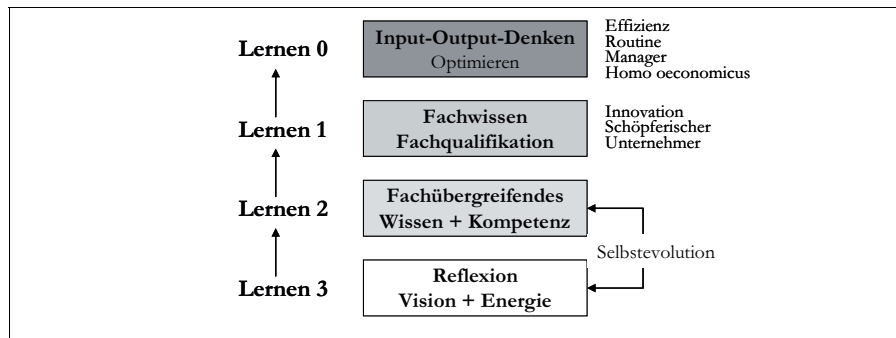
²⁹⁰ Vgl. Haga/Röpke (2007), S.10.

²⁹¹ Vgl. Haga/Röpke (2007), S.13 ff., Rassidakis (2001), S.29, Rassidakis (2007), S.2

²⁹² Vgl. Röpke (2002), S.278 ff., Haga/Röpke (2007), S.16

Lernprozesse auf der Ebene Lernen 1 und Lernen 2 werden meist erschwert, wenn nicht blockiert. Durch Lernprozesse auf der dritten Ebene, durch Agieren auf Lernen 3, werden die Lernprozesse auf den weniger tiefen Ebenen allerdings effektiver!²⁹³

Folgende Abbildung fasst die Lernebenen mit ihren Funktionen zusammen:



Quelle: Haga/Röpke (2007), S.11

Abb. 2: Die Lernebenen

Nach Röpke kann es ohne evolutorisches Lernen keine Evolution der Wirtschaft geben. Die unternehmerische Basiskompetenz bestehe in der Reflexion der eigenen Person im Sinne einer Kommunikation mit sich selbst und kann als Voraussetzung für die Entfaltung und den Erwerb der spezifischen Kompetenzprofile auf der 2. Lernebene angesehen werden. Der komparative Vorteil einer *unternehmerischen* Wissensgesellschaft verlagert sich folglich von der Ebene Fachwissen und Fachqualifikation (Lernen 1) auf die Ebene fachübergreifender Kompetenzen (Lernen 2) und reflektiver, visionärer und energetischer Fähigkeiten (Lernen 3).²⁹⁴

3.2.1.2 Interdependenz und Lernen von Lernebenen

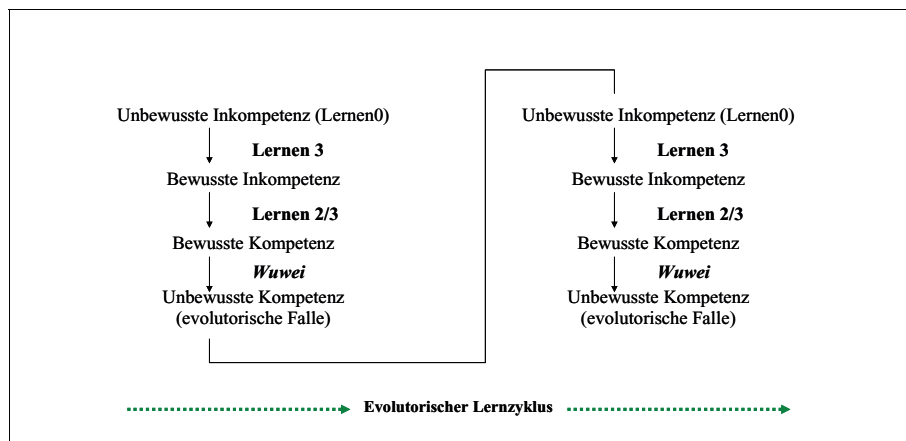
Jede einzelne der Lernebenen baut auf der vorherigen auf und jede Ebene beinhaltet ihre Vorstufe(n). So beinhaltet das Lernen auf Ebene 3 (Fähigkeit zur Selbstreflexion und späterer Selbstevolution) das bewusste Handeln auf allen drei Ebenen.

Der Unternehmer kann zwar z.B. auf Lernebene 0 (d.h. routinemäßiges, sich wiederholendes Handeln) operieren. Wenn er aber nicht lernt, Kompetenzen zu erwerben, kann es langfristig

²⁹³ Vgl. Röpke (2002), S.278 f.

²⁹⁴ Vgl. Haga/Röpke (2007), S.18 ff.

zu keiner Selbstevolution kommen, und er leistet keinen Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung aus entwicklungstheoretischer Sicht. Erst durch Lernen 3, mit der Fähigkeit, neue Kompetenzen zu erwerben, schafft er sich einen Weg zur ganzheitlichen Kompetenzentfaltung.²⁹⁵ Anfänglich weiß der Lernende nicht, dass er etwas weiß oder nicht weiß, er besitzt eine *unbewusste Inkompetenz*. Durch interne oder externe Anstöße bzw. Einflüsse wird ihm seine Unkenntnis bewusst und er beginnt, sich gezielt Fachwissen zur Bewältigung seiner Unwissenheit anzueignen - seine *bewusste Inkompetenz* in *bewusste Kompetenz* umzuwandeln. Durch mehrmaliges Anwenden des angeeigneten Fachwissens und der Fähigkeit, letzteres durchzusetzen auf Lernebene 0, wird der Wissensbereich in eine Routinefähigkeit transformiert; d.h. durch Optimierung oder Wiederholungen des Erlernten tritt nach einer bestimmten Zeit ein Automatismus ein, sodass dann von einer Entwicklung hin zu einer *unbewussten Kompetenz* gesprochen werden kann.²⁹⁶



Quelle: Angelehnt an Haga/Röpke (2007), S.12

Abb. 3: Evolutionslernen

Von unschätzbbarer Bedeutung und Basis für die Visionsbildung ist das Reflexionsvermögen über die eigenen Stärken und Schwächen, um darauf basierend eine Idee in Form einer Existenzgründung am Markt durchzusetzen und zu lernen, die dafür notwendigen Informationen nachzufragen. Denn der Wille, etwas zu lernen, etwas zu unternehmen, ist wichtiger als das Niveau von Intelligenz, Bildung und Fachqualifikation. Obwohl bereits Schumpeter in seinem ersten Werk bemerkt, „die volle Betätigung aller Energien der Persönlichkeit kann jeder als

²⁹⁵ Vgl. Röpke (2004), S.9.

²⁹⁶ Vgl. Rassidakis (2001), S.32. Für detaillierte Ausführungen vgl. Haga/Röpke (2007), S.13 ff.

ein Bedürfnis in seinem eigenen Bewusstsein wahrnehmen und im täglichen Leben auch äußerlich beobachten²⁹⁷, existieren Wille und unternehmerische Energie in der volks- und betriebswirtschaftlichen Ausbildung nur wenig bis gar nicht.²⁹⁸

Allgemein kann die Bedeutung eines solchen Lernens an verschiedenen Aspekten hervorgehoben werden. Im schulischen und akademischen Lernprozess ist ein top-down-Prozess erkennbar, in dem der zu lernende Stoff ohne Rücksichtnahme auf die Heterogenität der Zielgruppe vorgegeben wird. Ein Lernen auf Ebene 3 hingegen initiiert einen bottom-up Prozess, der vom potentiellen Unternehmer selbst gesteuert wird.²⁹⁹ Durch eine Reflexion können entsprechende Kompetenzlücken gefunden werden und aufgrund dieses Unwissens eine Nachfrage nach Wissen generiert werden, sodass ebenso der Willen zum Lernen gestärkt werden kann. Es „stärkt das Verlangen neue Fähigkeiten zu erwerben, um mit Unwissen, Unsicherheit, Komplexität, Nichtverstehen, Turbulenz zurechtzukommen.“³⁰⁰

Die Annahme liegt nahe, dass eine der wichtigsten Aufgaben deutscher Bildungssysteme darin bestehen sollte, die Schüler von ihrer *unbewussten Inkompetenz* zur *bewussten Kompetenz* zu führen/anzuleiten, damit sie danach selbständig zur unbewussten Kompetenz gelangen. Ebenso wie Schumpeter von einer endogenen Entwicklung durch Neukombination der Ressourcen spricht, kann durch Lernen 3 letztendlich eine Anregung zu Rekombination der Wissensbestände angestoßen werden anstelle einer Faktormehrung.³⁰¹

3.2.2 Vision

Eine Vision nimmt für den Prozess des unternehmerischen Lernens einen zentralen Charakter ein. Sie motiviert und liefert Energie für die Entfaltung von Fähigkeiten. Aus ihr werden nicht nur unterschiedliche Zielsetzungen abgeleitet, sondern sie definiert gleichfalls ein Leitbild, das diese formulierten Ziele in sich birgt und das Individuum ständig an sein übergeordnetes Ziel erinnert.³⁰² Eine Vision zu haben ist Ausgangspunkt fast aller Aktionen und Handlungen. Mit diesem höheren Ziel wird der Unternehmer seinen Weg dahin anpassen, er wird „[...] so handeln [...] *lernen*, dass seine Vision sich verwirklicht.“³⁰³ Ist er sich seiner Vision erst ein-

²⁹⁷ Schumpeter (1912/2006), S.145.

²⁹⁸ Vgl. Röpke (2002), S.262. Siehe auch die Ergebnisse empirischer Untersuchungen (1993 und 1996) von Rolf Berth (Vgl. Röpke (2002), S.279 Fußnote.)

²⁹⁹ Vgl. Röpke/Rassidakis (2006).

³⁰⁰ Röpke (2002), S.287.

³⁰¹ Jeder Unternehmer ist dabei periodisch ein Schumpeter'scher „Wirt“, er braucht Auszeiten in der Routine und „Oasen der Reproduktion des Bekannten“ (Röpke (2002), S.274.)

³⁰² Vgl. Rassidakis (2001), S.16 ff.

³⁰³ Röpke (2002a), S.134.

mal bewusst und überzeugt von ihr, versucht er, seinen Alltag nach ihr zu konstruieren. Stellt er fest, dass ihm benötigte Fähigkeiten zur gewünschten Zielerreichung fehlen, wird er die „Lücke zwischen verfügbaren und zur Erreichung der Vision erforderlichen Fähigkeiten, zwischen Ist und Soll an Kompetenzen“³⁰⁴, versuchen zu schließen.³⁰⁵

In Zusammenhang mit Kreativität wurde in Kapitel 2.2.2.6 kurz auf das Konstrukt „Vorstellungskraft“ verwiesen. Dieser Begriff wird landläufig oft unter Kreativität subsumiert, ist jedoch nach neueren Erkenntnissen strengstens davon zu unterscheiden.³⁰⁶ Im Unterschied zur Kreativität wird die Vorstellungskraft insbesondere in Hinblick auf die Entwicklung einer Vision benötigt: Während die Vision eng verknüpft ist mit einer (persönlichen) Zielsetzung, kann die Vorstellungskraft bzw. „Imagination“ als eine voraussetzende Kompetenz zur Entwicklung der Vision angesehen werden. „If we define competence as the ability to what is needed to realize an (potential) entrepreneurs vision, creativity could be a component of the competences. But it is not necessarily so. There are visions not in need of creativity in order to become implemented.“³⁰⁷ Die Kompetenz, sich eine Zukunft vorstellen zu können, welche sich radikal von der Gegenwart unterscheidet, hebt den innovativen Unternehmer gravierend von seinen Mitmenschen hervor.³⁰⁸ Die Vorstellungskraft ist somit eine entscheidende Kompetenz, welche den Unternehmer aufbrechen lässt in eine „neue Welt“ basierend auf seiner entfalteten Vision.³⁰⁹

Eine Vision ist auf die Zukunft bezogen, ihr Sinn besteht jedoch darin, zum Handeln in der Gegenwart zu motivieren. Einen Sinn im Gelernten zu sehen, kann als Schlüssel und intrinsischer Motivator bei jedem Individuum gesehen werden. Unternehmer, die mit Erfolg gekrönt wurden, „wussten, was sie wollten, kannten ihre Werte, ihre Lebensziele, *bevor* sie sich auf den Weg machten, diese im Markt zu verwirklichen.“³¹⁰

Inhaltlich ist eine Vision immer von den Werten³¹¹ des Individuums abhängig, welche als allgemeine und grundlegende Orientierungsmaßstäbe bei Handlungsalternativen definiert werden können und den Menschen Verhaltenssicherheit geben. Aus ihnen leiten sich Normen

³⁰⁴ Röpke (2002a), S.135.

³⁰⁵ Vgl. Röpke (2002a), S.135.

³⁰⁶ Röpke (2008)

³⁰⁷ Röpke (2008), S.10.

³⁰⁸ Vgl. Röpke (2008), S.10.

³⁰⁹ Röpke (2008), S.11

³¹⁰ Vgl. Röpke (2002), S.175.

³¹¹ Aus einer Untersuchung von 50 erfolgreichen schottischen Unternehmern ging hervor, dass letztere während ihrer beruflichen Karriere immer wieder nach einer Aufrechterhaltung ihrer Werte und Glauben strebten. Diese stammten aus der Zeit vor ihrer unternehmerischen Tätigkeit und sind durch kognitive Prozesse und Umfeldbeeinflussung entstanden. Sie stellten sowohl einerseits ihre Stärke dar als auch andererseits eine Konstanz und Eindeutigkeit, sodass sie im Zeitablauf nur sehr selten geändert wurden (Vgl. Beattie (1999), S.9.).

und Rollen ab, die das Alltagsleben bestimmen. Die Gesamtheit der Werte bildet das Wertesystem, das in modernen Gesellschaften durch Ausprägung von Subkulturen und schicht- bzw. klassenspezifischen Wertmustern stark differenziert ist.³¹² Bezogen auf die theoretischen Ausführungen des unternehmerischen Lernens bedeutet die Selbstevolution (Lernen 3) die Erlangung der Kompetenz zur Selbstreflexion - das Reflektieren sowie die Entfaltung des Bewusstseins über sich selbst. Im Rahmen dieses Reflexionsprozesses ist die Hinterfragung der eigenen Werte unverzichtbar und bildet das Grundgerüst der persönlichen Entwicklung. Des Weiteren bilden sie auch den Spielraum für Handlungen, die zur Verwirklichung dieser führen, und letztendlich spenden sie Kraft im persönlichen und beruflichen Leben.³¹³

Es herrscht in der Forschung Einigkeit darüber, dass Kindheit und Jugend entscheidende biografische Abschnitte für die Herausbildung von Werthaltungen und Lebenszielen sind. Systematische Analysen der Wurzeln von bestimmten Werthaltungspräferenzen kommen zu dem Ergebnis, dass diese Lebensphase in aller Regel prägend für diejenigen Orientierungen ist, welche im weiteren Verlauf des Lebens dominieren.³¹⁴ Die Erreichung der Vision hängt letztendlich von den Prinzipien ab, die aus den Werten abgeleitet werden.

Während die Werte das Fundament und die Richtlinien der Persönlichkeit beschreiben, ist die Vision die Perspektive auf das, was man im Leben erreichen möchte.³¹⁵

Die Vision wird benötigt, wenn ein *zielbewusstes Arbeiten* erfolgen soll. Schüler, Studenten sowie Unternehmer müssen erkennen, *was* sie erreichen wollen, um sich dann fehlende Kompetenzen eigenständig aneignen zu können.³¹⁶ Dementsprechend steht sie auch in engem Zusammenhang mit der Leistungsmotivation (s.o.), welche umso stärker aktiviert wird, je klarer ein Leistungsziel vor Augen steht und je stärker die Wege zu diesem Ziel strukturiert sind.³¹⁷ Im Hinblick auf einen bildungsökonomischen Ansatz deutet dies darauf hin, dass ebenfalls in großem Umfang das jeweilige persönliche Ziel des Individuums früh genug in den Bildungsinstitutionen freigelegt und ihnen bewusst gemacht werden sollte.

³¹² Vgl. Meyers (2003), S.8347

³¹³ Vgl. Rassidakis (2001), S.12.

³¹⁴ Vgl. Schmuck/Kruse (2005), S.209.

³¹⁵ Vgl. Rassidakis (2001), S.15.

³¹⁶ In diesem Sinne ist ein Fehlschlag auf dem Weg zur Vision an sich nicht bedauernd, da er lediglich anzeigt, dass dies noch nicht der richtige Weg war, dass eine andere Abzweigung zu nehmen ist, um zu seiner Vision aufzustreben. Mit dem Gelernten aus den Fehlschlägen verändert sich die Vision: „Sie ist ein Produkt der Selbstevolution des Unternehmers.“ (Röpke (2002a), S.135.)

³¹⁷ Vgl. Röpke (2002), S.170.

Auch innerhalb der Managementlehre ist die Vision und deren Beitrag für eine gute Unternehmensführung längst Gang und Gäbe, wie beispielsweise aus einer Studie von der Boston Consulting Group hervorgeht.³¹⁸

„Budgeting and numbers can help you to understand where you are going. But only a vision makes you go.“³¹⁹

Bei der Einstellung von neuen Mitarbeitern wird heutzutage oft darauf geachtet, dass gerade die Vision der Individuen und deren Werte mit der der einstellenden Firma übereinstimmen. In diesem Zusammenhang gründete „Ernst & Young“ bereits 1986 das „Entrepreneur of the Year“-Programm (EOY), wo insbesondere der Vision und Motivation des Entrepreneurs Rechnung getragen wird.³²⁰

Der Willensbildungsprozess hin zu Unternehmertum kann allerdings nur dann positiv verlaufen, wenn sowohl die inneren Werte, Wünsche etc. als auch die äußere Welt bzw. die äußeren Faktoren in Einklang stehen.³²¹ Eine Bildungskonzeption zur Förderung des Willens zur Unternehmensgründung bei Absolventen oder Schulabgängern ist einfacher zu realisieren, wenn auch die externen Faktoren optimal darauf abgestimmt sind.

3.2.3 Ganzheitliche Entfaltung

Ganzheitlichkeit, verstanden als das Zusammenwirken von Körper, Geist, Emotion und Psyche im menschlichen Leben³²², ist insbesondere im Prozess der Wertfindung, Visionsbildung und Kompetenzentfaltung von zentraler Bedeutung. Sie entsteht nach Röpke und Rassidakis durch das Gleichgewicht zwischen den vier Bestandteilen *Lernen, Lieben, Leben und Lebenswerk*.

Lernen: Lernen als die kognitiv-geistige Dimension bedeutet ein Lernen auf allen Lernebenen und beinhaltet das Fachwissen, die übergreifende Kompetenzentfaltung sowie deren Reflexion.

Lieben: Lieben als emotionale Komponente und Gefühlsdimension eines Menschen bezieht sich auf soziale Kontakte: Beziehungen zu Arbeitskollegen, Freunden,

³¹⁸ Vgl. BCG (2000).

³¹⁹ BCG (2000), S.11.

³²⁰ Vgl. Chain Store Age (2004).

³²¹ Siehe auch: Bird (1988), S.449.

³²² Vgl. Rassidakis (2001), S. 39.

Bekanntem oder aber auch zu fremden Menschen. Sie kann u.a. in Zusammenhang mit Emotionaler Intelligenz im Sinne Goleman's³²³ gebracht werden.

Leben: Diese Dimension bezieht sich auf den physischen Teil des Menschen – seine Fitness oder Kondition, Nahrung oder Schlaf.

Lebenswerk: als spirituell-geistige Ebene des Menschen ist das Lebenswerk dasjenige, was das Individuum am Ende seines Lebens erreicht haben möchte und ist in etwa mit der Vision zu vergleichen.³²⁴

Um allen Dimensionen während der Ausbildung junger Individuen und (potentieller) Unternehmer gerecht zu werden, müssen die Lehrpläne der Bildungsinstitutionen das Lehren zu Kompetenzerwerb (*Lernen*), die Förderung der Emotionalen Intelligenz (*Lieben*), einen umfangreicher Sportunterricht (*Leben*) sowie eine Hinführung zur Visionsbildung (*Lebenswerk*) umfassen.

Bei jeder Tätigkeit – sei sie planender (Vision) oder durchführender (Zielerreichung) Natur – ist ein bewusstes Handeln in diesen vier Dimensionen nötig. Ganzheitliche Entwicklung meint, immer darauf zu achten, dass auch bei kurzfristiger Konzentration nur auf eine Dimension die anderen Dimensionen nicht zu lange vernachlässigt werden.³²⁵ Bei paralleler Entwicklung der „4L“-Dimensionen entstehen Synergien unter den einzelnen Kompetenzentfaltungen.³²⁶

In übertragenem Sinne behält somit ein ganzheitlich denkender Unternehmer nicht nur die betriebswirtschaftlichen und politischen, sondern auch die zwischenmenschlichen Aspekte und allgemeinen Trends im Blickfeld. Er sollte sich außerdem vor Entscheidungen ein Bild von den Konsequenzen machen und Alternativen sorgfältig abwägen, dabei jedoch nicht den Überblick und das Hauptziel verlieren. Ein klassisches Beispiel für fehlendes ganzheitliches Denken sind die Bereichsgeizhämmer (einseitige Gewichtung der Ziele des unmittelbaren Verantwortungsbereichs vor den Interessen der Gesamtunternehmung).³²⁷ Allgemeiner noch sind bei fehlender Ganzheitlichkeit Manager zu beobachten, die „an der Spitze einsam“ sind, hoch entwickelte Programmierer, die wegen Muskelschwund kaum noch Treppen steigen können. Sportler, die sich nur auf das Trainieren ihres Körpers konzentriert haben, ohne ihren Geist zu

³²³ Vgl. hierzu: Goleman (1999).

³²⁴ Vgl. Rassidakis (2001), S.40 f., Haga/Röpke (2007), S.5 ff.

³²⁵ Vgl. Rassidakis (2001), S.43.

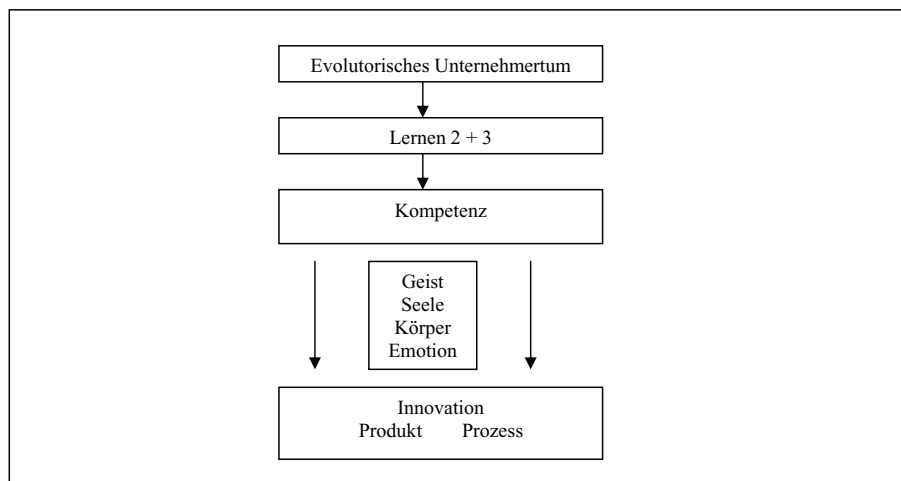
³²⁶ Ein Beispiel sei an dieser Stelle, dass eine Entwicklung in der Lebens-Dimension unterstützend auf die Ausdauer im Geistigen, der Lerndimension, wirkt: durch körperliches Wohlbefinden oder ein wohlthuendes psychisches Umfeld kann kognitiv mehr geleistet werden. Weitere Ausführungen und Beispiele siehe in: Rassidakis (2001), S.48 ff.

³²⁷ Vgl. Bird (1988), S. 445 ff.

fördern, suhlen sich nun in Langeweile. Examenskandidaten, die nur noch Lernen, dabei Sport und soziale Kontakte völlig vermeiden, brechen nervlich völlig zusammen.³²⁸

In Zusammenhang mit Ganzheitlichkeit kann man auch von seelischer Gesundheit sprechen, was von Becker bezeichnet wird als „die Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner (psychischer) Anforderungen“³²⁹. In einer Studie haben Korunka, Frank und Becker dieses Konstrukt der seelischen Gesundheit auf den Zusammenhang mit Leistungsfähigkeit im Hinblick auf den zu erwarteten Gründungserfolg getestet. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass erfolgreiche Unternehmer signifikant höhere Ausprägungen darin aufweisen als Nicht-Unternehmer.³³⁰

Zusammenfassend gibt folgendes Schaubild obige Ausführungen über das unternehmerische Lernen wieder:



Quelle: In Anlehnung an Röpke (2002), S.88

Abb. 4: Die Funktion des evolutionären Unternehmertums

³²⁸ Vgl. Rassidakis (2001), S.43, Haga/Röpke (2007), S.5.

³²⁹ Becker (1995), S.188 in: Rosenstiel/Lang-von Wins (1999), S.201.

³³⁰ Vgl. Kemter/Klose/McKenzie (1999).

3.3 Abgeleitete Anforderung an eine Entrepreneurship Education

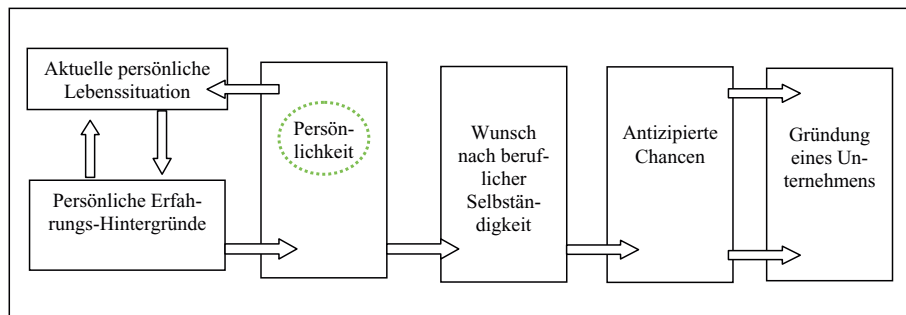
Die Legitimation sowie eine genaue Definition und Zielsetzung für eine unternehmerische Ausbildung geht sukzessive aus den folgenden Ausführungen hervor und wird an dieser Stelle nicht vorweg genommen. Durch diese Vorgehensweise können die genannten wirtschafts-, lern- und entwicklungstheoretischen Grundlagen Schritt für Schritt in die Pädagogik integriert bzw. mit der Pädagogik zusammengeführt werden.

Entrepreneurship Education ist trotz jahrelanger Aufmerksamkeit auf dieses Thema noch ein sehr junges Forschungsgebiet, welches bisher noch über keine vorherrschende Lehrmeinung verfügt. Nach den Ausführungen in Kapitel 2 umschreibt Entrepreneurship das Erkennen von Marktchancen und das Realisieren der Wertschöpfungspotenziale durch Gründung eines Unternehmens. Darüber hinaus besteht das Hauptziel der Entrepreneurship Education im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung in der Aus- und Weiterbildung bzw. in der Entwicklung von Persönlichkeiten, welche für eine (innovative) Unternehmensgründung einerseits bereit und andererseits auch fähig sind.³³¹

Unter der Berücksichtigung der Komponenten Wollen, Können und Dürfen trägt auch die Gestaltung der Struktur oder des Managements der Bildungssysteme einen wichtigen Teil zur Hervorbringung des Unternehmergeistes in Deutschland bei. Externe Anreize, um einen Wettbewerb der (Bildungs-)Systeme auszulösen, werden innerhalb dieser Arbeit nicht ausführlich beleuchtet und analysiert. Sie werden nur teilweise in Bezug auf die universitäre Ebene in Kapitel 5 aufgegriffen. Eine Konzentration auf die Management-Ebene (wie etwa innerhalb der Schule oder von Schule und ihrer Wirkung nach außen) wird ausgeklammert. Hier interessiert vielmehr die Frage nach dem Inhalt sowie nach den Unterrichtsmethoden in Richtung Persönlichkeitsfördernde Ausbildung. Dabei erscheint keine Dringlichkeit, neue Unterrichtsmethoden zu entwerfen. Im Sinne der Definition von Innovation als 'Neukombination von vorhandenen Ressourcen' könnten bereits vorhandene Methoden und Inhalte neu aufeinander abgestimmt werden, sodass sie den Erwartungen an eine Persönlichkeitsfördernde Entrepreneurship Education gerecht würden.

³³¹ Für Ripsas besteht das Hauptziel allgemein formuliert darin, Personen auszubilden, die ein neues Unternehmen gründen möchten (vgl. Ripsas (1998), S.217.). Darüber hinaus sind im Rahmen einer Entrepreneurship Education auch insbesondere die Bildung unternehmerischer Fähigkeiten gemeint – sowohl in psychologischem Sinne als auch im Hinblick auf Kompetenzen. Die Ableitung dieser Erkenntnisse ergibt genannte Definition, welche stark auf Persönlichkeitsentwicklung abzielt, aber gleichzeitig den Kompetenzerwerb nicht vernachlässigt.

Das folgend schemenhaft dargestellte Modell des Gründungsprozesses verdeutlicht die Notwendigkeit des Eingriffs bei der Persönlichkeit und untermauert die die Persönlichkeit betonen den Ausführungen Schumpeters zusätzlich aus einem anderen Blickwinkel:



Quelle: Lang - von Wins (1999), S.29

Abb. 5: Modell des Gründungsprozesses

Eine Hilfestellung zur Ausbildung einer solchen Persönlichkeit im Rahmen der Bildungsinstitutionen (insbesondere der Schule) zieht Fragestellungen nach sich wie beispielsweise: Welche Möglichkeiten existieren, in bestehende Strukturen einzugreifen? Wie kann eine Neukombination gegebener Ressourcen für eine größere Wertschöpfung im Sinne der Etablierung einer „Unternehmerkultur“ erlangt werden? Es bieten sich dann Eingriffe

- In das Curriculum
- In den Lehrplan
- In das Lehrbuch
- In die Lehrerausbildung an.

Basierend auf den diskutierten Grundlagen für das Verständnis von Unternehmertum sowie der entwicklungs- und lerntechnischen Grundlagen mit Fokus auf das unternehmerische Lernen seien folgend grobe Rahmenbedingungen für einen realisierbaren Ansatz aufgezeigt, die später eine klare Zieldefinition zulassen können.

3.3.1 Eine Herausforderung für die heutige Gesellschaft

In der heute existierenden Gesellschaft ist das Bildnis des Unternehmers als Vorläufer des „Wohlstands für alle“ nach dem Krieg zu Zeiten des Wiederaufbaus dem Bildnis des Unter-

nehmers als Kapitalist, als „Heuschrecke“, gewichen. Durch immer üppigere Sozialleistungen des Staates wird die eigentliche Unternehmerleistung immer mehr in den Hintergrund getrieben. Dadurch wurde in der Gesellschaft eine zunehmende ideologische Unternehmablehnung bewirkt. Eine Rückbesinnung auf den gesamtgesellschaftlichen Nutzen einer gemeinsamen Leistung von Unternehmer, Arbeitnehmer und sonstigen (ehrenamtlichen) Helfern (Kindererzieher) scheint jedoch unerlässlich. Wenn die Mehrheit den derzeitigen Wohlstand auch als Leistung der Unternehmerschaft anerkennt, kann daraus auch wieder ein höheres Ansehen der Unternehmer, mehr Attraktion des Unternehmerberufes und mehr Unternehmernachwuchs für Betriebe und damit auch mehr Arbeitsplätze und mehr Wirtschaftswachstum entstehen.³³²

Die Anforderung einer Entrepreneurship Education schließt somit in übergeordnetem Sinne eine gesellschaftliche Aufklärung und die Vermittlung einer positiveren Einstellung gegenüber Unternehmertum mit ein. Dies kann vermutlich dann erreicht werden, wenn mit einem individuellen Ansatz auf Mikro-Ebene begonnen wird. Ein solcher Ansatz impliziert, dass er für den Einzelnen i.d.R. nachvollziehbar ist – auch wenn auf Mikro-ökonomischer Ebene häufig mit eingefahrenen Vorurteilen argumentiert wird. Die Jugend von heute müsste mit der Thematik Unternehmertum und Unternehmerpersönlichkeit bewusst konfrontiert werden, so dass sich langfristig ein neutrales, oder besser, positives Unternehmer-Image in der Gesamtgesellschaft etablieren kann. Eine Kultur der Selbständigkeit.

Psychologische Aspekte, Aspekte der Motivation, der übernommenen Tradition sowie makrosoziale Aspekte werden im Rahmen der empirischen Forschung häufig unter dem Begriff Kultur subsumiert. Die oben beschriebenen Charakteristika eines Unternehmers zählen dazu, wobei die *Kombination* dieser kulturell vermittelten Charakteristika für den Unternehmenserfolg ausschlaggebend ist. Kulturelle Dimensionen haben Einfluss auf die Präferenzbildung (siehe Max Weber) und damit auf das ökonomische Verhalten (z.B. die Entscheidung, selbständig zu werden). Dies führt zu der Annahme, dass es für die Erfüllung einer solchen Forderung mehr als nur ein paar Zusatzstunden im schulischen oder universitären Unterricht bedarf. Um eine so genannte „Culture of Entrepreneurship“³³³ in der Gesellschaft wieder etablieren zu können, müsste die Ausbildung bereits von Kinderbeinen an durch die Erziehung der El-

³³² Vgl. Hamer (2001), S.9 f.

³³³ Die Diskussion um eine neue Kultur der Selbständigkeit existierte in Deutschland wie auch in anderen Ländern bereits lange vor politischen Anstrengungen, eine Entrepreneurship Education an Universitäten zu etablieren (Vgl. Frick (1999), S.73). Die „Culture of Entrepreneurship“ kann verstanden werden als wie die Gesellschaft die ökonomische Bedeutung von Unternehmern, deren neugegründete Unternehmen und Interessen wahrnehmen. Kultur kann so als „Meta-Institution“ betrachtet werden, die auf der einen Seite die basalen informellen Institutionen beeinflusst wie Verhaltensnormen, Sitten, Gebräuche, Konventionen etc.. Auf der anderen Seite sind die formellen Institutionen (Verfassungen, Gesetze, Verordnungen, individuelle Verträge) in einen kulturellen Kontext eingebettet und somit auch Träger von Kultur (Vgl. Frick (1999), S.81). Unternehmertum wird so durch eine bestimmte Kultur gefördert und verändert selbst die Kultur.

tern über Kindergarten, Schule, Ausbildung, Universität und sämtliche weiterbildenden Institutionen hinweg übergreifend gewährleistet sein. Für die Gründung einer Unternehmung werden insbesondere Initiative, Kreativität und Hartnäckigkeit benötigt. Für den schrittweisen Ausbau dagegen stehen eher Managementkompetenzen wie Effizienz, Effektivität und Zuverlässigkeit im Vordergrund. Die für den Unternehmergeist relevanten persönlichen Kompetenzen wären bereits bis zum Eintritt in die Hochschule zu vermitteln, wo dann der Schwerpunkt auf die Herausbildung von Managementfähigkeiten verlagert werden *kann*, wenn gewünscht.³³⁴

Ein direkter Eingriff in die individuelle (frühkindliche) Erziehung wird schwer möglich sein. Dagegen bietet sowohl die Schule als auch die Universität einen institutionalen Zugang zu den heranwachsenden Jugendlichen. Hier sollte die Chance genutzt werden, sowohl ein positives Unternehmer-Image zu schaffen als auch durch konkrete pädagogische Maßnahmen auf die Förderung spezieller unternehmerischer Merkmale und Fähigkeiten einzugehen.

3.3.2 Einordnung der Zielgruppe

Dieser Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass wesentlich mehr Menschen unternehmerisches Potenzial besitzen als diejenigen, die tatsächlich Entrepreneure werden bzw. sind. Der Ausbildung kommt vor diesem Hintergrund dann eine ganz besondere Bedeutung zu: Sie muss dazu verhelfen, diejenigen Individuen, die dieses Potenzial besitzen, zu identifizieren bzw. diesen Individuen ihr Potenzial ersichtlich zu machen, sodass sie dieses dann nutzen und sich entsprechende Kompetenzen aneignen *wollen*.

Da eine Identifikation von unternehmerischem Potenzial bei der Vielzahl der jungen Schüler und Studenten aber sehr schwierig ist, scheint eine sehr breit gefächerte Ausbildung durch das komplette Curriculum hindurch nur gerechtfertigt.³³⁵ So würde es ermöglicht, diejenigen jungen Menschen herauszufiltern, die später eine Idee am Markt umsetzen *wollen* und *können* und damit das wirtschaftliche Wachstum ankurbeln sowie die Wohlfahrt für die Gesellschaft steigern.

Die Annahme, dass ein größeres Potenzial an Unternehmern durch eine gezielte Ausbildung freigelegt werden kann, impliziert eine umfangreiche Zielgruppe. Eine von Ripsas durchge-

³³⁴ Vgl. Grünbuch (2003), S.15

³³⁵ Das Thema Entrepreneurship müsste nicht nur im Bereich der Ökonomie, sondern gleichfalls in den Fächern Geschichte, Physik, Biologie und in der Universität neben den naturwissenschaftlichen Fächern vor allem in Soziologie, Psychologie u.v.m behandelt werden.

fürte Literaturanalyse³³⁶ ergab, dass oftmals folgende Zielgruppen für eine Entrepreneurship Education definiert werden:

- „die ein Unternehmen gründen möchten, aber nicht wissen, mit welchem Produkt und wie sie das Management bewältigen können;
- die ein Unternehmen gründen möchten und über Managementkenntnisse verfügen, aber noch keine Produktidee haben;
- die ein Unternehmen gründen möchten und auch eine Produktidee haben bzw. gerade ein Unternehmen gegründet haben, jedoch nicht über ausreichende Managementkenntnisse verfügen und
- diejenigen, die noch keine konkreten Gründungsabsichten mitbringen, sondern sich lediglich über Entrepreneurship informieren möchten.“³³⁷

Hier geht hervor, dass die drei ersten Zielgruppen in ihrer Einstellung zur Unternehmensgründung bereits positiv gefestigt sind und schon im Gründungsprozess stehen. Für eine Änderung der gesamtgesellschaftlichen Situation in Deutschland ist es darüber hinaus aber erforderlich, die Gruppe der bereits Gründungswilligen zu vergrößern. Dazu müsste konsequenterweise auch die Förderung des Wunsches und der Freude an einem eigenen Unternehmen gehören.

Folgende Abbildung gibt das übergeordnete Ziel einer Vergrößerung der Anzahl der Unternehmensgründungen wieder und verdeutlicht, dass die Zielgruppe im Zeitablauf betrachtet werden muss. Hier steht anfänglich eine „Humusanreicherung“ mit allen potenziellen Gründern (die ganze Schüler- und Studentenschaft) im Vordergrund, um dann eine immer kleinere aber spezifischere Zielgruppe herauszufiltern, die jeweils einer spezifischeren Ausbildung (an anderen Institutionen) bedürfen. Die meisten derzeit praktizierenden unternehmerischen Ausbildungsbereiche greifen während der Entstehungsphase und später ein und setzen eine von Selbständigkeit überzeugte Person mit bereits voll ausgereiftem Willen zur Gründung voraus. Wie in vielen anderen Bereichen auch, ist hier bei breiterer Basis von Gründungswilligen mit einer größeren Anzahl von Gründungen zu rechnen.

³³⁶ Vgl. Ripsas (1998), S.221 f.

³³⁷ Ripsas (1998), S.222.

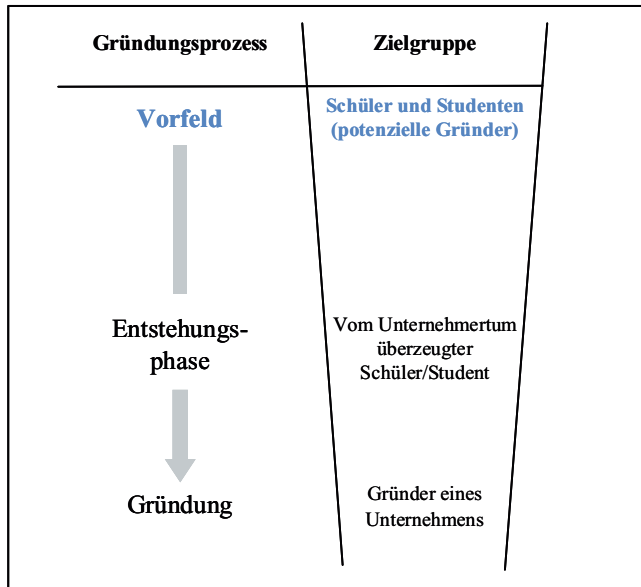


Abb. 6: Sich wandelnde Zielgruppen im Zeitablauf

Bis hin zur wirklichen Unternehmensgründung werden in jedem weiteren Schritt einige Individuen der vorherigen Zielgruppe ausselektiert, bis am Ende tatsächlich neue Unternehmen entstehen. Zu diesem Zweck wurde die Abbildung an das Bildnis eines Filters angelehnt und soll hervorheben, an welchem Blickwinkel der Entrepreneurship Education im Rahmen dieser Arbeit angesetzt wird.

Betrachtet man nun die allgemein formulierte Zielgruppe der Schüler- und Studentenschaft und potentiellen Gründer, so erscheint diese auf den ersten Blick weiter differenziert werden zu müssen. Eingriffsmöglichkeiten sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich fordern eine Einteilung in vier weitere Zielgruppen:

- | | | |
|---------------|---|--|
| <i>Schule</i> | { | 1. Schulabgänger mit Fachabitur oder Hochschulreife, die keine weitere universitäre Ausbildung anstreben |
| | | 2. Schulabgänger mit Hochschulreife und angestrebtem Studium |
| <i>Uni</i> | { | 3. Absolventen allgemein (Geistes- und Naturwissenschaften) |
| | | 4. Angehende Lehrer |

Bei einer individuellen Zielformulierung für jede Gruppe sind sehr starke Parallelen zu erkennen. Hier ergibt sich eher das Bild, dass die Schule den Schwerpunkt bildet und die Universi-

tät einerseits die Aufgabe hat, das Individuum, das mit einer gewissen Vision und der erlernten Fähigkeit von evolutorischem Lernen sein Studium absolviert, nicht in seiner Entfaltung gehindert wird. Andererseits ist die Universität „Brutstätte“ der zukünftigen Lehrer als Multiplikatoren. Hier ergibt sich die Forderung nach einer jeweils groben Zielformulierung für beide Bildungsinstitutionen Schule und Universität, um sie dann weiter zu konkretisieren.

3.3.3 Zielformulierung

„Oft dauert es Jahre bis zur Reife, will die Idee hin und her gewendet, verworfen und wieder hervorgeholt sein. Gute Ideen interpretieren langfristige Trends auf eigenwillige Weise, greifen Abseitiges auf, machen nicht halt vor Verrücktem, entdecken und deuten Vorhandenes neu.“³³⁸

Der Ansatz vorliegender Arbeit verfolgt innerhalb des Forschungsbereichs der Wirtschaftswissenschaften das Ziel, durch eine gute übergreifende Entrepreneurship Education die Zahl der in Deutschland gegründeten Firmen zu erhöhen (siehe Einleitung). Im Zentrum dieser Arbeit soll ergründet werden, wie der *Wille zur Gründung* gefördert bzw. wie die Persönlichkeit des Individuums entfaltet werden kann, um die Chance auf eine gezielte Entwicklung einer individuellen Vision zu geben. Selbstverständlich muss eine adäquate Weiterbildung möglich sein und zieht entsprechend die Forderung nach sich, dass schulische und universitäre Ausbildung eng miteinander verzahnt sein müssen, um Gelerntes nicht wieder zu „entlernen“.

Zwar liegen viele Studienergebnisse über Eigenschaften eines Unternehmers vor (s.o.), weniger jedoch darüber, wie Studenten und andere Jugendliche zu Unternehmern stehen.³³⁹ Diese Einstellung gilt es, durch gezielte Unterrichtung oder Seminare positiv gegenüber Unternehmertum zu beeinflussen. Meist fehlt es bereits an einer klaren Vorstellung, was ein Entrepreneur ist oder verkörpert bzw. welche Rolle dieser in der Gesellschaft einnimmt (vgl. Kapitel 2.1.1). Henderson und Robertson fanden in ihrer Studie heraus, dass die verschiedenen Testpersonen unterschiedliche Bilder mit einem Unternehmer assoziieren bzw. diesem unterschiedliche Charaktereigenschaften anhaften.³⁴⁰ Dies gibt Grund zu der Annahme, dass eine Aufklärung über Existenz, Aufgabenfeld und Person des Entrepreneurs der erste Schritt innerhalb der Ausbildung sein müsste. Im Anschluss daran wären sowohl indirekt (z.B. durch besondere fachübergreifende Didaktik in Schule und Universität) als auch direkt (durch konk-

³³⁸ Faltin/Zimmer (1998a), S.248 f.

³³⁹ Petermann/Kennedy (2003), S.129 f.

³⁴⁰ Vgl. Henderson/Robertson (1999), S.241ff.

rete Seminare in der Universität wie z.B. „Kommunikation“) so genannte Softskills an die Lernenden zu vermitteln. Die große Herausforderung, aber gleichzeitig auch Dringlichkeit, bleibt es, die obige Theorie über das unternehmerische Lernen tatsächlich im Schul- und Universitätsalltag umzusetzen.

Die von Rushing³⁴¹ und Kent³⁴² verwendeten Ansätze zur Vorgehensweise einer Integration der Entrepreneurship Education in das Bildungssystem werden in der Hinsicht hier übernommen, als dass die unternehmerische Ausbildung in zwei Dimensionen stattfinden sollte:

1. Zunächst müsste die Existenz und die Bedeutung eines Entrepreneurs in der Gesellschaft bewusst gemacht werden. Und zwar in dem Sinne, dass verständlich wird, dass diese Menschen (unter Anwendung von Beispielen) keineswegs geborene Genies waren, sondern ebenso klein angefangen haben. Hierbei könnte der Schwerpunkt auf die Vermittlung der Schumpeter'schen Theorie gelegt und anschließend Beispiele von Unternehmerpersönlichkeiten hervorgehoben werden.
2. In einem zweiten Schritt sollten dann (fächerübergreifend) die einzelnen, oben hervorgehobenen Kompetenzen eines Entrepreneurs sowie ein Lernen auf Lernebene 3 durchgehend und kontinuierlich trainiert werden. Dazu können bereits existente Methoden des Unterrichts in einem neuen Licht verwendet werden. Grundsätzlich geht aus Entrepreneurship immer die Forderung nach Handeln hervor (handlungsorientierte Unterrichtsmethoden). Darüber hinaus wird unter Berücksichtigung der Definition von Unternehmertum als „Erkennen und Durchsetzen von Chancen am Markt“ auf der einen Seite dringend emotionale Intelligenz (insbesondere Empathie) und Kreativität benötigt, um Chancen durch ein Hineinversetzen in die Bedürfnisse der Wirtschaftssubjekte und eine innerliche Rekombination vorhandener Lösungsansätze zu erkennen. Auf der anderen Seite kann davon ausgegangen werden, dass die Durchsetzungskomponente einer ausgeprägten Leistungsmotivation, gekoppelt mit internaler Kontrollüberzeugung, bedarf.

Jede dieser beiden Dimensionen kann weiter herunter gebrochen werden, sie müssen aber kontinuierlich gemeinsam gefördert werden. Ein Ansatz, der nur auf das Erlernen der Skills abzielt, die ein Entrepreneur zu Aufbau und Führung eines Unternehmens benötigt, lässt das grundlegende Verständnis von Unternehmertum (s.o.) außen vor. Er würde somit diejenigen Schüler und Studenten ausschließen, die sich noch nicht ihrer Möglichkeiten und Stärken als

³⁴¹ Vgl. Rushing (1990).

³⁴² Vgl. Kent (1990), S.187 f.

potentielle Unternehmer bewusst sind.³⁴³ Das reine Vermitteln von Wissen um den Unternehmer und seinen Beitrag für die wirtschaftliche Wertschöpfung ohne eine Förderung der Kompetenzentwicklung entspricht allerdings genauso so wenig einem ganzheitlichen Aspekt der unternehmerischen Ausbildung.

Die Ausbildungselemente tendieren bei fortschreitender Konkretisierung des Wunsches zur Gründung immer mehr in Richtung fachspezifisches Gründungs- und Managementwissen. Dieses wird innerhalb verschiedener bereits existierender Institutionen in mannigfacher Form angeboten. Angelehnt an Abbildung 7 skizziert folgende Abbildung stichwortartig diejenigen Ausbildungselemente, die dem jeweiligen Stand der Zielgruppe entsprechen. Sie soll veranschaulichen, an welcher Stelle die oben aufgeführten Inhalte der ersten Kapitel am sinnvollsten unterzubringen wären (die Grenzen sind natürlich übergreifend):



Gründungsprozess	Zielgruppe	Bildungsökonomische Möglichkeiten
Vorfeld  Entstehungsphase  Gründung	Schüler und Studenten (potenzielle Gründer) Vom Unternehmertum überzeugter Schüler/Student Gründer eines Unternehmens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Information ▪ Sensibilisierung ▪ Stärkenerkennung ▪ Visionsbildung ▪ Selbstreflexion <p>→ (Persönlichkeits-) Training</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung • Allgemeine Beratung • Gründerseminare • Kommunikationstraining • Individuelle Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle, finanzielle und beratende Unterstützung • Unterstützung bei der Netzwerkbildung

Abb. 7: Adäquate Ausbildungsmöglichkeiten bei Zielgruppen im Zeitablauf

Um eine adäquate und zielgerichtete Lehrerausbildung generieren zu können, muss erst deutlich sein, welche Zielerwartungen an die erlernten Fähigkeiten der Schüler gestellt werden. Dann erst könnte die Lehrerausbildung innerhalb der Universität darauf ausgerichtet und die Lehramtsstudierenden dafür qualifiziert werden.

³⁴³ Vgl. Kent (1990), S.187.

3.3.3.1 Zielsetzung Schule

Der Schwerpunkt der Institution Schule liegt angesichts der Schnittmenge aller Zielgruppen eindeutig darin, „Awareness“ für Unternehmertum zu schaffen und Hilfe zur Entwicklung der Persönlichkeit zu geben (Findung der eigenen Wertebasis und somit Erkennung eigener Stärken sowie Visionsbildung). Hier gilt es insbesondere, eine positive Einstellung gegenüber Unternehmertum anzuregen. Eine indirekte Förderung der in Kapitel 2.2.2 zusammengestellten Merkmale eines Unternehmers kann im Rahmen von speziellen Didaktiken für handlungsorientierten Unterricht sowie Kreativitätstraining, Förderung der Leistungsmotivation etc. als durchaus möglich erachtet werden.

Ziel der schulischen unternehmerischen Ausbildung wäre, ein Individuum zu befähigen, Vor- und Nachteile von Unternehmertum und dessen Aufgabe/Stellung in der Gesellschaft vor dem Hintergrund seiner eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten abwägen zu können. Dies sollte die Person in die Lage versetzen, im Falle einer positiven Einstellung gegenüber Selbständigkeit eigenständig auf ihre Vision hinzuarbeiten. Sie sollte dazu in der Lage sein, sich eigenständig weitere Kompetenzen aneignen zu können - sei es durch ein anschließendes Studium, eine Ausbildung oder (im Falle einer bereits vorhandenen Idee) spezifische Trainingseinheiten für eine sofortige Unternehmensgründung. Grundlegende Aufgabe scheint daher die durchgehende Heranführung des Schülers an ein Agieren auf Lernebene 3.

Die Schule muss heutzutage allgemein ihren Schülern das Bewusstsein vermitteln, dass das Schul- und Hochschulwissen nie ausreichen wird, um damit das komplexe Berufsleben bestreiten zu können. Wenn sie ihre Schüler für das Leben vorbereiten soll, dann muss sie zu der Einsicht verhelfen, dass Bildung heute nicht mehr wie früher ein auf die Kindheit und Jugend beschränkter und abgeschlossener, sondern ein lebenslanger Prozess ist. Statt „Appetit auf Weiterbildung“ vermittelt die Schule bei den meisten Individuen jedoch eher Abneigung gegen dieselbige. Eine Lehre, die den Nährboden für potenzielle Unternehmer bilden will, muss grundsätzlich diejenigen Aktivitäten oder Situationen bieten, die gezielt zu Selbstanalyse oder unternehmerischem Verhalten anregen.³⁴⁴

3.3.3.2 Zielsetzung Universität, insbesondere Lehrerausbildung

Aufgabe der Universität ist es allem voran, die bereits erworbenen unternehmerischen Fähigkeiten nicht zu vernachlässigen bzw. nicht zur Rückentwicklung zu bringen. Schon eine 1994

³⁴⁴ Vgl. hierzu Kolshorn/Tomecko (1998) S.182ff

veröffentlichte Studie ergab, dass die Gründungsbereitschaft von Studenten im Laufe des Studiums in Deutschland nachlässt.³⁴⁵ Darüber hinaus lässt sich nicht sicher voraussagen, was der Arbeitsmarkt in der Zukunft nachfragt. Je enger die Studiengänge auf (vermeintliche) Arbeitsplätze ausgerichtet sind, desto wahrscheinlicher müsste die Schlussfolgerung sein, dass deren Absolventen *keinen* Arbeitsplatz mehr finden werden. Der Schwerpunkt des Lernens liegt – wie in der Schule – auf dem Umgang mit Unbestimmtheit, Komplexität, Risikobereitschaft, Überzeugungskraft und Netzwerkarbeit - somit Lehren von Kompetenzen, die einen erfolgreichen Unternehmer ausmachen. Die Erziehung zur Selbständigkeit ist ein uraltes Thema der Pädagogik, kann aber auch im Zusammenhang mit Unternehmertum nie oft genug wiederholt und gefordert werden. Eine Erziehung zu selbständigem Tun, zu theoretischer Reflexion und zu solidarischem Handeln ist demnach die moderne Antwort auf die Herausforderungen der Postmoderne und darf in der Universität nicht verlernt werden.³⁴⁶

Im Rahmen der universitären Ausbildung müssen zwei verschiedene Zielsetzungen verfolgt und in dem System vereinheitlicht werden. Es geht zum einen um eine unternehmerische Ausbildung insbesondere der Naturwissenschaftler, damit diese ihr Wissen auf dem Markt umsetzen können. Zum anderen ist die Universität aber auch unter dem Gesichtspunkt eines Multiplikatoreffektes zu sehen. Hier können die Lehrer für die oben genannte pädagogische Erziehung in der Schule vorbereitet und unternehmerische Wertehaltungen verbreitet werden. Ein wesentliches Hemmnis für eine ganzheitliche Pädagogik liegt in der mangelnden Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Lehrer und Erzieher während des Studiums.

Die drei Hauptfragen, die innerhalb der folgenden zwei Hauptkapitel erarbeitet werden sollen, sind - vereinfacht dargelegt - :

- WAS (Inhalte)
- WIE (Methodik)
- WO (Integration in bestehende Lehrpläne)

soll Entrepreneurship Education im beschriebenen Sinne beinhalten bzw. etabliert werden? Dabei wurde die Frage, WAS innerhalb dieser Lehre unterrichtet werden soll, bereits grob skizziert. WO Entrepreneurship (insbesondere im schulischen Bildungssystem) integriert

³⁴⁵ Simon und Fassnacht stellen fest, dass sich die anfängliche Prozentzahl von 45% bei Studenten zu Beginn ihres Studiums nach Ende des Hauptstudiums auf 36% schrumpft, wenn es darum geht, wie viele von ihnen eine Gründungsbereitschaft besitzen. (Vgl. Simon/Fassnacht (1994), S.1 in: Ripsas (1998), S.221.)

³⁴⁶ Vgl. Röpke (2002), S.261 ff.

werden und WIE dies geschehen kann, werden folgende Ausführungen verdeutlichen. Im anschließenden fünften Kapitel wäre dann zu zeigen, in wie weit sich eine Entrepreneurship Education an deutschen Universitäten entwickelt hat und welche Ansätze existieren, die die bisherigen theoretischen Grundlagen inkludieren. Darüber hinaus sollen die Anforderungen sowohl an die Lehrerpersönlichkeit als auch an die Lehrerausbildung hervorgehoben werden, um langfristig die geforderte Konzeption an den Schulen mit überzeugten Lehrkräften etablieren zu können.

4 Die Schule als „Produktionsstätte“ von Unternehmertum

4.1 Bildungstheoretischer Hintergrund

Im heutigen Bildungssystem als Abbild unserer Gesellschaftsform gilt es mehr denn je, die Aneignung intellektueller, emotionaler und sozialer Fertigkeiten zu fördern ebenso wie Einstellungen, Werthaltungen und um Persönlichkeitsbildung. Erst durch solche besonderen Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften wird ein Individuum interessant für seinen Arbeitgeber und die Gesellschaft³⁴⁷ und damit auch erst fähig als Unternehmer – weniger durch das angeeignete Schulwissen. Entsprechend den Ausführungen des Global Entrepreneurship Monitors GEM 2004 wird darüber hinaus ersichtlich, dass neben der mangelnden Persönlichkeitsförderung auch der Inhalt wenig dazu beitragen kann, eine Motivation hinsichtlich Entrepreneurship anzukurbeln: „Verglichen mit anderen Ländern wird das Thema „Unternehmensgründungen“ an Deutschlands Schulen und Hochschulen zu selten und zu selten kompetent gelehrt. Besonders ernüchternd fällt der internationale Vergleich im Bereich der Schule (Primar- und Sekundarstufe) aus.“³⁴⁸ Des Weiteren kam man hier zu der Erkenntnis, dass *kein anderer Index über alle GEM-Länder eine negativere Bewertung bezüglich der gründungsbezogenen Ausbildung an Schulen bekommt als Deutschland*.

Gleichzeitig wird in diesem Länderbericht empirisch belegt, dass durch eine entsprechende Vorbildung im schulischen oder außerschulischen Bereich sowohl die Fähigkeiten selbst als auch die Fähigkeiten zur realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten vermittelt werden können.³⁴⁹ Dabei haben die Schulen definitiv mehr Einfluss auf die Grundlagen der Einstellungen und Mentalitäten der Heranwachsenden als Hochschulen, da letztere nicht selten zu spät Gründungsfähigkeiten und –neigungen zu beeinflussen versuchen.³⁵⁰ Diese Befunde sind durch jahrelange Expertenbefragungen und Querschnittsanalysen empirisch gesichert. „If children do not do practice innovative and independent thinking early enough we cannot close that gap by starting at the age of 18 or 20, i.e. at university.“³⁵¹

Im Rahmen dieses Kapitels soll Schritt für Schritt dargelegt werden, dass die Förderung eines Schumpeter-Typus gemäß dessen Urwerk von 1912, ergänzt um weitere Merkmale entsprechend des aktuellen Forschungsstandes und um die Theorie des unternehmerischen Lernens, auch ohne eine radikale Änderung des Schulcurriculums gewährleistet werden kann. Es soll

³⁴⁷ Vgl. Textor (2006), S.7.

³⁴⁸ Sternberg/Lückgen (2005), S.35.

³⁴⁹ Vgl. Sternberg/Lückgen (2005), S.35.

³⁵⁰ Vgl. Sternberg/Lückgen (2005), S.35 f.

³⁵¹ Löbler (2006), S.32.

gezeigt werden, wie durch eine Rekombination vorhandener Methoden und Didaktiken in Verbindung mit wenigen inhaltlichen Akzentuierungen Schüler mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet werden könnten. Durch geschickte Vorgehensweise könnte ebenfalls ein positives Unternehmer-Image geschaffen werden, sodass durch diese beiden Aspekte der Wille in Richtung selbständiger beruflicher Tätigkeit positiv beeinflusst wird.

4.1.1 Begriffliche Abgrenzung: Bildung

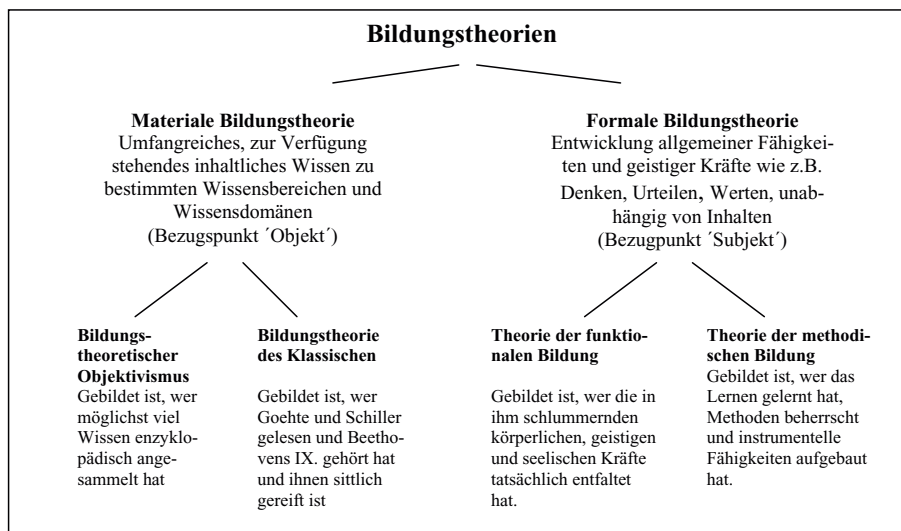
Entrepreneurship Education wird hier gleichgesetzt mit dem Term unternehmerische Ausbildung. Dabei wurde der erste Teil dieses Begriffes (Unternehmertum) umfassend und ausführlich geklärt, sodass folgend die definitorische Abgrenzung des Begriffes Bildung vorgenommen werden kann.

Eine klare Definition des Bildungsbegriffes ist aufgrund der Vielfalt seiner verschiedenen Definitionsansätze nicht ganz einfach. Seit dem 19. Jahrhundert, im Zeitalter der Aufklärung, wurde dieser Begriff im Sinne „Sapere aude! Habe den Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“³⁵² endgültig durchgesetzt. Dabei kann in diesem Sinne Bildung als Gut aufgefasst werden, das die Entfaltung des Einzelnen oder das individuelle Streben nach menschlicher Vollendung vorantreiben soll.³⁵³ Dies deutet im volkswirtschaftlichen Zusammenhang auch darauf hin, dass Bildungsinstitutionen wie Kindergarten, Schule und Hochschule nicht nur Werte und Lehrinhalte vermitteln sollten, die bisher existierende Strukturen sichern. Gleichzeitig müssten auch Bildungsmöglichkeiten gefördert werden, die eine qualitative Entwicklung vorantreiben können, die eine Veränderung zu Neuem, die „Schöpferische Zerstörung“, ermöglichen. Das Streben nach menschlicher Vollendung, und damit die höchste Stufe der Maslow'schen Pyramide, steht nach dieser Sichtweise an erster Stelle und damit keinesfalls entgegen der Entfaltung einer unternehmerischen Persönlichkeit.

Trotzdem ist die Legitimation zu einem Eingriff in die Persönlichkeitsentfaltung eines Individuums aus pädagogischer Sicht nicht ganz einfach. Dazu kann folgende Abbildung einen kurzen Überblick über die verschiedenen Bildungstheorien geben, um hervorzuheben, an welchen der vielfältigen pädagogischen Ansätze und Theorien sich vorliegende Arbeit orientiert:

³⁵² Kant (1968), S.68.

³⁵³ Vgl. Henting (1996), S.18 ff.



Quelle: Jank/Meyer (2002), S.213

Abb. 8: Bildungstheorien im Überblick

Die bildungstheoretische Didaktik gründet sich auf Wolfgang Klafki. Sein Konzept zielte auf die Analyse von Bildungsplänen, den Unterricht eines ganzen Jahres. Es ist nicht auf die Vorlebung der Planung jeder einzelnen Stunde gerichtet, sondern darauf, dem didaktischen Denken Kategorien und Kriterien für eine gesellschaftlich verantwortete Praxis bereit zu stellen. 1963 begann er, die materiale und formale Bildungstheorie (s. Abb.8) zu verbinden, indem er über die konkreten Bildungsinhalte (materiale) immer auch allgemeine Bildungsgehalte (formale) zu erschließen versuchte. Diese Bildung wird auch heute noch „Kategoriale Bildung“³⁵⁴ genannt. Für eine Integration der Entrepreneurship Education mit dem Ziel des mündigen Individuums, das durch Lernen 3 seine Stärken erkennt und diese anwenden kann (siehe Kapitel 3.2), sind die Theorien der funktionalen und methodischen Bildung als Ziel vorrangig.

Für eine konkretere *inhaltliche* Unterrichtsplanung dienen folgende, auf Klafki's Modell basierende fünf Grundfragen:

1. Exemplarische Bedeutung
2. Gegenwartsbedeutung
3. Zukunftsbedeutung
4. Sachstruktur

³⁵⁴ Vgl. Klafki (1963) und Schröder (2000), S.120 ff.

5. Zugänglichkeit.³⁵⁵

4.1.2 Aktueller Stand und Legitimation

„Formal Education in general does not encourage entrepreneurship. Rather, it prepares students for the corporate domain [...], promotes a 'take-a-job' mentality [...] and suppresses creativity and entrepreneurship.“³⁵⁶

4.1.2.1 Forderung nach einer strukturellen Änderung der Ausbildung

Die Form der klassischen Lehre, welche die Reproduktion von Fakten und das Ausschauhalten nach abhängiger Beschäftigung fokussierte, kann in der heutigen Gesellschaft mit einem sehr hohen Anteil an Arbeitslosigkeit nicht mehr als Zielsetzung für eine auf das Leben vorbereitende Ausbildung gelten. Dementsprechend ist seit 1999 eine leichte Veränderung im Bildungssystem zu verzeichnen. Mit dem Bundesbeschluss der Kultusministerkonferenz am 19.10.2001³⁵⁷, dass ökonomische Bildung in die Schulen integriert werden muss, wird die Notwendigkeit einer neuen Ausbildungsrichtung sogar in Richtung Wirtschaft bereits von einer Vielzahl an Didaktikern und Fachdidaktikern diskutiert.³⁵⁸ Auch nach weiteren Jahren bleibt nach einer Befragung von über 150 Experten laut dem GEM 2004 immer noch festzuhalten, dass „die Aufmerksamkeit, die diesem Thema an Schulen gewidmet wird, nicht 'ausreichend' ist.“³⁵⁹ Zu einem konkreten Lösungsvorschlag sind sie bislang allerdings noch nicht gekommen.

Der Entschluss von 2001 initiiert zwar einen Einbezug von ökonomischen Grundlagen in die schulische Ausbildung, eine Förderung von Entrepreneurship und unternehmerischem Geist scheint dagegen unberücksichtigt. Dabei könnte ein tatsächliches Interesse an unternehmerischer Selbständigkeit die Nachfrage nach detaillierten mikroökonomischen und betriebswirtschaftlichen Sachverhalten von alleine generieren.

Derzeit gehen existierende Programme für das Erlernen von Softskills und Gründungsfachwissen meistens auf die Initiative von Seiten der Wirtschaft zurück. Hier haben Firmen längst bemerkt, dass die Ausbildung an allgemein bildenden Schulen für unternehmerische Kompe-

³⁵⁵ Für nähere Erläuterungen und eine ausführliche Darstellung der Fragenkomplexe siehe Jank/Meyer (2002), S.206 ff.

³⁵⁶ Timmons (1994), Kourilsky (1995), Plaschka/Welsch (1990), zitiert in: Petermann/Kennedy (2003), S.131.

³⁵⁷ Siehe hierzu den Bericht der Kultusministerkonferenz (2001), S.55 f.

³⁵⁸ Vgl. „Arbeitskreis Ökonomische Bildung“ NRW (2005).

³⁵⁹ Sternberg/Lückgen (2005), S.38.

tenzen sowie die Förderung eines positiven Unternehmer-Images bislang nicht ausreicht.³⁶⁰ Die Öffnung der Schulen gegenüber der Wirtschaft ist bereits ein großer Schritt in die hier vorgeschlagene Richtung. Resultierend u.a. aus der nicht entsprechenden oder teilweise inadäquaten Lehrerausbildung geht dagegen zu wenig Initiative von den Schulen selbst aus. Punktuelle Eingriffe können dabei immer nur einen winzigen Ausschnitt einer unternehmerischen Ausbildung wiedergeben. Eine übergreifende Integration von Inhalt und Methode zur Förderung benötigter Kompetenzen müsste jedoch kontinuierlich generiert werden. Ohne ständiges Training und Anweisung zur Selbstreflexion kann keine Nachhaltigkeit des Erlernen erlangt werden, die Kompetenzen konvergieren mit dem Ende des einzelnen Projektes langsam wieder gegen Null. Die Schule kann demnach nicht auf eine ökonomische Verwertung von Ideen und deren operative Umsetzung ausgerichtet sein, sondern eher „auf die allgemeine Förderung menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung sowie auf Selbstbestimmung und verantwortliche Mitgestaltung von (ökonomischen) Lebenssituationen und den sie beeinflussenden Entwicklungen.“³⁶¹

Jedes didaktische Handeln in Form eines Unterrichts zielt auf eine Veränderung der Lehr-Lernprozesse bei den Adressaten ab und bedarf somit einer Legitimation.

Die (derzeitige) Gestaltung der unternehmerischen Ausbildung gilt landläufig als eine kapitalistische und rein auf das Managen von großen Kapitalfirmen abzielende Ausbildung. Vor diesem Hintergrund besteht Zweifel an der Legitimation einer Erziehung der Gesellschaft zu Kapitalisten und nur noch rational denkenden homo oeconomici. Insbesondere wird dies durch den Artikel „Profit im Klassenzimmer – Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule“ von Manfred Liebel, der Anfang 2006 in der Reihe DEUTSCHE SCHULE veröffentlicht wurde.³⁶² Dieser eher unreflektierte Text zeigt, wie missverständlich mit dem Begriff Unternehmertum umgegangen werden kann.

³⁶⁰ Beispielsweise begleitet die BCG-Bildungsinitiative „business@school“ jedes Jahr rund 1.000 Schüler bei der Entwicklung ihrer eigenen Geschäftsidee. Sie werden von BCG-Beratern und Mitarbeitern weiterer Partnerunternehmen über ein Jahr durch ein Curriculum begleitet und vor Ort unterstützt. Höhepunkt des Projekts ist ein bundesweiter Wettbewerb, in dem die besten Geschäftsideen vorgestellt und prämiert werden. Ende 2002 erhielt BCG für diese Bildungsinitiative den Corporate-Citizenship-Preis der Initiative "Freiheit und Verantwortung" (Vgl. Klein/Schöffmann (2004), S.72 ff.).

³⁶¹ Weber (2000), S.4.

³⁶² Er kritisiert in seinem Beitrag sowohl Projekte wie JUNIOR, das bereits Neuntklässler zu Mini-Schrempfs erziehe und schon 2600 Schüler unter ihre Fittiche gebracht habe, als auch verschiedene Kooperationen von Wirtschaft und Schule („Schul sponsoring und Betriebspartnerschaften in Deutschland“), die Schüler nur als billige Arbeitskräfte benutzen würden, um den Profit aber dann in die eigene Tasche zu wirtschaften. Mit Überschriften wie „Auf dem Weg zur Schularbeit“ zeigt er, dass neben all den Befürwortern für die „unternehmerische“ Komponente an allgemein bildenden Schulen auch negative Meinungen existieren. (Vgl. Liebel (2006).)

Im Gegensatz zu einer Ausbildung auf Hochschulebene fällt für das Individuum auf Schulebene der Aspekt der Freiwilligkeit hinsichtlich der Wahl eines inhaltlichen Schwerpunktes in der Ausbildung weg. Folgende Ausführungen können Aufschluss darüber geben, inwieweit aus pädagogischer Sicht ein Eingreifen in das bestehende Bildungssystem zur Integration einer unternehmerischen Persönlichkeit fördernden Ausbildung legitim ist. Damit wäre eine von vielen Voraussetzungen für eine Etablierung von Entrepreneurship im Bildungssystem erfüllt.

4.1.2.2 Didaktische Legitimation durch Paradigmenwechsel

Die Didaktik als eine Unterdisziplin der Pädagogik beschäftigt sich ganz allgemein (unabhängig von spezifischen Lehrinhalten) mit der Gestaltung von Lehrangeboten und der Lerntechnik. Sie beinhaltet alle Vorgänge „des absichtsvoll herbeigeführten Lehrens und Lernens, die langfristig und im Rahmen eines Plans angelegt sind.“³⁶³ Als Handlungswissenschaft versucht sie zu klären „wer, was, wann, wo, wie, womit und warum lernen soll.“³⁶⁴

Folgende Abbildung soll die verschiedenen Teilbereiche und die Einordnung der allgemeinen Didaktik verdeutlichen, sodass weitere Ausführungen bzgl. ihrer Reihenfolge besser nachvollzogen werden können.

³⁶³ Martial (1996), S.9.

³⁶⁴ Jank/Meyer (2002), S.16.

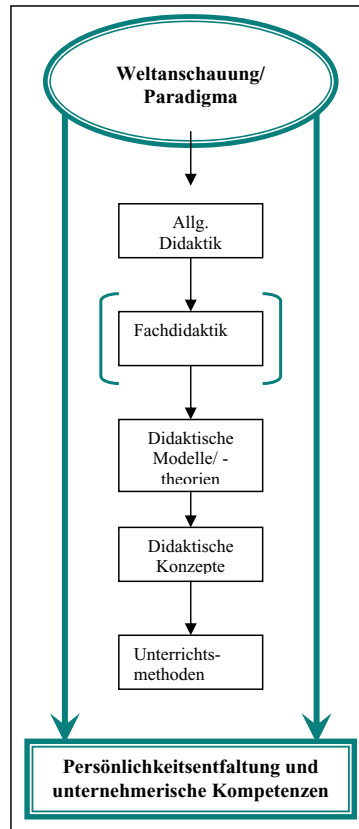


Abb. 9: Paradigmenwechsel zur unternehmerischen Kompetenz

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass sich die Didaktik aus der jeweiligen Weltanschauung oder dem jeweiligen Paradigma ableitet. Das Bildungssystem unterliegt wie die anderen Systeme einem stetigen Wandel. Der Wandel in einem Bildungssystem scheint allerdings langsamer vollzogen zu werden als beispielsweise im Wirtschaftssystem - oder das Bildungssystem hängt oft durch den großen Bürokratieaufwand und der voraus geschalteten langen Ausbildung der Lehrer den anderen Systemen hinterher. Bekanntermaßen ist das aktuelle Paradigma der Wirtschaft durch eine sehr hohe Dynamik des technischen Fortschritts, der Wissensbestände und letztendlich durch einen Wandel des Arbeitsmarktes gekennzeichnet. Eine Legitimation der klassischen Bildungssysteme im Sinne einer Ausbildung zum Angestellten-Dasein kann man aus diesem Grund verwerfen.

Oft scheint es, als würden sich ökonomische und pädagogische Zielvorstellungen nicht vereinen lassen. Vertreter eines bildungstheoretischen Standpunktes sehen eine derart verengte Zielsetzung von Unterricht im Sinne von gesellschaftlicher Krisenbekämpfung (Arbeitslosenbekämpfung und Ankurbelung des Wachstums durch Förderung von Innovationen) nicht mit dem Bildungsauftrag der Schule kompatibel. Doch die Vermittlung von unternehmerischem Denken und Handeln hat in hohem Maße fachübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen zum Inhalt und deckt sich insofern durchaus mit dem formulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule. Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Kreativität und Verantwortungsübernahme sind Attribute unternehmerischen Handelns und zugleich als so genannte Schlüsselqualifikationen Bestandteil entsprechender leitender Bildungsziele von Schule und Unterricht. Sie sind Kennzeichen einer demokratischen Gesellschaft und in hohem Maße persönlichkeitsbildend. Die eigenen Stärken erkennen und diese zu nutzen ist Zielsetzung sowohl von bildungstheoretischen Grundsätzen als auch von unternehmerischem Denken und Handeln. Unternehmerisches Denken und Handeln ist daher mehr als bloße Unternehmensführung, und unternehmerische Werte können allgemeines Bildungsgut und Bestandteil jeden Unterrichts sein. In Zeiten des dynamischen Wandels in Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt geht es für Schulabgänger verstärkt darum, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen sowie die eigene Persönlichkeit erfolgreich in allgemeiner Lebensbewältigung und Berufsausübung zu verwirklichen.

Aus der allgemeinen Didaktik leitet sich die Fachdidaktik ab (siehe Abb.9). Hier wird analysiert, welche Bereiche der jeweiligen Fachwissenschaft (beispielsweise Ökonomie) im Hinblick auf die erzieherischen Zielsetzungen für das Individuum in diesem Fach unterrichtet werden müssen. Angesichts der hier gestellten Forderung einer interdisziplinären unternehmerischen Ausbildung liegt die Frage nahe, in wie weit eine Fachdidaktik abgeleitet werden kann. Die indirekte Förderung sollte in verschiedenen Schulfächern generiert werden. Kapitel 4.3.1 wird dies diskutieren.

Aus Abbildung 9 geht weiterhin hervor, dass in übergeordnetem Sinne (ob Fach oder allgemein) aus der allgemeinen Didaktik die didaktischen Modelle abgeleitet werden, aus denen sich jeweils verschiedene didaktische Konzepte ergeben. Diese können dann letztendlich auf den tatsächlichen Unterricht mit der Anwendung bestimmter Methoden herunter gebrochen werden.

Diese Struktur schlägt sich ebenfalls innerhalb des Kapitels 4.3 nieder. Die für eine unternehmerische Ausbildung entsprechend geeigneten Modelle, Konzepte und Methoden werden daran anlehnend stufenweise diskutiert.

4.2 Inhalte einer Ausbildung i.S. Schumpeters und Röpkes

Der *Lerninhalt* darf neben den Methoden und der Konzentration auf Schlüsselqualifikationen nicht zu kurz kommen. Denn insbesondere die geforderten Schlüsselqualifikationen können nur in Kombination mit Lerninhalten einen Erfolg hervorbringen.

4.2.1 Die Rolle des Unternehmers in der Gesellschaft

Im Rahmen des ersten Teils dieser Arbeit wurde explizit auf theoretische Hintergründe eingegangen. Da diese sowohl die wirtschaftliche Entwicklung einer Volkswirtschaft erklären können als auch theoretische Implikationen generieren, wie unternehmerische Kompetenzen angeeignet werden können, sollten diese Theorien auch als Inhalt einer unternehmerischen Ausbildung dienen. In diesem Sinne sollte bei einer Integration einer Entrepreneurship Education gemäß Rushing und Kent (s.o.) in einem ersten Schritt die Bedeutung des Unternehmers in der Gesellschaft hervorgehoben werden. Insbesondere in der Bildungsinstitution Schule könnte es darum gehen, ein positives Unternehmer-Image zu generieren: Durch Vermitteln von ökonomischem *Basiswissen* können Vorurteile und Hemmschwellen gegenüber der Wirtschaft abgebaut werden. Junge Individuen würden für das selbständige und unternehmerische Denken und Handeln in der Berufs- und Arbeitswelt sensibilisiert und könnten damit eine Berufsperspektive „unternehmerische Selbständigkeit“ als Alternative zur abhängigen Beschäftigung wahrnehmen.³⁶⁵

Eine wichtige Komponente erscheint dabei, aufzuzeigen, dass Unternehmertum keinesfalls nur auf die Wirtschaftswissenschaft beschränkt ist. Lehrer unterschiedlicher Fachbereiche müssten dazu jeweils einen Zusammenhang mit ihrem Fachgebiet und Unternehmertum herstellen bzw. die Schüler entdecken lassen. Als Beispiele seien genannt:

- Die industrielle Revolution: ohne die Persönlichkeiten, die die gewonnenen Erkenntnisse bzw. Erfindungen am Markt umgesetzt hatten, gäbe es keine Weiterentwicklung in diesem Ausmaß. (*Fach Geschichte*)

³⁶⁵ Vgl. Döring (2001), S.4.

- Wirtschaftspolitiken: ohne entsprechendes unternehmerisches Geschick und Durchhaltevermögen würden sie nicht in ihrer Vielfalt existieren. (*Fach Politik*)
- Geographische und gesellschaftliche Entwicklung: ohne die beharrliche Durchsetzung einer neuen Erfindung bzw. des technischen Fortschritts gäbe es keine Entwicklung der Gesellschaft vom primären zum tertiären Sektor. (*Fach Erdkunde*)
- *u. v. m.*

Unternehmertum bzw. der Unternehmer sollte darüber hinaus nicht als etwas „Übermenschliches“ dargestellt werden, als etwas Einzigartiges, was als Genie geboren werden muss. Vielmehr könnte Entrepreneurship als eine mögliche und *machbare* Lebensalternative vorgestellt werden. Dies kann mit Hilfe von Biographien bekannter Unternehmer generiert werden, die klein angefangen haben und langsam aber mächtig gewachsen sind (wie z.B. Henry Ford, Bill Gates oder Margarete Steiff).

4.2.2 Transfer der eigenen Werte und unternehmerischen Fähigkeiten

Neben den konkreten Inhalten wie Entwicklungstheorien und volkswirtschaftliche Zusammenhänge darf auch die Übermittlung des Wertesystems nicht zu kurz kommen. Wie oben aufgeführt, ist die Visionsbildung entscheidend für die Initiierung unternehmerischen Handelns. Die Vision ist wiederum durch Werte bestimmt, welche den meisten Individuen nicht einmal bewusst sind. Erst bei einem Lernen auf Lernebene 3 werden diese durch die Selbstreflexion bewusst. Auf indirekte Weise haben Schulen und Lehrer ihre Wertesysteme und übermitteln ihre Werte umso leichter, je stärker sie dabei von den bewussten und unbewussten Motiven der Elternhäuser unterstützt werden.³⁶⁶

„Wiener hat zeigen können, daß es die englischen höheren Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fertiggebracht haben, den jungen Söhnen der Unternehmer, welche die industrielle Revolution getragen und aus England die führende Industrienation gemacht hatten, das Interesse an Unternehmertum, der Technologie und der Industrie zu verleiden. Die Ideale der Schulen waren alljüngeren einer adeligen „leisure class“, nämlich der Muße (leisure), aristokratischer Distanziertheit, Überlegenheit ohne Anstrengung und die nostalgischen Ideale eines Landadelmannes. Hingabe an die Arbeit, Leistung und die entsprechenden Berufe, etwa des Ingenieurs, Chemikers oder Fabrikleiter, galt als unfein. So wurde in den höheren Schulen der Niedergang der Industrie und des Lebensstandards von Großbritannien im 19. Jahrhundert vorprogrammiert.“³⁶⁷

³⁶⁶ Vgl. Aebli (1987), S.161.

³⁶⁷ Aebli (1987), S.161.

Übertragen auf die heutige Zeit kann eine ständige Bezeichnung wie „Heuschrecke“ für den Unternehmer, die es zu bekämpfen gilt, die gleichen negativen Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland bedeuten wie damals in England.

Die Motive und Werthaltungen des einzelnen Lehrers, der zusammen mit der Haltung seiner Kollegen das Wertesystem der Schule ausmacht, sind in dieser Hinsicht entscheidend für die Motive und Werthaltungen der Schüler. Sie können in übergeordnetem Sinne bzw. auf lange Sicht eine ganze Gesellschaft prägen. Im Hinblick auf die unternehmerische Ausbildung müsste der Lehrer die Werte des „handelnden Mannes“, vom „Mann der Tat“ (Schumpeter) bestenfalls vorleben. Aber insbesondere sollte er die Schüler dazu anleiten können, ihre eigenen Werte zu finden. Schüler müssen spüren, dass auch die alltäglichen Dinge einen bestimmten (und wichtigen) Hintergrund besitzen, dass sie selbst exemplarisch für etwas Grundsätzliches und Bedeutungsvolles stehen. Obgleich jeden Alters sucht jedes Individuum nach einem Sinn in seiner Tätigkeit. Je jünger das Individuum ist, desto weniger kann es dieses selbst, sondern ein Lehrer muss ihm dabei helfen bzw. es ihm zum Bewusstsein bringen.³⁶⁸ Der Lehrer als Coach.

Die Existenz eigener unternehmerischer Fähigkeiten (z.B. Kreativität, soziale Kompetenzen oder Durchhaltevermögen) können Schüler durch geschickte Darlegung der Parallelen von bekannten Unternehmerpersönlichkeiten und den eigenen Kompetenzen entdecken lernen. Dies zeigte sich unter anderem in einem 2004 durchgeführten Schulversuch in einer neunten Klasse an der Gesamtschule Niederwalgern (Hessen). Hier wurden hauptsächlich die theoretischen Zielvorstellungen Schumpeters und Röpkes in die Pädagogik integriert und bildungspolitisch aufbereitet:

Innerhalb von acht Doppelstunden konnte unter Beachtung des Prinzips des entdeckenden Lernens und einer Schwerpunktsetzung auf Gruppenarbeit in fast allen Unterrichtsstunden die Person und Persönlichkeit des Unternehmers von den Schülern herausgearbeitet werden. Ebenfalls konnte man einen Transfer der abstrakten Lehre über Unternehmertum auf die eigenen Werte und Stärken der Schüler generieren. Innerhalb dieser Unterrichtsreihe wurden die empirischen Unterrichtsbedingungen wie Methodik, Aktivität und auch außerschulische Lernorte berücksichtigt und somit auch die Förderung der Schlüsselqualifikationen begünstigt.

Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Verlauf der Unterrichtsreihe. Weitere Details sind dem 2006 veröffentlichten Beitrag „Unternehmerisches Denken und Handeln lernen –

³⁶⁸ Vgl. Aebli (1987), S.163.

Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer 9. Klasse“ in der Zeitschrift POLIS zu entnehmen.³⁶⁹

Doppelstunde	Thema
1.	Eigenschaften und Fähigkeiten eines Unternehmers
2.	Eigene Fähigkeiten
3.	Persönlichkeit und wirtschaftliche Entwicklung+Scheitern
4.	Werte und Visionen
5.	Reflektion über eigene Werte + Vorbereitung eines Unternehmerbesuches
6.	Besuch eines Unternehmers im Unterricht
7.	Abschlussdiskussion mit dem Schwerpunkt Frauen als Unternehmer

Tab. 4 : Kurzübersicht Verlauf Unterrichtsreihe

Dieser Schulversuch wurde ursprünglich als Pilotprojekt angesehen, der eine Steigerung der unternehmerischen Fähigkeiten bei Schülern generiert. Er hat darüber hinaus sowohl von Seiten der Schüler als auch von Pädagogen sehr guten Anklang gefunden, wird kontinuierlich verbessert und weitergeführt.

³⁶⁹ Vgl. Creuznacher/ Pfeffer/Schreder (2006), S.18-20

4.3 Neukombination der Didaktik im deutschen Bildungssystem

Basierend auf dem Schema Abb. 9 in Kapitel 4.1.2 dienen folgende Abschnitte der Analyse, wie der Ansatz von Schumpeter und Röpke stufenweise mit der pädagogischen Legitimation bis in den Unterrichtsalltag mit seinen unterschiedlichen Methoden zusammengeführt werden kann.

4.3.1 Entrepreneurship: Ein Unterrichtsfach oder Fächerübergreifend?

Das Hauptinteresse der Fachdidaktik liegt zusammengefasst in der Überprüfung dessen, welches Wissen vorhanden ist, das so wichtig ist, dass es auch an den Schulen gelehrt werden sollte. Die didaktische Theorienbildung bezieht sich hier auf ein einzelnes Fach. Elemente der allgemeinen Didaktik, Elemente der dem jeweiligen Schulfach korrespondierenden Fachwissenschaft und spezielle fachdidaktische Elemente werden hier vereinigt:³⁷⁰

1. „Ermittlung und Bestimmung der möglichen Inhalte eines Faches
2. Ermittlung und Bestimmung der möglichen Lernziele
3. Begründung der Bildungsrelevanz der Inhalte und Entscheidung über die Lernziele
4. Ermittlung von Methoden und Medien, die zur Realisierung der fachlichen Ziele geeignet sind
5. Sammlung und Darstellung der personalen und soziokulturellen Bedingungen des Fachunterrichts
6. Entwicklung fachspezifischer Standards für die Ermittlung und Bewertung sowie für die Dokumentation von schulischer Leistung
7. Entwicklung fachspezifischer Lehrpläne³⁷¹

Die Aufgabe der Bildungsinstitutionen umfasst allgemein, Individuen zu lehren, was sie heute und in der Zukunft benötigen, um selbständig ihr Leben zu meistern. Vor diesem Hintergrund ist die Diskussion um die Frage der Schwerpunktsetzung der Themengebiete innerhalb der vorgegebenen Fachwissenschaft Ökonomie erleichtert: Zur Bewältigung ihres Lebens kann der Fokus auch auf eine Entwicklungstheorie gelenkt werden, die greifbar und zugänglich für junge Menschen ist und ihnen hilft, die wirtschaftliche Entwicklung zu verstehen und selbst an diesem Prozess Teil zu werden. Damit ist Unternehmertum sehr wohl ein Erziehungsziel, das die individuelle Förderung von Stärken und die Hilfe zur Bewältigung des täglichen Lebens betrifft. Folglich kann es auch als generelles Ziel der Mündigkeit jedes Individuums durch Selbstreflexion angesehen werden. Dieses Erziehungsziel geht mit den Anforderungen

³⁷⁰ Vgl. Martial (1996), S.17.

³⁷¹ Martial (1996), S.17.

an die Didaktik konform. Ob der Schritt in die unternehmerische Selbständigkeit dann tatsächlich gemacht wird oder nicht, bleibt dem Individuum selbst überlassen.

Die Tatsache, dass bisher weder Entrepreneurship noch „Schumpeter’sches“ Unternehmertum als eigenes Fach im Lehrplan etabliert sind, macht eine standardisierte universitäre unternehmerische Ausbildung von Lehramtsstudenten nahezu unmöglich.

Legt man jedoch die beiden Annahmen zugrunde, dass

1. die Ökonomische Bildung in Schulen auf die Entwicklung von Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung bei heranwachsenden Konsumenten, Erwerbstätigen und Wirtschaftsbürgern bzw. auf Handlungskompetenz in ökonomisch geprägten Lebenssituationen zielt und
2. die Vermittlung ökonomischer Bildung eine exemplarische und handlungsorientierte Unterrichtskonzeption erfordert,³⁷²

dann ergeben sich weitere Überlegungen. Es wird ersichtlich, dass sich sowohl positive als auch negative Kritikpunkte mehren, wenn es um die Fragestellung geht, ob Ökonomie als eigenständiges Fach, als integriert in ein Fach wie Politik oder aber als fach- und curriculumübergreifend gelehrt werden sollte. Dabei spricht sich Kruber insbesondere für eine Integration des Faches Wirtschaft in das Fach Politik aus. Nationale wie auch internationale Wirtschaftspolitik beeinflusse unmittelbar und mittelbar die Lebenssituation jedes Einzelnen und sei herausragender Gegenstand politischer Auseinandersetzungen auf staatlicher und intergouvernementaler Ebene.³⁷³ „Wirtschaft und Politik sind symbiotisch aufeinander bezogen.“³⁷⁴ Des Weiteren sei insbesondere die Institutionenökonomik eine Rückbesinnung auf gemeinsame Ursprünge von Wirtschaftswissenschaft und Politikwissenschaft. Sie stelle einen „seiner ökonomischen Perspektive bewussten, grenzüberschreitenden Ansatz zur Erklärung menschlichen wirtschaftlichen und politischen Handelns in differenzierten institutionellen Arrangements dar, der sich nicht zuletzt für die ökonomische Bildung als außerordentlich fruchtbar erweist.“³⁷⁵

Auf der anderen Seite legt er auch dar, wie vorteilhaft eine Ausweitung ökonomischer Sachverhalte auf andere Kurse sein kann. Insbesondere die Fächer Geschichte und Geographie seien dafür geeignet, weil entsprechend der Lehrpläne innerhalb dieser Kurse sehr häufig die Industrialisierung und soziale Frage im 19. Jahrhundert sowie die Weltwirtschaftskrise und

³⁷² Vgl. Kruber (2001a), S.1.

³⁷³ Vgl. Kruber (2001a), S.3.

³⁷⁴ Kruber (2001a), S.3.

³⁷⁵ Kruber (2001a), S.6.

ihre politischen Folgen besprochen bzw. thematisiert werden.³⁷⁶ Hier könnte insbesondere der Fragestellung nach der Ursache der Industrialisierung nachgegangen und die Jugendlichen an das Thema des „Schumpeter’schen Unternehmertypus“ beispielhaft und verständlich herangeführt werden. Der Vorteil einer curriculumsübergreifenden Integration der ökonomischen Thematik liegt zweifelsfrei zum einen darin, dass auch Schüler mit diesem Thema erreicht werden, die ein Fach Ökonomie nicht belegt haben. Zum anderen kann der Lehrer eines Wirtschaftsfaches auf wirtschaftliche Vorkenntnisse zurückgreifen.³⁷⁷

Nachteilig ist dabei die mangelnde Lehrerausbildung in Hinsicht auf fundiertes ökonomisches Verständnis, wenn die Lehrkräfte fachfremd sind.

In vorliegender Arbeit wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Unternehmertum nicht auf ein Fach zu begrenzen ist, sondern interdisziplinär gefördert werden muss. Der oben verwiesene Schulversuch machte anschaulich, dass eine Konzentration auf die volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen durch die ausgeprägte Persönlichkeit des Unternehmers im Sinne Schumpeters und Röpkes insbesondere in einem Fach wie „Wirtschaftspolitik (Wi-Po)“ sehr überzeugen kann.³⁷⁸ Denn so könnte in anderen Fächern ein ‚Wiedererkennungseffekt‘ seitens der Schüler generiert werden. Personen wie Bill Gates im Informatik-Unterricht oder James Watt in Physik könnten schneller in Zusammenhang mit wirtschaftlicher Entwicklung gebracht werden.

Die Ausführungen von Gudjons in seinem Buch „Methodik zum Anfassen – Unterrichten jenseits von Routinen“, bestätigen ebenfalls die Notwendigkeit eines fächerübergreifenden Unterrichts in der heutigen Gesellschaft:³⁷⁹ Zum einen seien alle Ordnungen historisch, abgegrenzte Fachgebiete und spiegelten demnach nur die gegenwärtigen Raster für die Gliederung der Wirklichkeit wider. Zum anderen bräuchte man diese Interdisziplinarität, um (im Sinne des Konstruktivismus) seitens der Lehrer verstärkt nachfragen zu können, „was die eigene Disziplin nicht weiß [...]“.³⁸⁰

Eine solche fächerübergreifende Ausbildung verlangt gleichzeitig eine sehr gute und auf einander abgestimmte Lehrerausbildung. Auf der einen Seite müsste der Lehrer seine (fachspezifischen) Horizonte erweitern, ohne das eigene Fach zu „verwischen“. Auf der anderen Seite

³⁷⁶ Vgl. Kruber (2001b), S.2.

³⁷⁷ Vgl. Kruber (2001b), S.2 f.

³⁷⁸ Vgl. Creuznacher/Pfeffer/Schreder (2006), S.20.

³⁷⁹ Vgl. Gudjons (2006), S.99 ff.

³⁸⁰ Gudjons (2006), S.103.

sollte er sehr kooperativ gegenüber den Kollegen sein und dabei selbst seine sozialen Kompetenzen einsetzen können.³⁸¹

4.3.2 Ausgewähltes didaktisches Modell: „konstruktivistische Didaktik“

Die Notwendigkeit didaktischer Theorien kommt nach Peterßen dadurch zum Tragen, dass sich professionelles didaktisches Handeln in rational begründbarem Handeln äußere und sich so in aller Konsequenz von beliebigem Handeln abhebe. Demnach benötigten Lehrkräfte eine didaktische Theorie, um ihr Handeln auch nach intersubjektiven Maßstäben ausrichten zu können.³⁸²

Didaktische Modelle nehmen ganz allgemein eine Mittlerposition ein zwischen Theorie und Praxis. Sie stützen sich zwar auf bestimmte Grundannahmen, die dem Unterrichtsgeschehen beigeordneten Begriffe sind aber hinsichtlich ihrer Hilfestellung für die Unterrichtsplanung unterschiedlich konkret. Jank und Meyer definieren didaktische Modelle wie folgt:

- „1. Ein allgemeindidaktisches Modell ist ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen.
2. Ein allgemeindidaktisches Modell stellt den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären.
3. Ein allgemeindidaktisches Modell wird in seinem Theoriekern in der Regel einer wissenschaftstheoretischen Position (manchmal auch mehreren) zugeordnet.“³⁸³

Die auf die frühen Werke Klafkis zurückgehenden Modelle waren immer sehr inhaltsbezogene Planungsmodelle, was den damaligen Gegebenheiten entsprach. Die späteren Lehrpläne mussten gemäß dem oben genannten Paradigmen-Wechsel eher zielorientiert gestaltet werden. Lehrer bekamen so anstelle der Inhalts- eher Zielvorgaben. Mit der kritisch-konstruktiven Didaktik bezieht Klafki dagegen (basierend auf seiner bildungstheoretischen

³⁸¹ Sie müssen gegenüber den fachfremden Kollegen in der gemeinsamen Planung des Unterrichts das eigene Fachverständnis explizieren können, d.h. sie müssen sowohl die spezifischen Zugangsmöglichkeiten als auch die Grenzen der inhaltlichen Perspektiven und methodischen Zugänge ihres Faches benennen und sich damit intensiv und kritisch auseinander setzen können (Vgl. Gudjons (2006), S.100).

³⁸² Peterßen (2001), S.232 ff.

³⁸³ Jank/Meyer (2002), S.35.

Didaktik) in den 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die Methodik mit ein und ist stärker gesellschaftspolitisch ausgerichtet.³⁸⁴

Aus der Vielzahl der Didaktiken, die sich in den letzten Jahrzehnten aus der allgemeinen Didaktik entwickelt haben³⁸⁵, sei hier die **konstruktivistische Didaktik** als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen vorgestellt.

Entsprechend den obigen Ausführungen über Konstruktivismus kann nach Glasersfeld die Tätigkeit des Lehrens nur als ein Versuch angesehen werden, „die Umwelt eines Schülers so zu verändern, dass dieser möglichst jene kognitiven Strukturen aufbaut, die der Lehrer vermitteln möchte.“³⁸⁶ Diese Anforderungen rücken unmittelbar die Aufgaben des Lehrers in den Mittelpunkt: Dessen Aufgabe ist es, eine möglichst multimodale, interessante und kommunikationsorientierte Umgebung zu schaffen, welche die subjektiven Erfahrungsbereiche ansprechen und gleichzeitig neue Rätsel beinhalten, die interaktiv und kreativ zur Selbstorientierung einladen. Er fungiert damit primär als "Coach", der den individuellen Konstruktionsprozess anregen und unterstützen soll. Er kann diesen aber nicht wirklich steuern, sondern ist viel mehr für die Aktivierung der Lernenden, die Anregung des (natürlichen und individuellen) Lernprozesses sowie die Förderung von Toleranz für andere Perspektiven verantwortlich. Dies kann er am besten dadurch unterstützen, indem er keine Antworten gibt, sondern Fragen stellt, sodass Schüler selbst Antworten hervorbringen.³⁸⁷

Die Betonung bleibt auf den *aktiven* Lerner gerichtet, da der Gesamtansatz stärker am Lernenden als am Lehrenden orientiert ist. Der Lehrer ist ein sehr wichtiger, nicht jedoch der einzige Einflussfaktor auf die Qualität des Lernprozesses.³⁸⁸ Dieser löst nur den Transport von Energien aus, welche die Gehirnaktivitäten anregen, aber niemals den Transport von bedeutungstragenden Informationen.

Wissen bleibt nach Maturana als Erfahrung immer etwas Persönliches und Privates, das nicht übertragen werden kann. Das, was für übertragbar gehalten wird, objektives Wissen, müsse immer durch den Hörer geschaffen werden, der für das Verstehen (vor)bereit(et) ist.³⁸⁹

³⁸⁴ Für einen Überblick über die Entwicklung der allgemeinen Didaktik siehe Perterßen (2001), S.146.

³⁸⁵ Neben der lerntheoretischen Didaktik mit dem Berliner und Hamburger Modell sind im Zeitablauf ab den 70er Jahren die Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik, die kritisch-kommunikative Didaktik und die Lernzielorientierte Didaktik entstanden. Seit den 90er Jahren findet die konstruktivistische Didaktik immer mehr Anklang. (Vgl. Perterßen (2001), S.146.)

³⁸⁶ Glasersfeld (1987), S.133.

³⁸⁷ Vgl. Löbler (2006), S.33 f.

³⁸⁸ Vgl. Klimsa (1993), S.253.

³⁸⁹ Vgl. Maturana/Baader/Ackermann (1998), S.22 ff.

Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts erweist sich eine grundlegende Änderung entgegengesetzt zum traditionellen Unterricht. Der Lernende sollte nicht mit Antworten, sondern mit Fragen konfrontiert werden. Dies impliziert, dass die Lehrperson die jeweiligen Themen durch Fragen der Schüler mit ihnen zusammen erarbeiten sollte. Dann erst käme der Lehrer auch in die Lage, sich mit den Antworten auseinanderzusetzen (Problemorientierter Unterricht). Lernschwierigkeiten und das Auftreten von Problemen in der Lehr-Lernsituation sind daher keine Faktoren, die ausgeschaltet werden müssen. Sie erfordern vielmehr vom Lehrenden, sich intensiver und für den Lernenden effektiver mit dem Thema auseinanderzusetzen. „Creating answers will support ownership of thoughts and development of own concepts, more than accepting the answer the teacher has given. [...] The more passive the role of the teacher is, during the experimental phase, the more the students can ‘assemble and disassemble’ and develop own ideas and concepts.“³⁹⁰

In diesem Sinne geht der Lehrer bei der Aufbereitung des Stoffes auch nicht schrittweise vom Einfachen zum Komplizierteren vor, sondern ermöglicht dem Lernenden die Konstruktion einer Grobstruktur, die im Laufe des Lernprozesses verfeinert wird. Es werden nicht nur lediglich Informationen vorgegeben, der Lehrende erarbeitet vielmehr mit den Lernenden zusammen das Thema in verschiedenen Formen, um einerseits verschiedene Herangehensweisen aufzuzeigen und andererseits möglichst viele Lernwege bereitzustellen. Auf diese Weise ist auch die Möglichkeit zur Reflexion gegeben.³⁹¹

Eine gute unternehmerische Ausbildung in Schule und Universität bedarf dementsprechend einer ganz besonderen Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden:

- Die Wissensvermittlung soll nicht vom Lehrenden, sondern vom Lernenden ausgehen: Letzterer muss selbst erkennen, was er braucht und wo ihm Kompetenzen fehlen.
- Der Lehrende hilft den anderen zu evolvieren, sich zu entfalten
- Lehrende müssen selbst lernen, wie sie (durch strukturelle Kopplung) evolutorisches Lernen in anderen fördern können.
- Beide Gruppen konstruieren ihre jeweils eigenen Vorstellungen voneinander durch subjektive Erfahrungen.
- Insbesondere Kompetenzen wie Beobachten, Unterschiede machen, Kreativität müssen vermittelt werden.³⁹²

³⁹⁰ Löbler (2006), S.33

³⁹¹ Vgl. Löbler (2006), S.33 f.

³⁹² Vgl. Röpke (2002), S.130.

Vor dem Hintergrund des unternehmerischen Lernens sei an dieser Stelle auch der Begriff der evolutionären Didaktik kurz erwähnt. Mit der starken Betonung auf die ständige Reflexion seitens des Lehrers über sein Unterrichten bietet sie eine gute Grundlage für weitere Überlegungen bezüglich der Anforderungen an die Lehrerausbildung in Kapitel 5:

In jeder Generation entscheidet sich aufs Neue, welche Inhalte wie rezipiert werden müssen. Das Annehmen neuer Lehrmethoden stellt daher wiederum einen Beitrag zur kulturellen Evolution dar. Eine evolutionäre Didaktik stellt vor allem Fragen an das Selbstverständnis von Unterricht wie z.B.

- Warum hat sich Unterricht so entwickelt, wie er ist?
- Welche Probleme werden mit dieser Entwicklung gelöst?
- Welche Aufgaben löst Unterricht aktuell?
- [...] ³⁹³

„Durch didaktische Theoriebildung wird es möglich, differenziert über Unterricht nachzudenken und verschiedene Möglichkeiten und Alternativen zu erproben, ohne am Unterricht wirklich zu scheitern. Damit wird durch Nachdenken über Unterricht der Umgang mit Unterricht selbst eingeübt.“ ³⁹⁴

Für das Erkennen einer Chance für unternehmerisches Handeln sind vor allem Kreativität und Emotionale Intelligenz gefordert. Internal Locus of Control und Leistungsmotivation können insbesondere die Durchsetzungsfähigkeit begünstigen. Da Emotionale Intelligenz über die Bedürfniserkennung der Wirtschaftssubjekte hinaus auch bei der Überzeugungsarbeit eines Produktes einfließt, wird sie in dieser Arbeit sowohl der Chancenerkennung als auch der Chancendurchsetzung zugeordnet. Diesen Eigenschaften vorausgesetzt ist die Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion und damit Visionsbildung. Folgende Darstellung soll dies bildhaft verdeutlichen:

³⁹³ Vgl. Scheunpflug (2001), S.53.

³⁹⁴ Scheunpflug (2001), S.84.

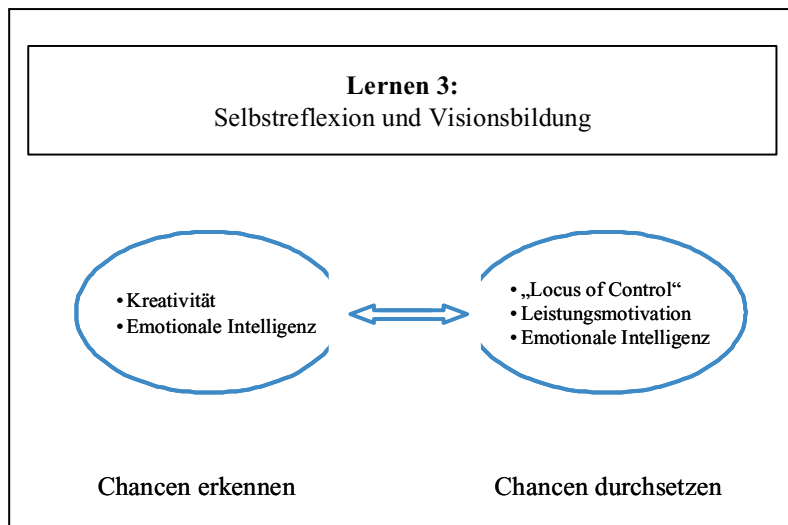


Abb. 10: Kernelemente einer unternehmerischen Ausbildung

Die für das Lernen auf Lernebene 3 benötigte Selbstreflexion – also über die eigenen existierenden und noch benötigten Kompetenzen zu reflektieren - wird durch handlungsorientiertes Lernen und damit durch einen handlungsorientierten Unterricht sehr begünstigt. Dieser steht hier nicht zuletzt aufgrund seiner gängigen Methoden im Schulalltag im Vordergrund.

Des Weiteren müsste ebenfalls die indirekte Förderung von Unternehmertum durch die Förderung der einzelnen (hier) zugeordneten Unternehmereigenschaften kontinuierlich in den schulischen Ablauf integriert werden.

In den folgenden Abschnitten wird daher nach der Erläuterung des Konzeptes des handlungsorientierten Unterrichts aufzuzeigen sein, wie sich sowohl die Chancenerkennung als auch die (wichtigere) Chancendurchsetzung von einer Idee durch die in der Literatur bereits existierenden handlungsorientierten Methoden gezielt fördern lassen.

4.3.3 Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts

Der Unternehmer ist unser Mann der Tat
auf wirtschaftlichem Gebiete.“³⁹⁵

Die Notwendigkeit ökonomischer Handlungskompetenz geht zum einen aus Berücksichtigung obiger Ausführungen über Unternehmertum allgemein unter besonderer Beachtung der Schumpeter'schen Theorie hervor; zum anderen fordert auch die aktuelle Pädagogik eine auf Mündigkeit ausgerichtete Handlungskompetenz. Pädagogische und wirtschaftswissenschaftliche Ziele stehen sich daher nicht konträr gegenüber.

4.3.3.1 Definition handlungsorientierter Unterricht

Der Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ ist eine Sammelbezeichnung für verschiedene Methoden zur Erarbeitung eines Lerngegenstandes, wobei die eigenständige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lernstoffes im Vordergrund steht. Diese Form des Unterrichtens setzt darauf, dass Schüler in kooperativer Form selbständig Inhalte erschließen, Probleme lösen und Ergebnisse präsentieren.³⁹⁶

Eine allgemeine und umfassende Definition von handlungsorientiertem Unterricht gibt Steinmann: „Handlungsorientierter Unterricht [ist] ganzheitlich, schüleraktiv, auf Handlungsprodukte ausgerichtet, von subjektiven Schülerinteressen geleitet, gemeinsam mit Lernenden geplant, zur Realität hin geöffnet und auf ein ausgewogenes Verhältnis von Kopf- und Handarbeit bedacht.“³⁹⁷ Dabei ist der handlungsorientierte Unterricht keine Unterrichtsmethode an sich, sondern ein Unterrichtskonzept, in welches verschiedene Methoden einfließen, die dort angewandt werden können.

Alters (1999) hebt bei diesem Konzept zudem die Bedeutung der Reflexion über jede einzelne Handlungsalternative hervor. Er definiert zunächst die Grundstruktur des planvollen Handelns und verwendet sie als Basis für weitere Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung:

1. zunächst müsse das Thema/ Ziel definiert werden (Soll-Zustand)

³⁹⁵ Schumpeter (1912) S.172

³⁹⁶ Vgl. Döring (2001) S.192 ff.

³⁹⁷ Steinmann/Weber (1995) S.14

2. daran anschließend folgt die Sammlung, Aufbereitung und Analyse der problembezogenen Informationen sowie die Entwicklung alternativer Lösungsmöglichkeiten und Abschätzung deren Alternativen
3. zum Abschluss steht dann die Evaluation der Ergebnisse im Rahmen einer Soll-Ist-Analyse im Mittelpunkt.³⁹⁸

Konform mit den Ausführungen Röpkes und Rassidakis, dass Unternehmertum und unternehmerisches Lernen *ganzheitlich* stattfindet (vgl. Kapitel 3.2.3), wird neben der Schüleraktivität auch Ganzheitlichkeit im Handlungsorientierten Unterricht in den Mittelpunkt gestellt. Ein Handlungsorientierter Unterricht spricht nach Jank und Meyer den 'ganzen' Schüler an, um Lernen mit Kopf, Herz und Hand im Sinne Pestalozzis³⁹⁹ zu ermöglichen. Aus inhaltlicher Sicht bestimmen *konkrete* Probleme und Fragestellungen die Auswahl der Unterrichtsinhalte. So könnte beispielsweise die Rolle des Unternehmers im Zusammenhang mit aktuellen Arbeitslosenzahlen schrittweise erforscht werden. Eine Aufspaltung der Lerninhalte in Einzelstunden fehlt weitgehend und erlaubt so eine Rücksichtnahme auf die individuellen Lernvorgänge der Schüler (vgl. die Ausführungen über Konstruktivismus). Handlungsprodukte könnten z.B. auch Vorhaben wie eine Klassenfahrt, eine eigens geplante (Theater-) Aufführung oder eine Wettbewerbsteilnahme sein, womit sich die Schüler kritisch auseinandersetzen und identifizieren. Die Aktivität des Schülers ist dadurch gegeben, dass Lernende selbst planen, erkunden und erproben, welches wiederum Grundvoraussetzung für Selbständigkeit ist. Dabei leitet die Lehrkraft zwar an, gibt aber möglichst wenig vor.⁴⁰⁰

Lerntheorie und Lernpsychologie betonen immer wieder, dass Wissensaneignung nur durch Lernen in konkreten Handlungen durch wichtige Rückkopplungs-Prozesse ermöglicht wird, da sich Denkstrukturen aktiv nur aus verinnerlichten Handlungen entwickeln (s.o.).⁴⁰¹ Handlungsorientierter Unterricht muss also einen kurzphasigen Rhythmus 'Lernen - Handeln' ermöglichen, bei dem Lernen mit konkretem Handlungsbezug stattfindet - wo sich Wissen und Handeln aufeinander beziehen können (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 3.1.3.1.2).

Folgende Prozent-Zahlen zeigen deutlich die Vorteilhaftigkeit und Effektivität handlungsorientierten Lernens: Die Zahlen beziehen sich auf den Anteil der Information, die im Gedächtnis hängen bleiben.⁴⁰²

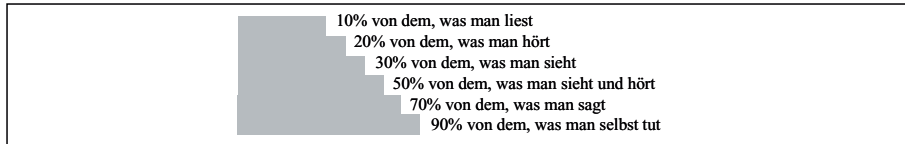
³⁹⁸ Vgl. Boerger (2002) in: Weber (2002), S.185.

³⁹⁹ Sein Ziel war es, „den Menschen zu stärken“ und ihn dahin zu bringen, „sich selbst helfen zu können“ (Vgl. Kuhlemann/Brühlmeier (2002).)

⁴⁰⁰ Vgl. Müller (2004), S.20

⁴⁰¹ Vgl. Gudjons (1986), S.11 ff.

⁴⁰² Vgl. Müller (2004), S.22 f.



Quelle: Angelehnt an Müller (2004), S.23

Abb. 11: Handlungsorientierung und Informationsspeicherung

Ein derartiger Einsatz von Schüleraktivierenden Lehr-Lernformen kann eine Steigerung der Motivation zur unternehmerischen Selbständigkeit fördern.⁴⁰³

In der Literatur gibt es zahlreiche Begründungen, Theorien und Handlungsempfehlungen für handlungsorientiertes Lernen bei Schülern. Der Frontalunterricht wird mehr oder weniger verpönt und als veraltet angesehen. Trotzdem wird weiterhin genau dieser praktiziert – sei es aufgrund der einfacheren Handhabung, sei es aufgrund der Tatsache, dass es „schon immer so gewesen ist“ oder weil Schüler immer schlechter angeleitet werden können. Dabei trägt das Konzept der Handlungsorientierung sogar zur Öffnung der Schule nach innen und außen bei: Lehrende und Lernende gehen aufeinander zu und die Eltern oder Experten werden bei bestimmten Themen in die Lernarbeit integriert. Darüber hinaus ist diese Art des Unterrichtens fächerübergreifend und fördert individuelle Lernwege.⁴⁰⁴

4.3.3.2 Handlungsorientierte Methoden

Handlungsorientierte Methoden generieren ein „entdeckendes Lernen“ und eignen sich besonders gut für das Lernen aus Fehlern. Es handelt sich hierbei um Methoden, die Selbstständigkeit sowie Kooperation und Kommunikation fördern und daher zur Vermittlung ökonomischer Handlungskompetenz beitragen können.⁴⁰⁵

Ebenso wie das Konzept an sich sind auch die hier angeführten Methoden des handlungsorientierten Unterrichts keineswegs neu, dennoch selten im Schulalltag angewandt. Seitens der Lehrperson kann es einerseits am Vertrauen in die Selbstständigkeit der Schüler mangeln, andererseits mag sie auch eine Gefahr darin sehen, dass ihr Unterrichtsstoff zu kurz kommt bzw. die Wissenschaftspädagogik am Gymnasium darunter leide. Doch demgegenüber stehen immer noch der Erwerb der Schlüsselqualifikationen (bisheriges Bildungsziel) und unterneh-

⁴⁰³ Vgl. Döring (2001), S.229.

⁴⁰⁴ Vgl. Jank/Meyer (2002), S.368, Meyer (1987), S.410.

⁴⁰⁵ Vgl. Steinmann/Weber (1995), S.13 ff.

merischer Kompetenzen (neues allgemeines legitimes Bildungsziel) sowie die Einbettung theoretischen Lernens in eine Handlungsfähigkeit.⁴⁰⁶

Die **Projektmethode** als handlungsorientierte Methode ist aufgrund ihrer Schülerorientierung und der Förderung sozialer Fähigkeiten allgemein sehr geschätzt und wird daher an anderer Stelle detaillierter vorgestellt (siehe Kapitel 4.3.4.2.1). Die Projekte, mit denen man arbeitet, können verschiedene Ausprägungen bzw. Formen annehmen: Insbesondere im Hinblick auf die Generierung einer positiven Einstellung gegenüber Unternehmertum bzw. beruflicher Selbständigkeit als greifbare Alternative sind beispielsweise **Realbegegnungen** (z.B. Betriebserkundungen oder Interviews und Diskussionen mit Experten) und **Fallstudien** anzusehen. **Schülerfirmen** können als eine sehr gute Methode für das Erlernen von unternehmerischem Tun und Handeln gelten, da hier der Ernst des realen Lebens und die Herausforderungen und Chancen einer eigenen Firma nicht nur im Spiel oder als Simulation wahrgenommen, sondern real erlebt wird.⁴⁰⁷

Allerdings scheint durch (häufige) Vorgabe des zu erstellenden und zu vermarktenden Produktes der Schwerpunkt auf betriebswirtschaftliches Fachwissen gelegt - weniger auf das tatsächliche Durchsetzungs- und Durchhaltevermögen einer unternehmerischen Persönlichkeit. Auch die Reaktionen der Umwelt können aufgrund der Zeitraffung innerhalb eines solchen Projektes teilweise nicht wahrheitsgetreu erfahrbar gemacht werden. Diese Einschränkung gilt allerdings nicht für eine gegründete Schülerfirma, die über die Grenzen des Projektes hinweg bestehen bleibt und über Jahre betrieben wird. Für eine unternehmerische Ausbildung ist eine solche Methode Schülerfirma sehr positiv zu sehen, da sie im Anschluss an die Schul- und

⁴⁰⁶ Vgl. Weber (2002), S.10.

⁴⁰⁷ Simulationen und Planspiele, die meist im Zusammenhang mit handlungsorientierten Methoden genannt werden, sind hier ausgeblendet. Diese scheinen zwar für das Erlernen von Manager-Skills sinnvoll, zur Stärkung des Wunsches nach einer eigenen Unternehmung jedoch können sie keinen Beitrag leisten. Nach Döring verstehen sich Unternehmensplanspiele als modellhafte Abbildung von gesamten Unternehmen oder Teilbereichen eines Unternehmens, die Teilnehmer übernehmen an einem Planspiel die Führung eines Gesamtunternehmens oder eines Teilbereiches. Sie konkurrieren mit anderen Planspielteilnehmern am simulierten Markt (Vgl. Döring (2000)). Nach dieser Definition sind Planspiele geeignet zum Erlernen von betriebswirtschaftlichem Wissen, blenden jedoch zwei zentrale Komponenten des Entrepreneurship aus – die unternehmerische Kreativität bezogen auf das Produkt und das Risiko (Vgl. Ripsas (1998), S.228.). Ob sie Motivation fördern, ein Unternehmen zu gründen, bleibt ebenfalls fraglich, da Planspiele oftmals Geschäftssituationen simulieren, die innerhalb großer Konzerne stattfinden. „Das Treffen einer Reihe von vorgestanzten Entscheidungen bis festgelegten Parametern, die es einer Maschine ermöglicht, unmittelbar eine Bewertung vorzunehmen [...]“ (Mintzberg (2005), S.55.) ist nicht tatsächlich mit einer unternehmerischen Tätigkeit in der Realität vergleichbar. Sie schlüpfen dort eher in die Rolle des Arbeitnehmers, in ein Angestelltenverhältnis. Börsenplanspiele zielen auf das Erlernen von Arbitragefähigkeit ab und bedürfen aufgrund der Ausführungen in Kapitel 2.1.2.2 keiner weiteren Erklärung. Einer aktuellen Studie von Diamanto Politis zufolge entfaltet sich unternehmerische Kompetenz meist durch Erfahrung in der Führung eines eigenen Unternehmens (Politis (2005), S.399 ff.). Damit ist einsichtig, dass keine noch so gute Simulation im Klassenzimmer die Teilnehmer vollständig auf alle Schwierigkeiten und persönlichen Ängste vorbereiten kann, die die unternehmerische Tätigkeit mit sich bringt.

eventuelle Universitätslehre der großen Unsicherheit hinsichtlich der täglichen Aufgaben und Probleme *nach* Gründung einer Unternehmung entgegen wirken kann. Es wären dann bereits Erfahrungen in der Vergangenheit gemacht worden.⁴⁰⁸

4.3.3.3 „Zukunftswerkstatt“ zur Förderung des unternehmerischen Lernens

Die Zukunftswerkstatt ist eine handlungsorientierte Methode, die an dieser Stelle den anderen handlungsorientierten Methoden übergeordnet wird, da diese auch ein Lernen auf Lernebene 3 explizit fördern kann.

Die Grundannahme der didaktischen Methode „Zukunftswerkstatt“ ist die Existenz von kreativen Fähigkeiten und Problemlösungspotenzialen bei einem jeden Individuum. Sie ist als eine Methode gedacht, diese schlummernden Fähigkeiten bei ihm zu erwecken und dadurch zu ermöglichen, Perspektiven und Ziele für seine individuelle Zukunft zu entwickeln und konkrete Schritte zur Erreichung dieser Ziele zu planen. Ursprünglich sind Zukunftswerkstätten außerhalb des akademischen Bereiches von Pädagogik und Psychologie entstanden und können auch weiterhin in außerschulischem Training wie z.B. bei der Unternehmensgründung angewandt werden.⁴⁰⁹ Insbesondere im Rahmen der universitären Ausbildung kann die „Zukunftswerkstatt“ wegen der noch weiter entwickelten Persönlichkeits- und Erfahrungsstruktur der Individuen erfolgreich eingesetzt werden.

Der gesamte (Lehr-lern-) Prozess erfolgt hier auf sehr aktive Art und Weise, indem sich die Teilnehmenden in unterschiedlichen Formen mit der Thematik auseinandersetzen. Sie arbeiten spielerisch, kreativ, kognitiv und assoziativ in Kleingruppen oder im Plenum.

Das Besondere an Zukunftswerkstätten ist dabei die Abfolge von Phasen:⁴¹⁰

1. Kritik
2. Utopie/ Vision
3. Realisierung

⁴⁰⁸ Für detailliertere Ausführungen siehe folgende, kontinuierlich aktualisierte Internetseiten:

www.schuelerfirmen.de
www.bildungsserver.de (hessischer und deutscher)
www.jugendgruendet.de
www.genoatschool.de
www.schueler-unternehmen-was.de

⁴⁰⁹ Vgl. Pallach/Reimers (1990), S.96.

⁴¹⁰ Für detaillierte Ausführungen vgl. insbesondere Jungk/Müller (1989). Darüber hinaus: Heino/Günther (1998), Dauscher (1998) und Burow (1995) ebenso wie Weber (2002a), S.178.

Die Kritikphase umfasst eine Bestandsaufnahme von jeglicher Kritik, Unbehagen oder Problemen der Teilnehmenden und soll in einer abschließenden Würdigung dieser Phase ein umfassendes Bild des Ist-Zustandes ergeben.

Der Kritikphase folgt die Phase Utopie/Vision. Das Besondere an dieser Methode vor dem Hintergrund des unternehmerischen Lernens ist: Anstatt von der Kritik auszugehen und daraus Perspektiven für die Zukunft abzuleiten, steht eine Utopie/Vision im Fokus. Hier malen sich die Individuen ein Bild der Zukunft aus, welches ihren Wünschen entspricht.

Dieser überaus wichtigen Phase schließt sich nun die Phase der Realisierung an, in der die zentralen Elemente der Vision identifiziert und konkrete Ziele abgeleitet werden. Hier gilt es, gezielt die Lücke zwischen Ist- und Soll-Zustand (Vision) zu schließen und aktive Handlungsschritte zu entwickeln. Mit der Frage, wie man seiner eigenen Vision näher kommen kann, werden Handlungspläne mit konkreten Umsetzungsschritten erarbeitet.⁴¹¹

Der in Phasen eingeteilte Dreischritt ermöglicht es, kreatives mit analytischem und pragmatischem Denken zu verbinden. Ein Agieren auf der Lernebene 3 wird durch das Einführen einer Visionsphase im Rahmen dieser Methode explizit gefördert, da hier aufgrund der angeleiteten Selbstreflexion kreatives Potenzial freigesetzt und in die Realität umgesetzt werden kann. Die Beiträge der Autoren deuten darauf hin, dass diese Methode eine Möglichkeit bietet, sowohl die Entfaltung des kreativen Potenzials zu fördern als auch den Erwerb sozialer Kompetenzen in die Schulpraxis umzusetzen. In besonderem Maße könnten hier die theoretischen Zielvorstellungen Röpkes über das Agieren auf Lernebene 3 im Rahmen des unternehmerischen Lernens realisiert werden. Dabei ist die Methode noch nicht einmal auf die Schule beschränkt, sondern kann in vielfacher Weise in verschiedenen Institutionen oder Situationen zur Anwendung kommen.

4.3.3.4 Vor- und Nachteile des handlungsorientierten Unterrichts

Neben der Förderung von methodischer, sozialer und personaler Kompetenz wird durch die aktive Teilnahme am Unterricht in den meisten Fällen eine bessere Identifikation der Lernenden mit dem Lerngegenstand generiert. Auch die Lernergebnisse sind häufig besser, da die Lernenden in einem handlungsorientierten Unterricht am Zustandekommen der Lerninhalte Beteiligte sind und Verantwortung für den Unterrichtsverlauf übernehmen. Produktive und unproduktive Nebentätigkeiten können gezielt in konstruktive Bahnen geleitet werden – Dis-

⁴¹¹ Für eine beispielhafte Umsetzung der verschiedenen Phasen vgl. Weinbrenner/Häcker (1995), S.23 ff.

ziplinierungsprobleme z.B. reduzieren sich durch solch eine offenerere Unterrichtsform. Dagegen steht aber auch die Tatsache, dass sie für einzelne Schüler Überforderung und Orientierungslosigkeit bedeuten können. Auch die Störanfälligkeit ist generell höher als beim klassischen Frontalunterricht, da eingeladene Gäste absagen, vorgesehene Geräte oder Medien ausfallen können etc. Auch wenn durch eine gezielte Lehrerfortbildung der hohe Vorbereitungs- und Organisationsaufwand erleichtert werden könnte und der Abstimmungsbedarf mit anderen Lehrkräften eingespielt ist, existiert immer noch das Problem, dass organisatorische, institutionelle und curriculare Voraussetzungen in der Regel nicht auf dieses Konzept abgestimmt sind.⁴¹²

Die aufgeführten Vorteile eines handlungsorientierten Unterrichts überwiegen die Nachteile – Nachteile, welche durch eine sehr gute und ausgebildete Lehrerpersönlichkeit kompensiert werden könnten. Dieses ganzheitlich abzielende und in der pädagogisch-didaktischen Literatur seit Jahren existierende Unterrichtskonzept sollte in Hinblick auf die oben geforderte unternehmerische Ausbildung in Verbindung mit theoretischen Inhalten von Schumpeter und Röpke so gut wie permanent in den schulischen Alltag integriert werden!

Praktische Ansätze, die Entrepreneurship-bezogene Zielsetzungen im Bildungssystem anstreben, existieren mittlerweile in Deutschland zahlreich. Unterstützung von Schülerfirmen, Businessplan-Wettbewerbe oder Existenzgründerseminare werden neben den staatlichen auch durch zahlreiche nicht-staatliche Initiativen gefördert. Zu nennen sind hier u.a. die Initiative „Jugend forscht“ der Stiftung Jugend forscht e. V. Hamburg, Projekte JUNIOR und INSTI (des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln) u.v.m.⁴¹³ Entscheidend für den Erfolg der Lernprozesse der Schüler ist jedoch, dass nicht nur Handlungen ausgeführt werden, sondern diese auch der Reflexion zugänglich gemacht werden.⁴¹⁴

⁴¹² Vgl. Jank/Meyer (2002), S.368 ff. und Meyer (1987), S.410.

⁴¹³ Vgl. Diensberg (1999), S.4 .

⁴¹⁴ Vgl. Kaiser/Kaminski (1994), S.71.

4.3.4 Chancen erkennen lernen

Durch die ständige Veränderung des wirtschaftlichen und politischen Umfeldes bedarf es eines gewissen Maßes an Kreativität, um sich darauf wieder adäquat einzustellen und mit Hilfe seiner erlernten Fähigkeiten und Gewohnheiten ein „neues, achtsames und flexibles Verhältnis zu entwickeln“⁴¹⁵ Die emotionale Intelligenz scheint dafür verantwortlich, dass zum einen eigene Stärken erkannt werden, zum anderen ist sie wichtig für jegliche Kommunikation mit dem Umfeld. Durch sie erst kann man sich in Gefühle anderer hineinversetzen, deren Bedürfnisse erkennen, noch bevor sie diese vielleicht erst selbst erkennen. Insbesondere braucht ein Unternehmer diese Eigenschaft, um sowohl die Chance am Markt erkennen zu können als auch diese auf Basis seines Kommunizierens und seiner Überzeugungskraft umzusetzen.

Die Merkmale Kreativität und Emotionale Intelligenz sowie die entsprechenden Möglichkeiten zur gezielten Förderung werden dazu in den folgenden Abschnitten ausgearbeitet.

4.3.4.1 Förderung von Kreativität

„Der Mann der Tat [...] zieht andere Konsequenzen aus den Informationen der ihn umgebenden Welt, als die Masse der statischen Wirtschaftssubjekte, Konsequenzen, die vom Standpunkte der statischen Wirtschaft schöpferisch sind, [...]“⁴¹⁶

Ein idealtypisches kreatives Individuum zeichnet sich einerseits dadurch aus, dass es neue Probleme entdecken kann und neuartige Beziehungen zwischen bekannten Konfigurationen herzustellen vermag. Andererseits verfügt es zusätzlich über die Fähigkeit, neue Ideen aufgrund ihrer Umwelteffektivität zu bewerten und sich für die Anerkennung bzw. Ausbreitung dieser Ideen zu engagieren.⁴¹⁷ Um dieses zu erreichen, bedarf es insbesondere eines *Neugier- und Explorationsverhaltens*, welches dem kreativen Individuum zugesprochen wird und eine intensive Auseinandersetzung mit der Umwelt bewirkt. Durch diese offene Haltung gegenüber der Umwelt und die Vorliebe für neue und abwechslungsreiche Umweltreize ist es in der Lage, ungelöste Probleme in seinem Umfeld zu entdecken und auf entsprechende lösungsrelevante Informationen zu erkennen und bewerten.⁴¹⁸

⁴¹⁵ Brodbeck (1997), Kap.6.

⁴¹⁶ Schumpeter (1912/2006), S.152.

⁴¹⁷ Vgl. Röpke (1977), S.109 f.

⁴¹⁸ Vgl. Prieser (1986), S.69.

4.3.4.1.1 Indirekte Förderung durch optimales Lernumfeld

Die Kenntnisse über gängige Methoden und Techniken von Kreativitätstraining (wie z.B. Synektisches Denken, die Methode 635 sowie die morphologische Methode, Matrixmethoden, u.v.m.) werden in dieser Arbeit als bekannt vorausgesetzt. Im Anschluss an die Erläuterung kreativitätshemmender und –fördernder Faktoren werden daher nur die Methoden „Brainstorming“ und „Mind Map“ kurz thematisiert. Diese können insbesondere sowohl in Schule als auch Universität leicht und effektiv angewendet werden.⁴¹⁹

4.3.4.1.1.1 Kreativitätshemmende Faktoren

Spontane Flexibilität und Originalität können weder durch Reizarmut noch durch Reizüberflutung gefördert werden.⁴²⁰ Eine Reizarmut bzw. die Unterforderung des Anreizes an den Schüler zeigt sich insbesondere an folgenden vier Beispielen⁴²¹:

1. *Mangelhafte Instruktionsqualität*: Ledigliches Füttern von Fakten anstatt Anregung zum selbständigen Nachdenken.
2. *Fehlendes Zutrauen*: Der Lehrer lässt den Schüler spüren, dass er dem Schüler nichts zutraut und unterschätzt diesen in seinen Fähigkeiten.
3. *Ansteckende Langeweile*: Der Lehrer betrachtet den zu vermittelnden Stoff als unter seinem Niveau.
4. *Fehlender sozialer Einbezug*: Hier ist die Gruppe als hemmender Faktor anzusehen, wenn sie Gruppenzwang, Konformitätszwang, soziale Hierarchie und Konzentrationsstörungen durch Ablenkung verursacht.⁴²²

Die drei erst genannten kreativitätshemmenden Faktoren hängen augenscheinlich von der Lehrerpersönlichkeit ab und könnten durch gezielte Änderung der Lehrerausbildung ausgeschaltet oder zumindest reduziert werden. Dabei beschreibt die *Mangelhafte Instruktionsqualität* ein Problem, welches teilweise noch nicht einmal in der Lehrperson selbst zu suchen ist: Denn diese „[...]“ steht täglich unter einem Erwartungsdruck von Seiten der Schulbehörde und der Eltern, welche von ihm die Erfüllung des Lehrplanes im bestmöglichen Umfang erwar-

⁴¹⁹ Vgl. Prieser (1986), S.87.

⁴²⁰ Vgl. Prieser (1986), S.87 f.

⁴²¹ die aufgelisteten Möglichkeiten lassen sich sowohl auf Schüler als auch auf das Verhältnis von Arbeitnehmer und Arbeitgeber übertragen.

⁴²² Vgl. Prieser (1986), S.92.

ten.“⁴²³ Möchte der Lehrer Kreativität (oder sonstige Persönlichkeitseigenschaften) fördern, scheint ihn das immer unter Zeitdruck zu bringen.⁴²⁴

Individuelle, den Schüler betreffende Blockaden können sich ebenfalls sehr hemmend auf die Kreativität des Individuums auswirken. Diesen kann nur durch Persönlichkeitstraining (oder evtl. durch das häufige Arbeiten in Gruppen) entgegengewirkt werden.⁴²⁵

2. *Pessimismus*: wenig Mut zu kreativen Experimenten durch ständige Erwartung negativer Entwicklungen sowie schlechter Erfahrung.
3. *Konformismus*: notwendige Erneuerungen können durch den Wunsch nach Übereinstimmung mit den Werten anderer behindert werden (Zugehörigkeitsmotiv).
4. *Angst*: verhindert bewusstes und eigenständiges Problemlösen und Handeln.
5. *Routine*: Ein „Wirt“, wie ihn Schumpeter umschreibt, der in gewohnten Bahnen seiner immer wiederkehrenden gleichen Arbeit nachgeht, wird nicht innovativ werden bzw. diese Bahnen auch nicht verlassen. Durch Routinen und Gewohnheiten wird Kreativität vielmehr in besonderem Maße eingeschränkt und verhindert: Gewohnheiten stellen keine Hilfe bei veränderten Situationen, neuen Fragen oder bei Problemen dar. Der Versuch, die gewohnten Lösungsmuster bei wirklich veränderten Situationen anzuwenden, scheitert.⁴²⁶ Der Routine-Unternehmer wird durch neue und unerwartete Situationen bedroht, weil er sein Selbst- und Persönlichkeitsbild auf Gewohnheiten aufbaut.

Neben den Einflüssen der Eltern oder der Lehrer nimmt in bekannter Weise auch das gesamte Umfeld wie z.B. Radio, Fernsehen, PC, Discotheken, Alkoholkonsum etc. Einfluss auf die Entwicklung und Entfaltung des jungen Individuums. Durch das heutige Überangebot an Medien kommt es zu einer passiven Freizeitgestaltung. Dies führt in den meisten Fällen dazu, dass Kinder und Schüler keine eigenen Gedanken mehr haben, weil sie bereits alles „vorge-setzt“ bekommen. Auf diesem Gebiet ist es jedoch kaum möglich, entgegenwirkend einzugreifen, da dies ein Verstoß gegen die Privatsphäre bedeuten würde. Durch eine kontinuierliche Kommunikation zwischen Schule und Elternschaft könnte aber dennoch eine positive Beeinflussung durch die Elternschaft erfolgen.

⁴²³ Schröder (2000), S.280.

⁴²⁴ Vgl. Prenzel (1997), S.32 ff. und Schröder (2000), S.279 ff.

⁴²⁵ Vgl. Sellnow (1997), S.15 ff.

⁴²⁶ Brodbeck (1997), Kap.4.

4.3.4.1.1.2 *Kreativitätsfördernde Faktoren*

Die Voraussetzung, genannte Hemmfaktoren zu beseitigen, entsteht durch die Bereitschaft und Zeit zur (Selbst-) Reflexion. Dabei gilt das in Kapitel 3 beschriebene unternehmerische Lernen sowohl für die Person des Lehrers (um externe Hemmfaktoren zu verhindern) als auch für das Individuum (um seine inneren Hemmschwellen zu überwinden). Anregungen aus der konstruktivistischen Didaktik (siehe Kapitel 4.3.2), die die Schüler zu Selbstreflexion veranlassen, können folgende sein:⁴²⁷

1. Informations-, Verständnis- und Provokationsfragen stellen: vor allem sinnvolle und offene, zur Diskussion anregende Fragen
2. Eigenes und selbständiges Produzieren veranlassen und dann damit spielen, experimentieren oder arbeiten lassen
3. Eigeninitiative, Spontaneität und Selbständigkeit akzeptieren
4. U.v.m.⁴²⁸

Da sich im Laufe der menschlichen Entwicklung zahlreiche Barrieren und Aktivitätshemmungen (durch Erfahrungen mit der Umwelt oder erzieherische Einflüsse) aufgebaut haben, gilt es, diese Barrieren und gehemmten Antriebe kontrolliert freizusetzen. Eine Reduzierung von zu starkem Leistungsdruck und Erfolgsorientierung kann ebenso wie ein Abbau von Furcht vor Misserfolg oder Fehlern viele kreative Prozesse neu entstehen lassen.⁴²⁹

Ein Unterrichtsverfahren kann zusammengefasst immer dann als kreativitätsfördernd angesehen werden, wenn es große Selbständigkeit bei der Planung, Durchführung und Beurteilung zulässt – wenn es Handlungsorientierung bietet. Kreativitätstraining bedeutet also nicht „Einpauken“ von Wissen, nicht die Vermittlung von Lösungen und Informationen, sondern die Vermittlung von Lösungswegen oder Problemlösungsbedingungen.⁴³⁰

„*Kreatives Lernen* heißt also: Erlernen von Fertigkeiten *und* das Erlernen der *Veränderung* von Fertigkeiten.“⁴³¹

⁴²⁷ Diese Kreativitätsfördernden Faktoren sind u.a. in das das Prinzip des „Entdeckenden Lernens“ einzuordnen, welches später in Kapitel 4.3.5.2.1.2.2 genauer betrachtet wird und berücksichtigt als ein handlungsorientiertes Konzept die Grundlagen des Konstruktivismus.

⁴²⁸ Vgl. Prieser (1986), S.88.

⁴²⁹ Vgl. Prieser (1986), S.89.

⁴³⁰ Vgl. Prieser (1986), S.101 .

⁴³¹ Brodbeck (1997), Kap.5.

4.3.4.1.2 Direkte Förderung durch Brainstorming und Mind Maps

Die zu den „klassischen“ Kreativitätstechniken zählende Methode *Brainstorming* wurde 1953 von Alex F. Osborn in den USA entwickelt. Bereits der Name Brainstorming weist darauf hin, dass das Gehirn umfassend nach Ideen durchforscht werden soll. Es eignet sich daher in seiner Anwendung insbesondere, wenn es viele Ideen innerhalb eines kurzen Zeitrahmens zu generieren gilt. Ebenfalls soll damit die Kreativität einer ganzen Gruppe angeregt oder unkonventionelle und ungewöhnliche Ideen aufgedeckt werden, um feste Denkstrukturen aufzubrechen. Ziel des Brainstormings ist es, zu einem vorgegebenen Thema möglichst viele Ideen oder Lösungsmöglichkeiten zu finden. Da hierbei sowohl Kinder als auch Erwachsene als Zielgruppe angesehen werden und Vorbereitungsaufwand wie Materialbedarf gering sind, dürfte dieses 15-30 Minuten umfassende Verfahren leicht in den Schulalltag zu integrieren sein.⁴³²

Innerhalb einer Sitzung ist jegliche Kritik an den Äußerungen oder Vorschlägen der Teilnehmer untersagt. Dies trägt dazu bei, dass hier die Problemorientierung und nicht die Lösungsorientierung im Vordergrund steht. Der Fokus dieser Methode liegt auf der *Ideenfindung*. Eine *Ideenbewertung* wird erst nach der Sitzung bzw. in einer weiteren Sitzung vorgenommen. Dies impliziert jedoch, dass Brainstorming nur Rohmaterial liefern kann und erst im Anschluss daran eine Strukturierung der Ideensammlung empfehlenswert ist. Die Gruppe muss dabei auf der einen Seite genügend groß sein, um die erforderlichen gruppenspezifischen Anreize zu schaffen und auf der anderen Seite klein genug, um eine individuelle (jeder mit jedem) Kommunikation zu ermöglichen.⁴³³

Neben einigen formalen, aber meist durch die Vorteilhaftigkeit der Methode kompensierten potenziellen Problemen gilt die Hauptkritik am Brainstorming der Frage, ob denn hier tatsächlich individuelle Grenzen überwunden werden können. Können linear denkende Individuen durch diese Methode zu plötzlicher Kreativität überlistet werden und kreative Individuen sich auch unter Zeitdruck äußern?⁴³⁴ Hier wird die Annahme zugrunde gelegt, dass bei mehrmaliger Wiederholung bzw. kontinuierlicher Anwendung der Methode dieser Kritik entgegenge wirkt werden kann. Durch ein solches Training von Kreativität können die linearen Denkstrukturen überwunden werden.

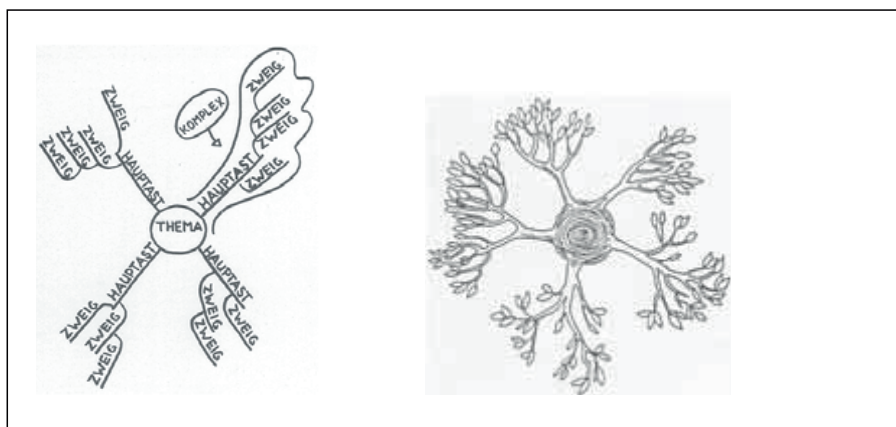
⁴³² Vgl. Brunsemann/Stange/Tiemann (1997), S.100 ff.

⁴³³ Für nähere Ausführungen vgl. Clark (1973).

⁴³⁴ Vgl. Braem (1986), S.183.

Mind Mapping ist dagegen eine kreative Arbeitstechnik, die der vernetzten Struktur des Gehirns entspricht, eine Darstellungsform, die Texten und Gedanken eine übersichtliche Struktur gibt. Begriff und Methode wurden in den 70er Jahren von dem Engländer Tony Buzan geprägt, der sich die neueren Erkenntnisse der Gehirnforschung zunutze machte. Er entwickelte damit eine Arbeitsmethode, die (fast einzigartig) sowohl die linke als auch die rechte Hirnhemisphäre anspricht, weil sie sprachlich-logisches Denken mit intuitiv-bildlichem Denken verbindet.⁴³⁵ Dies zeigt sich deutlich darin, dass meist die Verwendung eines unlinierten Blattes in *Querformat* empfohlen wird, um dem linkshemisphärischen, linearen Denken vorzubeugen, welches durch das sonst übliche Hochkantformat angesprochen wird. Die Aufzeichnungen würden eher als Bild denn Text wahrgenommen, was der rechten Hemisphäre⁴³⁶ sehr entgegenkommt.⁴³⁷

Gemäß der Struktur eines Baumes steht im Mittelpunkt des Blattes das Hauptthema, von welchem dann die zugehörigen Schlüsselwörter auf Ästen abgehen und sich verzweigen.⁴³⁸



Quelle: Kirckhoff (1998), S.5 f.

Abb. 12: Mind Mapping

⁴³⁵ Vgl. Kirckhoff (2004) und Kirckhoff (1994). Die linke Gehirnhälfte ist nach wissenschaftlichen Erkenntnissen hauptsächlich beispielsweise für analytisches Denken, Logik, Rechnen oder Analyse-Details verantwortlich, wohingegen die rechte Gehirnhälfte für Intuition, Ganzheitlichkeit, Kreativität, Raumemfinden oder Bildersprache gelten kann.

⁴³⁶ Bilder, Symbole und Farbe aktivieren die rechte Hemisphäre und vermitteln ohne Worte komplexe Inhalte (Vgl. Kirckhoff (1994)).

⁴³⁷ Vgl. Eipper (1998), S.12.

⁴³⁸ Vgl. Kirckhoff (2004), S.5 ff.

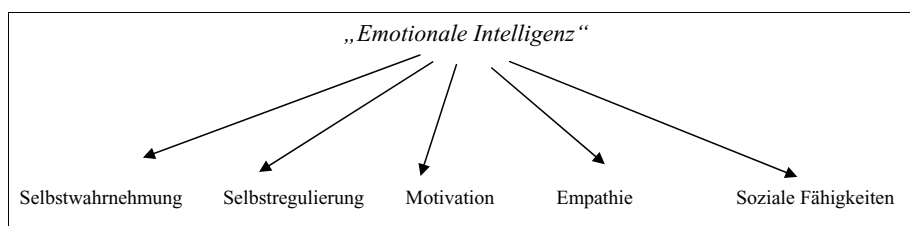
Die Verwendung von Schlüsselwörtern ist deshalb sehr von Vorteil, weil sie ein schnelles und effizientes Arbeiten ermöglicht und auch sprunghaftes Arbeiten erleichtert – neue Gedanken und damit verknüpfte Assoziationen können sofort notiert werden.⁴³⁹

Für eine freie und unzusammenhängende Ideenproduktion, für den kreativen Prozess, könnte die Mind Map bereits zu stark strukturiert sein. Sinnvoll erscheint vor diesem Hintergrund, eine Mind Map im Anschluss an ein Brainstorming durchzuführen: Die Kreativität würde in vollem Umfang gefördert und gleichzeitig würde trainiert, gute Ideen in ganze Gedankengänge zu strukturieren. Auf diese Weise kann auch eine unternehmerische Idee letzten Endes in ihren Sinnzusammenhängen strukturiert und weitergeführt werden.

4.3.4.2 Förderung Emotionaler Intelligenz

Da technischer Fortschritt und Globalisierung permanent eine Wandlung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen nach sich ziehen, reicht heutzutage reines Fachwissen nicht mehr aus. Emotionale Intelligenz gehört zu den notwendigen Kompetenzen (insbesondere bei Unternehmern) der zukünftigen Generationen und rückte vor allem nach dem Werk von Daniel Goleman „Emotionale Intelligenz“ in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Er belegte, dass der Erfolg in Schule und Beruf nicht allein auf Fleiß oder Intelligenz zurückzuführen ist, sondern in immer größer werdendem Umfang auch von „sozialer“ und „emotionaler“ Intelligenz ("EQ") abhängt.

Folgende Abbildung veranschaulicht die von Goleman aufgeführten Dimensionen bzw. Kompetenzen der emotionalen Intelligenz:



Quelle: Angelehnt an Goleman (2000), S.388 ff.

Abb. 13: Dimensionen der „Emotionalen Intelligenz“

⁴³⁹ Vgl. Eipper (1998), S.15 ff.

Durch Wahrnehmung dessen, was in einem Augenblick empfunden wird und was die momentanen individuellen Präferenzen sind, gelingt es dem Individuum besser, sich selbst realistisch einzuschätzen. Die Bedeutung der Dimension *Selbstwahrnehmung* kann mit *Selbstreflexion* gleichgesetzt werden und wurde bereits im Zusammenhang mit unternehmerischem Lernen umfassend ausgearbeitet (Siehe Kapitel 3.2.1). Dabei wurde darauf hingewiesen, dass die übergeordnete und durchgehende Aufgabe des Lehrenden eine Anleitung zu Lernen 3, zur Selbstreflexion, sein sollte.

Selbstregulierung bzw. *Selbstkontrolle* meint, dass man mit seinen Emotionen umgehen kann bzw. diese zu kanalisieren und zielgerichtet einzusetzen vermag. Dies schließt sicherlich auch ein gewisses Maß an internaler Kontrollüberzeugung (s.u.) mit ein.

Die *Motivation* emotional intelligenter Menschen beinhaltet nach Goleman sowohl die eigene Motivation zur Tätigkeit als auch die Übertragung dieser Motivation auf andere.

Um sich in andere Menschen „hineinzufühlen“, sich also in deren Lage versetzen zu können und somit zu besserer Koordination mit den Mitmenschen zu kommen, wird *Empathie* benötigt. Empathie ist ein seit langem erforshtes Persönlichkeitsmerkmal, welches auch in der Management-Lehre im Hinblick auf soziale Kompetenzen anerkannt ist. „Empathie ist eine affektive Reaktion auf die Wahrnehmung des emotionalen Zustands einer anderen Person und entspricht dem, was die andere Person fühlt“⁴⁴⁰ und hat eine zentrale Funktion für das Sozialverhalten und dessen Entwicklung.

Ein emotional intelligenter Mensch ist durch seine *sozialen Fähigkeiten* geprägt, die ihm helfen, das Beziehungsgeflecht seiner Umwelt zu erkennen, zu durchschauen und zu nutzen.⁴⁴¹ Der Aufbau eines Netzwerkes ist nach neueren Erkenntnissen für eine erfolgreiche unternehmerische Aktivität ebenso wichtig wie das erforderliche Know How.⁴⁴² „The key element is the „network ability“ of the company and especially of the entrepreneur [...]“⁴⁴³

Durch die Aufschlüsselung der verschiedenen Dimensionen von emotionaler Intelligenz (s. Abb. 13) werden die Zusammenhänge mit anderen Unternehmermerkmalen deutlich. Möglichkeiten der Förderung von Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung und Motivation werden in Zusammenhang mit der Förderung anderer Persönlichkeitsmerkmale abgedeckt, sodass folgend die Förderung sozialer Kompetenzen im Mittelpunkt steht. Durch die Zuordnung der sozialen Kompetenzen zu emotionaler Intelligenz wäre diese nicht nur als eine unternehmeri-

⁴⁴⁰ Trommsdorff (2005), S.75.

⁴⁴¹ Vgl. Goleman (2000), S.388.

⁴⁴² Vgl. Ronstadt (1987), S.37 ff.

⁴⁴³ BCG (2002), S.13.

sche Eigenschaft an sich anzusehen, sondern dessen Förderung korreliert darüber hinaus mit der Förderung von Lernen 2 (siehe Kapitel 3.2.1).

4.3.4.2.1 Die Projektmethode zur Förderung der emotionalen Intelligenz

Um gemeinsam ein Ziel zu erreichen, um gemeinsam ein Thema zu erarbeiten, empfiehlt es sich, neue Wege zu gehen; d.h. neue Kommunikationsformen zu erproben, um dadurch auch miteinander und voneinander lernen zu können. Kommunikation und Kooperation, Konfliktlösungsstrategien, Koordination zwischen Gruppen, Umgang mit Kritik, Beurteilung und Kontrolle etc. (also emotionale Intelligenz) werden bekannter Weise nicht nur dem Unternehmer abverlangt, sondern sind generell wesentlich für eine Entwicklung der Gesellschaft. Sie beschreiben gleichzeitig die vom Bildungsministerium geforderten Lernfelder.

Die emotionale Intelligenz ist von so großer Bedeutung, dass sie durch die Projektmethode aufgrund ihrer Eigenschaft, die Schüler mit all den oben genannten Lernzielen zu konfrontieren, gefördert werden sollte. Ihre Ursprünge finden sich bereits vor der Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Polytechnischen Hochschulen entstanden, an denen man das Planen und Realisieren von „projects“ lehren wollte (technische Geräte konstruieren und Häuser, Brücken etc. bauen). Vorbild für alle Schulen war damals insbesondere die „École Technique“ von Paris, die sich vor allem an Hoch- und Berufsschulen ausbreitete. Von den französischen und deutschen Hochschulen aus ging diese Methode dann Anfang des 20. Jahrhunderts über in die USA und wurde 1940 wieder von Projektpädagogen in Deutschland eingeführt sowie für andere Institutionen weiterentwickelt.⁴⁴⁴ In diesem Zusammenhang sind unter vielen anderen die Pädagogen Berthold Otto, Hugo Gaudig, Peter Petersen⁴⁴⁵, Fritz Karsen⁴⁴⁶ oder Adolf Reichwein zu nennen, die zu Zeiten der Reformpädagogik (ca.1890-1933) in Richtung Projektmethode gewirkt haben.

Die Dauer oder der Umfang eines Projektes kann sich von Kleinprojekten mit einem Zeitumfang von 2 bis 6 Stunden oder einer Abendveranstaltung über Mittelprojekte mit einem Zeitumfang von 2 bis 7 Tagen oder 40 Stunden (verteilt auf ein Quartal) bis hin zu Großprojekten

⁴⁴⁴ Vgl. Ölkers (1997), S.15 und Frey (2005), S.29 ff.

⁴⁴⁵ Peter Petersen steht in engem Zusammenhang mit der Erstellung des „Jena-Plans“, ein Wochen- statt Stundenplan, der ausschließlich auf Projektunterricht basiert. (Vgl. Frey (2005), S.33 f.)

⁴⁴⁶ Auf Fritz Karsen geht der Ansatz zurück, dass Schüler bereits in die Curriculumsentwicklung mit einbezogen werden und dadurch motiviert werden: Ein Komitee aus Lehrern und Schülern entwickelt am Beginn des Schuljahres einen Projektplan für die ganze Schule, sodass dann die einzelnen Klassen überlegen können, welche aus diesem Rahmen vorgegebenen Projekte sie durchführen wollen. Sie werden wirksam beteiligt und erfahren Schularbeit daher als etwas Sinnvolles. (Vgl. Frey (2005), S.34.)

erstrecken, die sich von mindestens einer Woche sogar bis über Jahre hinwegziehen können.⁴⁴⁷

Ein vollständiges Projekt, wie es heute als Methode anerkannt ist, umfasst dabei folgende sieben Komponenten⁴⁴⁸

1. **Projektinitiative:** Schüler, Lehrer oder sonstige Teilnehmer äußern eine Idee, ein Problem, eine Aufgabe oder einen Wunsch. Diese offene Ausgangsposition ist wichtig, damit Schüler lernen, einen Sachverhalt zu formulieren und zu strukturieren.
2. **Ergebnis Projektskizze:** Hiermit ist die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative gemeint, um aus den Ideen eine Schwerpunktsetzung zu fokussieren.
3. **Ergebnis Projektplan:** Die Entwicklung des Betätigungsbereiches umfasst die Erstellung eines Arbeitsplanes und eine genaue Problemdefinition sowie den Entwurf von Lösungsstrategien. Hier geht es also nicht um ein Trial-Error-Prinzip, sondern die Schüler sollen lernen, einen Plan zu entwickeln und gezielt ihre Mitschüler in Tätigkeitsbereiche einzuteilen.
4. **Ausführung des Projektplanes**
5. **Abschluss des Projekts:** Hierbei kann entweder ein Produkt fertig erstellt sein, eine Soll-Ist-Analyse unter Einbezug der Projektinitiative (1.) für abgeleitete Konsequenzen in der Zukunft erfolgen oder aber das Projekt kann einfach auslaufen und in den Alltag münden.
6. **Fixpunkte:** Diese sollen ein Mittel gegen Betriebsblindheit, Orientierungslosigkeit oder fehlende Abstimmung darstellen, sodass sie quasi als organisatorische Schaltstelle anzusehen sind.
7. **Zwischengespräch/ Metainteraktion:** Diese Komponente bildet u.a. die Schnittstelle zur Förderung der emotionalen Intelligenz. Sie dient dazu, in ständiger Kommunikation mit den Gruppenmitgliedern zu stehen und damit die Kooperations- und Konfliktlösungsstrategiefähigkeit auszubauen.⁴⁴⁹

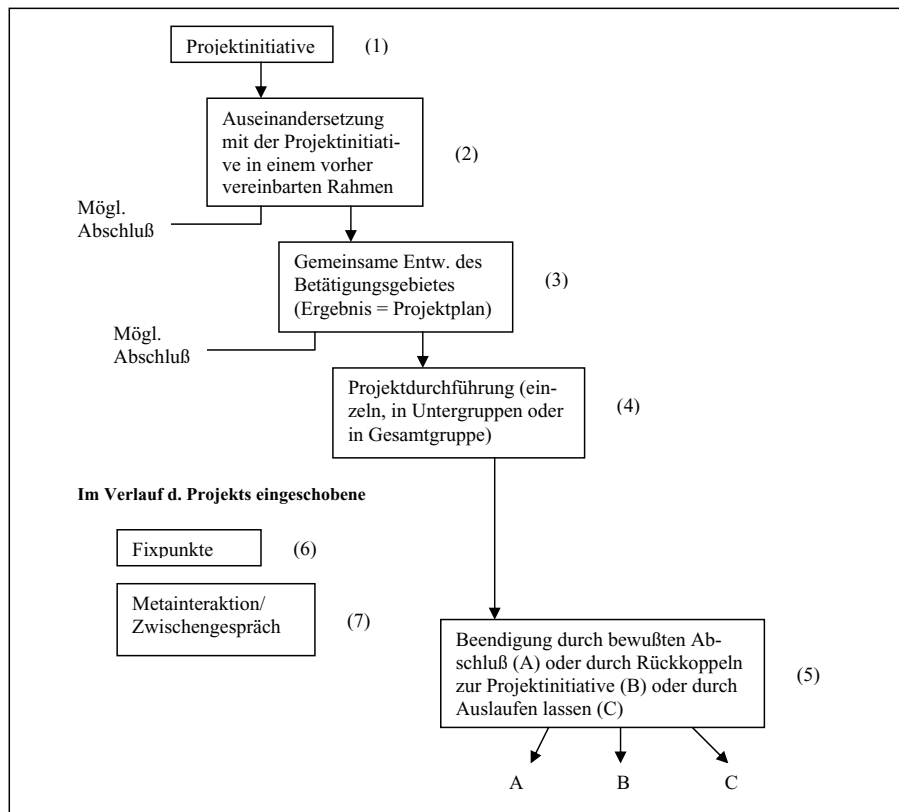
Die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative, die Auswahl des endgültigen Gebietes und die gemeinsame Entwicklung des Betätigungsbereiches machen die wesentlichen Lernprozesse aus und sind die bildenden Elemente.⁴⁵⁰

⁴⁴⁷ Vgl. Frey (2005), S.20.

⁴⁴⁸ Vgl. Hänsel (1997), S.57 f. und Frey (1999), S.155 ff.

⁴⁴⁹ Konkrete Anregungen und detaillierte Ausführungen für eine schrittweise Etablierung und Umsetzung der Projektmethode in den schulischen Alltag sind Frey (2005), S.62-145 zu entnehmen. Darüber hinaus in zusammengefasster Form vgl. Gudjons (1997), S.73 ff.

⁴⁵⁰ Vgl. Frey (2005), S.13.



Quelle: Angelehnt an Frey (2005), S.55

Abb. 14: Projektmethode

Ziel der Projektmethode ist es u.a., die Distanz zwischen Schule und Leben, Theorie und Praxis oder Wissenschaft und Beruf zu verringern und damit das „Knowing-Doing-Gap“ zu überwinden.⁴⁵¹ Durch selbständiges Arbeiten innerhalb der Gruppen werden nicht nur die Sachziele erlernt, sondern insbesondere auch soziale Kompetenzen. Schüler beschäftigen sich im Gegensatz zum Frontalunterricht weniger mit dem unmittelbaren Erwerb des präparierten Stoffes, sondern lernen sehr viel Informelles nebenher. Außerdem richtet sich das Lerntempo

⁴⁵¹ Vgl. Frey (2005), S.31.

nach den Fähigkeiten und Interessen der Schüler⁴⁵² und erwiesenermaßen profitieren schwächere Schüler, wenn der Lehrer in den Hintergrund tritt.⁴⁵³

Die Projektmethode kann allerdings bei zu detaillierter Stoffvorgabe bzw. Lernschrittanordnung oder genau festgelegtem Fertigkeitserwerb unter stark vorstrukturierten Lernprozessen versagen. Auch bei Zeitdruck oder Abfragen von Leistungen kurz nach Abschluss des Lernprozesses wird sie selten ein erwünschtes Ergebnis liefern können. So ist sie wohl keine Methode für den raschen Erwerb vorgegebener Objekte (Formeln, Daten, Namen, u.v.m.)⁴⁵⁴, sondern zielt auf die Förderung sozialer Kompetenzen und der Elemente, die der emotionalen Intelligenz zugeordnet werden können, und auch auf einen informellen Lernprozess ab.

4.3.4.2.1.1 *Verwandte Methoden zur Unterstützung der Emotionalen Intelligenz*

In ihrer Grundstruktur sehr ähnliche Methoden wie die Projektmethode sind das Werkstattseminar und die Fallstudie. Das Werkstattseminar fokussiert entsprechend seinem Namen die Bearbeitung eines Produktes in einer Werkstatt, wohingegen die Fallstudie ein abstraktes Produkt - einen zu Papier gebrachten Fall - in den Mittelpunkt stellt. Das **Werkstattseminar** kann von seinem Ablauf her in zehn Phasen eingeteilt werden, welche bei der Projektmethode teilweise in einer zusammengefasst werden. Das Werkstattseminar startet mit der Initiierungsphase, in der Rahmenthema, Zeit und Ort formuliert werden und geht dann über in die Informationsphase, in der der Organisator Informationen über Arbeitsbedingungen, Ziele und Teilnehmer gibt. Die dritte vierte und fünfte Phase umfassen die sukzessive Abgrenzung des Problembereichs mit fixierten Arbeitsregeln, die Aufteilung der Ressourcen und letztendlich die Spezifizierung der Einzelthemen. Daran schließen sich die Phasen VI und VII der Bereitstellung der notwendigen Ressourcen und Vereinbarung der Produktionsziele an, sodass dann in Phase VIII mit der arbeitsteiligen produktorientierten Bearbeitung der Probleme begonnen werden kann und diese in Phase IX vorgestellt werden können. Die Evaluierung ist in der zehnten Phase vorgesehen.⁴⁵⁵

Aufgrund ihres handwerklichen Charakters ist diese Methode zur Förderung des ganzheitlichen Lernens sicherlich sinnvoll.

⁴⁵² Vgl. Frey (2005), S.177.

⁴⁵³ Vgl. Frey (2005), S.183.

⁴⁵⁴ Vgl. Frey (2005), S.177 ff.

⁴⁵⁵ Vgl. Frey (2005), S.190 f. und Fuhr (1979).

Die **Fallstudien** sind in ihrem Wesen nichts anderes als Entscheidungsübungen, die angesichts der Menge, Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Informationen begründete, vielseitig abgewogene Entscheidungen zur Lösung von Situationen verlangen.⁴⁵⁶

Aus der Ausbildung der Juristen kommend hat die Fallstudie über die Wirtschafts- und Verwaltungsbildung hinaus eine allgemeine Verbreitung in praktisch alle Fachbereiche erfahren. Mit der Gründung der Harvard Business School 1908 sah man dabei die Möglichkeit, die Fähigkeit zur Problemlösung im Geschäfts- und Alltag zu fördern. Fälle aus Industrie, Personalführung oder aus anderen Zweigen des Managements sollten Studenten in einzeln bearbeitbare Elemente zerlegen, den früheren realen Fall kritisieren, eine eigene Lösung suchen, darin verschiedene Rollen des Falles einnehmen und dann ihre Entscheidungen diskutieren und den ganzen Fall evaluieren. Sie ist auch auf anders geprägte Unterrichtsfächer übertragbar, grenzt aber gegenüber der Projektmethode den kreativen Handlungsspielraum mehr ein.⁴⁵⁷

Als vorteilig kann hierbei vor allem die Tatsache angesehen werden, dass dieses *Training von Entscheidungen* angesichts realer Handlungszwänge hier nicht wie in Projekten und anderen Methoden meist zu kurz kommt. Allerdings müssen die Konsequenzen der Entscheidung nicht getragen werden, was bei Unternehmertum in der Realität unabdingbar ist, Konsequenzen können in diesem Falle nur reflektiert werden.⁴⁵⁸

Gemeinsam ist den beschriebenen Methoden vor allem die Gruppenarbeit. Sie bildet die Basis, mit der sich insbesondere soziale Kompetenzen, ohne die ein Unternehmer weder Bedürfnisse erkennen, noch das für eine Gründung nötige Netzwerk schaffen kann, noch die Wirtschaftssubjekte von dem Nutzen seines Produktes überzeugen kann, trainieren und fördern lassen.

4.3.4.2.1.2 *Gemeinsam bedingendes Kernelement: Gruppenarbeit*

Der wichtigste Ausgangspunkt für eine erfolgreiche Etablierung der Gruppenarbeit ist fast ausschließlich auf der sozialen Ebene anzusiedeln. Denn hier ist es im Gegensatz zum Frontalunterricht oder der Einzelarbeit möglich, Erfolge im Bereich der Sozialisierung der Schü-

⁴⁵⁶ Vgl. Weber (2002a), S.168.

⁴⁵⁷ Vgl. Frey (2005), S.192 f. und Borchardt/Göthlich (2006), S. 37 ff.

⁴⁵⁸ Vgl. Weber (2002a), S.168.

lerverhaltensweisen zu gewährleisten. Dabei kann neben dem schulischen auch das außerschulische Milieu einbezogen werden.⁴⁵⁹

Definiert wird der Gruppenunterricht oder der Begriff (Klein-) Gruppen als eine Sozialform des Unterrichts, in der eine Schulklasse in eine Reihe von Untergruppen mit einer Mitgliederzahl von drei bis sechs Personen aufgeteilt wird, welche sowohl selbständig als auch mit Hilfe von schriftlichen Anleitungen Aufgaben gemeinsam zu lösen bzw. Ziele gemeinsam zu erreichen versuchen.⁴⁶⁰ In Deutschland hat diese Unterrichtsform eine lange Tradition und wurde bereits zu Zeiten der Reformpädagogik in den Unterricht integriert. Seit den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde er dann verstärkt vor dem Hintergrund des sozialen Lernens aufgenommen.⁴⁶¹

Das soziale Lernen sowie die auch für den Unternehmer notwendigen sozialen Kompetenzen verlangen soziales Handeln. Sie verlangen daher auch, dass Schüler oft genug die Gelegenheit erhalten, sich in der Auseinandersetzung und im Zusammenspiel mit anderen zu üben und soziale Verhaltensrepertoires bewusst weiterzuentwickeln. Schüler sollen damit lernen, fair miteinander umzugehen, ihre Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten schnell und friedlich zu lösen sowie die Perspektiven der anderen wahrzunehmen und zu beachten.⁴⁶²

Hier können sowohl die vor dem bildungstheoretischen Hintergrund geforderten Schlüsselkompetenzen als auch die für die Erkennung und Durchsetzung einer Chance am Markt vom Unternehmer benötigte emotionale Intelligenz gefördert werden.

Sicherlich gibt es beim Arbeiten in Gruppen auch negative Wirkungseffekte wie die Ausschließung mancher Schüler am Arbeitsprozess, schlechte Organisation bzw. kein Fortschritt in Richtung Zielerreichung oder sogar Konflikte innerhalb der Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern.⁴⁶³ Aber im Gegensatz zum Frontalunterricht hat dieses Lernen viele Vorzüge: Es können sich mehr Schüler *aktiv* am Unterrichtsprozess beteiligen, sie können bei einem günstigen sozialen Klima ohne den Lehrer als Autoritätsperson ihre Gedanken ohne Scheu äußern und vor allem selbständig arbeiten. Darüber hinaus können sie ihre Neugierde ausleben, indem sie von der Lehrperson nicht vorhergesehene Aspekte des Themas einbringen. Dies gibt dem Lehrer wiederum (im Gegensatz zum Frontalunterricht) eine bessere Gelegenheit, die Schüler zu beobachten.

⁴⁵⁹ Vgl. Okon (1973), S.48 f.

⁴⁶⁰ Vgl. Bürger (1978), S.12.

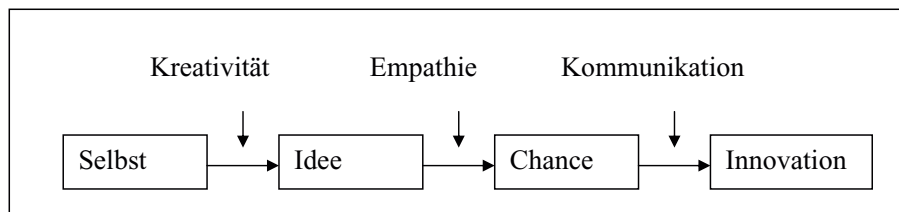
⁴⁶¹ Vgl. Klipper (2000), S.19.

⁴⁶² Vgl. Klippert (2000), S.39 f.

⁴⁶³ Vgl. Klippert (2000), S.26 ff.

Allerdings erfordert Gruppenunterricht normalerweise mehr Zeit als Frontalunterricht bzw. die Schüler benötigen mehr Zeit, um einen Sach- oder Problemzusammenhang zu erkennen. Lehrer sind daher oft skeptisch gegenüber der Annahme, dass inhaltliche Zielvorgaben der Lehrpläne innerhalb der vorgegebenen Zeit auf diese Weise erreichen werden können. Dieser Mehraufwand zahlt sich jedoch meist durch wachsende *Methodenkompetenz* aus und ist insbesondere vor dem Hintergrund einer Entfaltung unternehmerischer Kompetenzen nicht wegzudenken.⁴⁶⁴

Folgende Abbildung soll abschließend den Einfluss von Kreativität und Emotionaler Intelligenz (=emotionale und soziale Kompetenzen) auf das Zustandekommen einer Innovation verdeutlichen. Die kreative Entwicklung von der Idee eines Markterfolges über die emotionalen Kompetenzen (Empathie) zum Erkennen der Bedürfnisse über die sozialen Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit zur Überzeugung der Wirtschaftssubjekte von der Idee hin zur tatsächlichen Innovation



Quelle: Röpke (2002), S.171

Abb. 15: Von der Idee zur Innovation

⁴⁶⁴ Vgl. Klippert (2000) S.35

4.3.5 Chancen durchsetzen lernen

Eine starke Persönlichkeit nur kann sich da durchsetzen. Sie unternimmt ein Wagestück, zu dem großer Mut gehört.⁴⁶⁵

Eine Chance zu unternehmerischer Aktivität kann durch eigene Kreativität und/oder durch emotionale Intelligenz innerhalb einer Interaktionsbeziehung zwischen zwei oder mehr Wirtschaftssubjekten erkannt werden. Die reine Idee oder Erfindung ohne deren Durchsetzung am Markt ist jedoch nichts wert bzw. „wirtschaftlich ungenutztes Wissen ist totes Wissen.“⁴⁶⁶ In folgenden Abschnitten soll deshalb untersucht werden, wie aus einer Ideengenerierung auch die tatsächliche Umsetzung einer Idee realisiert werden kann.

Entsprechend den Ausführungen in Kapitel 3 hängen internale Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation sehr eng zusammen bzw. kann die internale Kontrollüberzeugung als eine Voraussetzung für Leistungsmotivation angesehen werden. Denn die intrinsische Motivation als Motor der Leistungsmotivation setzt u.a. voraus, dass man sich selbst als kompetent wahrnehmen muss und entspricht damit in übergeordnetem Sinne dem Konstrukt der internalen Kontrollüberzeugung.⁴⁶⁷

Auf dieser Annahme stützend dienen folgende Abschnitte einer näheren Betrachtung von interner Kontrollüberzeugung. Dabei wird eine Art „Aufspaltung“ dieses psychologischen Konstrukts vorgenommen, um Aufschluss darüber zu bekommen, wie die Institution Schule die Entfaltung der internalen Kontrollüberzeugung positiv beeinflussen kann.

4.3.5.1 Förderung internal Locus of Control (internale Kontrollüberzeugung)

In Bezug auf das schulische Lernen ergaben 2004 veröffentlichte Untersuchungen, dass Schüler und Studenten mit interner Kontrollüberzeugung aktive Lerner sind sowie tatsächlich bessere Noten als extern Kontrollüberzeugte haben.⁴⁶⁸ Es stellte sich auch heraus, dass „[...] students with an awareness of their locus-of-control orientation may lead to self-reflection and the possibility of modified behavioral patterns [...]“⁴⁶⁹, was für das unternehmerische Lernen von enormer Bedeutung ist (s.o.). In der Schule selbst vergleichen internal orientierte Schüler

⁴⁶⁵ Schumpeter (1912/2006), S.430.

⁴⁶⁶ Röpke (2002).

⁴⁶⁷ Vgl. Mietzel (2003), S.344.

⁴⁶⁸ Vgl. Grimes/Millea/Woodruff (2004), S.132 und 143.

⁴⁶⁹ Grimes/Millea/Woodruff (2004), S.144.

ihre Leistung nicht mit denen anderer, sondern mit dem, was sie bisher selbst geschafft haben. Sie bevorzugen Fächer, die im Schwierigkeitsgrad ansteigen und möchten angefangene Aufgaben gerne zum Abschluss bringen. Sie hören bei Lösungsansätzen oder –vorschlägen zwar zu, möchten aber gerne selbst zu dem Ergebnis kommen.⁴⁷⁰

Im Zusammenhang mit dem Begriff der internalen Kontrollüberzeugung tauchen immer wieder Schlagwörter auf wie Selbstkonzept, Selbstbewusstsein oder Selbstvertrauen. Dies lässt die Annahme zu, dass ein Unternehmertypus i. S. Schumpeters insbesondere dann ausgebildet werden kann, wenn man dem Individuum Selbstvertrauen in das eigene Tun geben und ihm Selbstbewusstsein vermittelt sowie positiven Einfluss auf dessen Selbstkonzept ausübt.

Kinder mit großem Selbstvertrauen

„verlassen sich auf ihre eigene Wahrnehmung, ihr Urteil und glauben, dass sie durch ihre eigene Anstrengung bestimmte Dinge zu einem guten Ende bringen können. Diese günstige Einstellung hinsichtlich der eigenen Person hat zur Folge, dass sie eine eigene Meinung haben und ihren eigenen Reaktionen und Schlußfolgerungen vertrauen. Das ermöglicht ihnen, bei Meinungsverschiedenheiten ihrem eigenen Urteil zu folgen und nicht vor neuen Ideen zurückzuschrecken. Sie nehmen öfter an Diskussionen teil, sie haben weniger Mühen, Freundschaften zu schließen und treten auch dann für ihre Meinung ein, wenn sie wissen, dass diese Meinung eine negative Reaktion hervorruft.“⁴⁷¹

4.3.5.1.1 Einflussnahme auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl

Das Maß an Kontrolle, welches ein Individuum sich und seinen eigenen Handlungen selbst zumisst, basiert auf der dualen Struktur seiner individuellen Fähigkeitswahrnehmung:

1. zurückliegende Erfahrungen mit Aufgaben bzw. Situationen dieser Art und
2. generalisierte Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeiten.⁴⁷²

Eine sehr bedeutende Informationsquelle für den Aufbau und die Veränderung von Kontrollmeinungen ist die persönliche Erfahrung. Sie hat jeweils dann einen größeren Wirkungseffekt, je wichtiger der betreffende Handlungsbereich für das Individuum ist. Auch zeigten einige Studien, dass ebenfalls eine positive oder negative Stimmung Einfluss bzw. einen Wirkungs-

⁴⁷⁰ Vgl. Kohnstamm (1996), S.189.

⁴⁷¹ Coopersmith in: Kohnstamm (1996), S.196 f.

⁴⁷² Vgl. Jopt (1978), S.25.

effekt auf eine hohe oder geringe Kontrollmeinung haben.⁴⁷³ Lob für geringe Leistungen kann dabei die Kontrollmeinung mindern.

Hier wird weiter davon ausgegangen, dass die Quelle zur Förderung des internal Locus of Control ein **Eingreifen in das Selbstkonzept** bedeuten muss bzw. in übertragenem Sinne ein Eingriff zum Aufbau des Selbstbewusstseins. Das Selbstkonzept bedeutet die subjektive Reflexion der eigenen Intelligenz, welche wiederum oft durch die Übernahme der Meinungen und Bewertungen seitens der Mitmenschen entsteht. Diese Übernahmen von anderen Mitmenschen geschehen allerdings nicht ganz bedingungslos:

- Das Individuum (hier der Schüler) bewertet intern die Mitmenschen, um deren Beurteilung bzw. Aussagen gewichten zu können.
- Somit ist nicht allein das soziale Umfeld ausschlaggebend, sondern die Intensität der Interaktionsbeziehungen. Diese können sich relativ ändern.
- Aber auch kann sich das Selbstkonzept ändern, wenn Personen in das Umfeld eintreten, deren Haltungen und Meinungen für das Individuum bedeutsam sind.⁴⁷⁴

Die Person muss dem Individuum sehr nahe stehen, um eine Wirkung auf deren Selbstwertgefühl zu haben.⁴⁷⁵ Dies lässt für die Zwecke dieser Arbeit die Prämisse zu, dass gerade für den Aufbau kompetenzbezogener Wahrnehmungen die Persönlichkeit des Lehrers entscheidend ist. (Ko-Evolution)

Im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept wird immer wieder das Negativ-Beispiel „Gelernte Hilflosigkeit“⁴⁷⁶ gebraucht. Die Aufgabe der Schule kann und sollte vor allem darin bestehen, den Schülern beizubringen, dass sie ein Gelingen oder Versagen in einer Aufgabe oder Situation nicht auf eine unveränderbare Fähigkeit bzw. auf deren generelle Intelligenz zurückführen. Sie sind vielmehr in der veränderbaren jeweiligen Anstrengung zu suchen. Die Kernaufgabe der Lehrperson sollte also darin bestehen, gezielt das allgemeine Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten des Schülers dahingehend positiv zu verändern, indem er ihn überzeugt, dass seine Geschicklichkeit nicht auf seiner (stabilen und nicht veränderbaren) Fähigkeit beruht, sondern auf seiner Anstrengung, seine selbst gesetzten Ziele zu erreichen.⁴⁷⁷ Denn „self-

⁴⁷³ Vgl. Flammer (1990), S.213 ff.

⁴⁷⁴ Vgl. Jopt (1978), S.31.

⁴⁷⁵ Vgl. Flammer (1990), S.208.

⁴⁷⁶ Gelernte Hilflosigkeit ist die extremste Form des geringen Maßes an Kontrolle. Das Individuum fühlt, dass es nur einen sehr geringen Einfluss auf die Dinge hat und strengt sich für zukünftige Aufgaben kaum noch an. (Vgl. Kohlstamm (1996), S.191.

⁴⁷⁷ Ein von Heckhausen angeleiteter Schülerversuch hat in der Versuchsgruppe den Lehrer angewiesen, den Schülern immer wieder zu vermitteln, dass sie bei vermehrter Anstrengung auch Besseres zu leisten im Stande wären. Diese hatten es zuvor ihren Fähigkeiten (=konstant) zugeschrieben und nicht der Anstrengung/

efficacy involves judgements of capabilities to perform activities rather than personal qualities such as one's physical characteristics or psychological traits. Students judge their capabilities to fulfil given tasks demands, not who they are as people or how they feel about themselves in general."⁴⁷⁸ Der Grundstein für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und schließlich die Einschätzung der eigenen Begabung und Intelligenz wird in der Schulzeit gelegt.⁴⁷⁹

Dies impliziert die Bedeutung des Lehrers, der ein großes Maß an Empathie besitzen muss, um an die Schüler heranzukommen bzw. von ihnen eine hohe Wertschätzung zu erhalten. Lobt er in diesem Falle den Schüler bzw. drückt er auch seine Wertschätzung gegenüber dessen Kompetenzen aus, ist dies für das Selbstkonzept des Schülers, dessen Selbstwert-Schätzung von Bedeutung. Besteht zwischen Schüler und Lehrer allerdings keinerlei Interaktionsinteresse, hat der Lehrer keine Beeinflussungsmöglichkeit.

„Ich weiß, dass Du das kannst“ ist vielleicht die wichtigste Mitteilung einer Person, um eigene Kompetenz (seitens des Schülers) wahrzunehmen und das Selbstwertgefühl zu steigern. Es gelingt aber nur, wenn diese Person auch nahe steht.⁴⁸⁰

Trotzdem gibt es immer wieder „sensible Phasen“, die die prästabilen Phasen erschüttern können und eine völlige Neuorientierung erforderlich machen (wie z.B. ein Schulwechsel oder der Wechsel an die Universität).⁴⁸¹ Dies gibt zum einen die Chance, das Selbstwertgefühl gezielt zu stärken, falls noch nicht vorhanden. Zum anderen bedeutet es aber auch, dass alleine die schulische Ausbildung in ihrer Bedeutung verliert, wenn in der Hochschule die subjektive Wertschätzung zunichte gemacht wird.

Ein seit langer Zeit in die Praxis umgesetztes Konzept zur expliziten Förderung dieses Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins des heranwachsenden Individuums ist die *Montessori*-Pädagogik. Da der in dieser Arbeit verfolgte Ansatz auf ein staatliches Bildungssystem ausgerichtet ist, werden nach der Vorstellung dieser Pädagogik (für private Schulen) mögliche Anwendungen in staatlichen Schulen, für eine unternehmerische Ausbildung allgemein, zusammengefasst.

Bemühung (=variabel). Das Ergebnis zeigte, dass diese Schüler im Vergleich zu den Schülern der Kontrollgruppe tatsächlich ihre Attributionsgewohnheiten veränderten und bessere Leistungen erbrachten sowie sich weniger ängstlich zeigten als vorher. (Vgl. Heckhausen (1980), S.701 in: Flammer (1990), S.208 f.). In ähnlicher Weise entwickelte DeCharms ein Trainingsprogramm, den Schülern die Überzeugung zurückzugeben, dass sie ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen können. (Für detaillierte Ausführungen vgl. DeCharms (1973).)

⁴⁷⁸ Zimmerman (1995), S.203.

⁴⁷⁹ Vgl. Jopt (1978), S.33.

⁴⁸⁰ Vgl. Flammer (1990), S.208.

⁴⁸¹ Vgl. Jopt (1978), S.34.

4.3.5.1.2 Die Montessori-Pädagogik

Montessori zählt neben Piaget zu den bedeutendsten Persönlichkeiten aus der Welt der Psychologie und Erziehung des Kindes im zwanzigsten Jahrhundert und reicht auch in das 21. Jahrhundert mit hinein. Ihre in die Praxis umgesetzte Methode ist ebenso „up-to-date“ wie dynamisch, da Beobachtungen und die darauf anwendbare Findung der Bedürfnisse des Individuums kontinuierlich stattfinden.

Genau wie Piaget lehnt auch Montessori die Vorstellung ab, dass Ideen, Fähigkeiten und Verhaltensmuster sich im Kind ohne Erfahrungen aus der Umwelt entfalten können. Beide glauben an die Wechselwirkung der Beziehungen in dem Sinne, dass sie Wachstum und Entwicklung des Menschen als ein Produkt sehen, das aus der Interaktion des Organismus mit der Umwelt entsteht. Die wichtigste Übereinstimmung von Montessori und Piaget besteht sicherlich darin, dass die Aktivität die Basis jeder wirksamen Erziehung ist und das übergeordnete Ziel in jedem Falle die ganzheitliche Entfaltung der Kinder durch eine konstruktivistische Sichtweise des Lernen-Machens sein sollte.⁴⁸²

4.3.5.1.2.1 *Follow the child* zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“

Die Erkenntnisse von Dr. Maria Montessori bieten sowohl Eltern als auch Lehrern Hilfestellung bei der Erziehung der Heranwachsenden. Ihre Devise lautet: "Follow the Child." Diese amerikanische Methode zur Unterstützung bei der Kindesentwicklung kann auf Kinder im Alter der Vorschulzeit bis hin zum Highschool-Alter angewendet werden, die Ausführungen hier beziehen sich dabei auf die Jahrgangsstufen 7-11 der in Deutschland existierenden Montessori-Schulen. Die Pädagogik von Maria Montessori ist geprägt von ihrer Achtung vor jedem Kind. Dieses könne sich aus eigenen Handlungsplänen selbst verwirklichen und sei ganzheitlich als Einheit von Körper, Seele und Geist zu sehen, sodass der Leitfaden für die Erziehung der Kinder lautet: „*Hilf mir, es selbst zu tun*“.⁴⁸³

Mit der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ umschreibt Montessori mit anderen Worten den in vielen Fachbereichen umforschten „Flow-Effekt“, wobei das Individuum so stark in der Konzentration auf eine Sache versunken ist, dass nichts anderes mehr wahrgenommen wird.⁴⁸⁴

⁴⁸² Vgl. Elkind (1978), S.585 ff.

⁴⁸³ Vgl. Berg (2002), S.38 ff.

⁴⁸⁴ Vgl. Berg (2002), S.25.

„Solche Männer schaffen, weil sie nicht anders können. Ihr Tun ist das großartigste, glänzendste Moment, das das wirtschaftliche Leben dem Beobachter bietet, und geradezu kläglich nimmt sich daneben eine statisch-hedonische Erklärung aus.“⁴⁸⁵

Bekannter Weise ist diese intrinsisch motivierte Art zu lernen die effektivere Methode, um die so erfahrenen Informationen nachhaltig im Gedächtnis zu speichern und das Interesse (die Lernmotivation) aufrecht zu erhalten. Aus diesem Grund ist es ein großes Anliegen der Montessori-Pädagogik, diesen Zustand möglichst oft zu erreichen und durch Lernarrangements (Angebot von Gegenständen oder Situationen) hervorzurufen. Dies impliziert, dass die Aufgabe des Pädagogen darin bestehen muss, dem Lernenden diejenigen Gegenstände anzubieten, die „in der Lage sind, die Aufmerksamkeit zu fesseln, die Intelligenz durch ständige Übung ihrer Energien reifen zu lassen und jene Phänomene der Ausdauer in der Beschäftigung und der Geduld zu erzeugen, [...]“⁴⁸⁶

Der Zweck dieser Erziehungsmaßnahme ist darin zu sehen, dass Kinder, die immer wieder diese Konzentration erfahren, ihre eigenen Stärken entdecken und so zu sich selbst finden können. Aus Montessoris Sicht ist ein Kind genau dann normal, wenn es sich von ihm fremden Normen befreit und sich im Einklang mit seiner eigenen Person entwickelt – „wenn es sein stimmiges Selbstkonzept gefunden hat und dies auch ausleben kann.“⁴⁸⁷ Um diesen Flow-Effekt generieren zu können und überhaupt erst dem Kinde folgen zu können, ist die „vorbereitende Umgebung“ ebenso ein Charakteristikum der Montessori-Pädagogik wie die „Freiarbeit“.

4.3.5.1.2.2 *Freiheit und die vorbereitende Umgebung*

Das Herzstück der Montessori-Pädagogik ist der Respekt vor der Person des Kindes. Die Probleme allein zu lösen und sich mit seiner eigenen Person zu beschäftigen, wird oftmals durch das ständige Anweisen und Bevormunden der Erwachsenen (und der Lehrer) verhindert. Dieses Eingreifen-Wollen in die innere Persönlichkeit soll nach Montessori durch die *vorbereitende Umgebung* ersetzt werden. Diese soll das Kind aus eigener Kraft dazu antrei-

⁴⁸⁵ Schumpeter (1912/2006), S.138.

⁴⁸⁶ Berg (2002), S.26.

⁴⁸⁷ Berg (2002), S.26.

ben, sich immer neuen Bereichen der Umwelt zu öffnen und seine eigenen Stärken und Interessen zu entdecken.⁴⁸⁸

Die vorbereitende Umgebung scheint zwar eine Zielsetzung für Kindergärten und Grundschulen zu sein, in ihren Grundstrukturen bedeutet sie aber insbesondere die Freiheit, den eigenen Interessen und damit meistens auch den besser ausgeprägten Fähigkeiten nachzugehen. Und Freiheit im klassischen Sinne bedeutet soviel wie unabhängig, und weder beengt oder unbelastet noch antiautoritär.⁴⁸⁹ Für die Freiheit sollte die Unabhängigkeit als primäres Ziel gelten, die Unabhängigkeit, die ein Individuum durch seinen Schritt in die Selbständigkeit anstrebt. Die Ausführungen Schumpeters zielen vor diesem Hintergrund darauf ab, dass nicht das brave, gehorsame Kind das Ziel der Erziehung sein dürfte, sondern eine eigenständige Persönlichkeit, die unabhängig und frei von anderer Leute Meinung agiert – unter der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Mitmenschen. In diesem Sinne ist Disziplin nach Montessori so zu verstehen, dass ein Mensch genau dann als diszipliniert bezeichnet werden kann, „wenn er Herr seiner selbst ist und folglich über sich selbst gebieten kann, wo es gilt, eine Lebensregel zu beachten.“⁴⁹⁰

Die Umsetzung des Freiheitsgedankens in den Schulalltag erfolgt im Rahmen der Montessori-Schulen durch einen variierenden Anteil an „Freiarbeit“, welche sich unter anderem durch folgende Komponenten auszeichnet:

- *Wahl der Gegenstände*: Nachdem das Kind sich sein gewünschtes Material gewählt hat, kann es sich so lange und so oft damit beschäftigen, bis es genug davon hat und alleine aufhört. Dabei vollzieht es jenen Lernschritt, für den es gerade sensibel ist.⁴⁹¹ In diesem Sinne kommt auch das Konzept der individuellen Förderung zur Geltung: der eine Schüler möchte oder muss für sein eigenes Sicherheitsgefühl eine Sache mehrmals üben, der andere braucht die Übung nicht und sucht sich eine höhere Herausforderung (auf neuem Gebiet).⁴⁹² Das Kind gewinnt so an Vertrauen in das eigene Tun und Selbstbewusstsein, was u.a. auch einen Unternehmer ausmacht.
- *Wahl der sozialen Kontakte*: Ob der Schüler allein, mit einem Mitschüler oder mit einer Gruppe arbeiten will oder sich das Material vom Lehrer vorführen lassen

⁴⁸⁸ Vgl. Berg (2002), S.28.

⁴⁸⁹ Vgl. Becker-Textor (2002), S.31.

⁴⁹⁰ Vgl. Becker-Textor (2002), S.32 und Holtstiege (1995), S.28 f.

⁴⁹¹ Die sensiblen Phasen sind begrenzte Zeitspannen, in denen Kinder hohe Bereitschaft und Fähigkeit für bestimmte Lerninhalte zeigen. (Vgl. Becker-Textor (2002), S.62 ff.)

⁴⁹² Dabei wird jegliches Tun der Schüler von der Lehrperson dokumentiert, sodass bei Entdeckung von großen Schwächen der Schüler angewiesen wird, sich mit dessen Schwächen zu beschäftigen.

möchte, liegt bei ihm selbst. Soziale Verhaltensweisen und Entscheidungen werden damit schon im Schulalter täglich trainiert und gefördert.

- *Wahl der Lernorte*: Das Kind hat die Möglichkeit, auch andere Klassenräume oder Orte zu benutzen und kann sich in der Schule frei bewegen.⁴⁹³

Die Freiarbeit fällt in der neunten und zehnten Klasse weg und wird durch einen wöchentlichen Projekttag ersetzt.

Diese freie Wahl des Lernens lässt teilweise das Vorurteil aufkommen, die Montessori-Pädagogik habe eine Laissez-Faire-Haltung. Doch eine indirekte, persönlichkeitsfördernde Erziehung hat gerade die Aufgabe, dem Individuum die für den Entwicklungsprozess notwendige (psychische) „Nahrung“ zur Verfügung zu stellen, sodass das Individuum auf intelligente Weise aktiv sein kann.⁴⁹⁴ Das Individuum geht von den Lehrern indirekt gesteuert seinen eigenen Stärken und Interessen nach: Durch ein Umfeld, von dem Schüler regelrecht aufgefordert werden, etwas zu tun und zu arbeiten, werden sie gefordert und dadurch auch psychisch entwickelt.⁴⁹⁵ Sie müssen durch ihre Umgebung psychisch genährt werden, da sonst keine Entwicklung stattfinden kann:

„Wenn einem Kind psychische Nahrung fehlt, wenn es in seiner Umgebung an psychischen Anreizen mangelt, wird sein natürliches Wachstum beschränkt oder angehalten werden. Seine Seele wird verborgen sein wie das Skelett, wenn Calcium fehlte.“⁴⁹⁶

Maria Montessori kommt es nicht primär auf die Bildung eines Kindes an. Sie geht viel mehr davon aus, dass der Lehrer dem Schüler helfen muss, sich zu entwickeln – dann gehe die Bildung allein vonstatten.⁴⁹⁷ Dies steht in übertragenem Sinne konform zu der hier unterstellten These, dass die Persönlichkeitsentfaltung hin zum Willen einer Unternehmensgründung dann die Nachfrage an Gründungs- und Managementfachwissen von allein nach sich ziehen kann.

4.3.5.1.2.3 *Die Aufgabe des Lehrers bei Montessori*

Nach Montessori sollte der Lehrer nicht gleichgesetzt werden mit Pädagoge. Vielmehr könne der Begriff den Erzieher, die Mutter oder den Vater sowie allgemein alle Menschen einschließen, die im Alltag mit Kindern zu tun haben und nicht zwingender Weise Pädagogen sind.⁴⁹⁸

⁴⁹³ Vgl. Berg (2002), S.100 ff.

⁴⁹⁴ Vgl. Berg (2002), S.31.

⁴⁹⁵ Vgl. Montessori (1992), S.84 ff.

⁴⁹⁶ Montessori (1992), S.85.

⁴⁹⁷ Vgl. Montessori (1969), S.190.

⁴⁹⁸ Vgl. Becker-Textor (2002), S.10.

Insbesondere vor dem Leitfaden der Montessori-Pädagogik „Follow the Child“ verfolgen Lehrkräfte dieser Pädagogik-Ausrichtung die Strategie des Zuhörens und der reinen Beobachtung ohne Bewertung der Verhaltensweisen der Kinder. Sie wollen keine schnelle Lösung erzwingen, sondern warten darauf, dass das Kind sich aus sich selbst heraus entfaltet.⁴⁹⁹

Das Interesse dieses „Beobachters“ richtet sich auf das geistige Wachstum des Kindes, nicht auf das Erreichen eines bestimmten Lernziels. Seine Aufgabe besteht darin, einerseits nicht in die Aktivitäten der Schüler einzugreifen und andererseits das Interesse an einer Sache vorzuleben.⁵⁰⁰ Der Montessori-Lehrer unterstützt das Kind, wenn es in seiner Aktivität Hilfe sucht, und er beobachtet es still, um seine jeweiligen Bedürfnisse und die Polarisierung der Aufmerksamkeit erkennen zu können. „Die Lehrerinnen, die in unsere Schulen kommen, müssen eine Art Glauben haben, dass sich das Kind offenbaren wird durch die Arbeit.“⁵⁰¹

Diese (obligatorische) Strategie des Beobachtens bedeutet gleichzeitig eine Chance für die Lehrperson, auf Lernebene 3 zu agieren. Dadurch wird es ihm möglich, sich immer wieder selbstreflexiv Fragen zu stellen wie beispielsweise, ob er sich auch tatsächlich als Beobachter, als Coach, sieht, ob er den Kindern etwas zutraut, ob er wirklich an der Selbständigkeit des Schülers interessiert ist etc. Ein solches ständiges Hinterfragen der eigenen Tätigkeit hilft ihm, in die Entwicklungsstufen seines Schülers durch geeignete Maßnahmen einzugreifen und ihm in seiner Entfaltung zu helfen.⁵⁰²

4.3.5.1.2.4 *Konsequenzen für die Anwendung in einer unternehmerischen Ausbildung*

Die Montessori-Pädagogik wurde insbesondere unter dem Vorbehalt der Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstkonzeptes angeführt, welche nach diesen Erläuterungen ausschlaggebend für die Förderung der internalen Kontrollüberzeugung sind. Die durch diese Pädagogik ebenfalls geförderte Erkennung der eigenen Stärken begünstigt darüber hinaus auch das übergeordnete Agieren auf Lernebene 3 des unternehmerischen Lernens.

Informationen zum Entwicklungs- und Lernprozess ergeben sich aus kontinuierlichen Beobachtungen und schriftlichen Aufzeichnungen der Lehrer sowie aus einem interaktiven Prozess zwischen Lehrer und Schüler. Die Dokumentation durch den Lehrer erfolgt durch Niederschreibung seiner Beobachtung und evaluiert genau, detailliert und ökonomisch jeden Schüler. Intensive Gespräche während des Schuljahres sollen dazu dienen, dass sich bei den

⁴⁹⁹ Montessori (1980), S.92.

⁵⁰⁰ Vgl. Becker-Textor (2002), S.33.

⁵⁰¹ Montessori (1972), S.249.

⁵⁰² Vgl. Berg (2002), S.121.

Schülern die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung entwickelt. Fragen wie „Wo stehe ich?“, „Was kann ich?“, „Was fällt mir schwer?“ und „Woran muss ich noch mehr arbeiten?“ fließen in den Prozess mit ein.⁵⁰³

Für eine Umsetzung in das staatliche Bildungssystem ist offensichtlich das Budget nicht vorhanden, um jede Schule so technisch und reichhaltig ausstatten zu können wie es bei Montessori-Schulen der Fall ist. Freiarbeit ist daher zwar als sehr sinnvoll zu erachten, sie kann in staatlichen Schulen aber nur begrenzt realisiert werden (oder in Form eines frei wählbaren Projekts). Viel wichtiger und eben auch umsetzbar sind hier klare Anweisungen an den Lehrer, welche den Anforderungen an den Lehrenden bei Röpke entsprechen. Hier scheinen die theoretischen Vorstellungen von Röpke an den Lehrer als diejenige Person, die Hilfe bzw. Anleitung zur Selbstevolution geben muss, um unternehmerisches Potenzial zu fördern, in die Praxis umgesetzt. Diese nach Montessori ausgebildete Person ist stets bedacht, durch intensives Beobachten die individuellen Stärken (und Schwächen) des Lernenden zu erkennen und diese dann *gezielt* und den jeweiligen Lernprozessen *entsprechend* zu fördern. Solchermaßen ausgebildete Lehrer legen den Grundstein zur Erlangung eines Selbstbewusstseins und Vertrauens in das eigene Tun bei den Schülern. Sie legen damit auch den Grundstein, die Durchsetzung einer gesehenen Chance durch dieses geschaffene Selbstvertrauen und die damit einhergehende internale Kontrollüberzeugung zu begünstigen.

Die „zehn Gebote für den Umgang mit Leistung, Leistungskontrolle und Fehlern in der Montessori-Pädagogik“ – ausgenommen das Thema der Leistungsbeurteilung – könnten daher auch für Lehrer an staatlichen Schulen gelten und in der Lehrerfortbildung als fester Bestandteil integriert werden:

1. „Versuche bei allem, was du tust, das Selbstgefühl der Lernenden zu stärken, indem du sie durch gute Erfahrungen ermutigst.
2. Hilf den Kindern und Jugendlichen, Verantwortung für sich selbst und ihre Arbeit zu übernehmen und zu üben.
3. Unterstütze die Lernenden dabei, ihre ganz eigenen Begabungen und Chancen (Potenzialitäten) zu erkennen und wahrzunehmen.
4. Hilf ihnen, den Wert ihrer Person nicht nur über äußere (messbare) Erfolge zu definieren.
5. Greife viele Anlässe auf, einem Kind bewusst zu machen, dass es Fortschritte gemacht hat.

⁵⁰³ Vgl. Berg (2002), S.89 ff.

6. Zeige den Lernenden, dass Fehler Anreize zum Wachstum sind; beziehe auch deine eigenen Fehler ein.
7. Versuche, dies auch den Eltern zu vermitteln.
8. Lege die Lernenden nicht durch Einordnung in ein starres Bewertungsschema („Katalogisierung“) fest; schüchtere sie nicht durch ständige mit Sanktionen verbundene Beurteilungen ein.
9. Beobachte, bevor du urteilst – bleibe geduldig.
10. Mache aus Erwartungen keine Erwartungshaltung.⁵⁰⁴

4.3.5.2 Förderung von Leistungsmotivation

Die Vorstellung, dass das Individuum nach Beendigung der Schulzeit ohne jegliches Sachwissen eine vollkommene Persönlichkeitsbildung erworben hat ist ebenso abwegig wie die Motivationsentwicklung vom Lernen zu trennen. Denn lernen erfordert Motivation, und eine einmal erworbene Motivation kann zusätzlich motivationssteigernd sein.⁵⁰⁵

Das Konstrukt der Leistungsmotivation, welches durch Heckhausen und insbesondere durch McClelland intensiv erforscht wurde, wurde in Kapitel 2.2.2.2 umfassend dargestellt. Ein Ausgangspunkt für weitere Überlegungen, diese Leistungsmotivation in der schulischen sowie universitären Ausbildung zu fördern, ist hierbei sicherlich die Tatsache, dass das Wählen eines mittleren Herausforderungsgrades leistungsmotivationsfördernd ist. Diese Erkenntnisse könnten sich die Schulen unabhängig von der Erziehung im Elternhaus zunutze machen. Doch im derzeitigen Bildungssystem besteht eine Schulklasse meist aus einer sehr heterogenen Gruppe, dementsprechend existieren heterogene Herausforderungsniveaus der Aufgaben bzw. einige Schüler sind über-, manche unterfordert. Diesen Sachverhalt hat bereits Heckhausen analysiert und daraus den Lösungsansatz entwickelt, dass sich „Tüchtigkeitsgruppen“ herausdifferenzieren müssten – also leistungshomogene Gruppen, denen man dann einen angemessenen Schwierigkeitsgrad an Aufgaben zumuten kann.⁵⁰⁶

Die Differenzierung als die Problemlösung der heterogenen Anspruchsniveaus scheint zunächst plausibel, geht aber gleichzeitig einher mit der großen Herausforderung an die Lehrer: Ebenso wie die Anforderung von Montessori an den Lehrkörper muss dieser nun auch hier imstande sein, das Anspruchsniveau jedes einzelnen Schülers möglichst schnell herauszufinden, um dann eine in obigem Sinne korrekte Differenzierung der Gruppen vornehmen zu

⁵⁰⁴ Berg (2002), S.99.

⁵⁰⁵ Vgl. DeCharms (1979), S.190 ff.

⁵⁰⁶ Harten-Flitner (1978), S.113.

können. Gleichzeitig steht die Leistungsmotivation in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Wettbewerbsgedanken (siehe Kapitel 2.2.2.2), welcher einer homogenen Gruppe völlig widersprechen würde.⁵⁰⁷ Was ist also richtig, um solch ein wichtiges Persönlichkeitsmerkmal zu stärken?

Die gemeinsame Basis der empirischen Befunde über die dem Unternehmer zugeordnete Leistungsmotivation und der unternehmerischen Motivation nach Schumpeter ist die *intrinsische Motivation*. Diese von verschiedenen Fachbereichen erforschte Art der Motivation kann sowohl durch direkte Maßnahmen als auch indirekt durch die Förderung von Neugier bzw. Explorationsverhalten erreicht werden. Vor diesem Hintergrund soll folgend diese Quelle der Leistungsmotivation mit ihren Fördermöglichkeiten ergründet werden. Dazu werden zunächst gängige Methoden und Maßnahmen für ein Generieren der intrinsischen Motivation kurz erläutert. Daran schließt sich eine ausführlichere Analyse, wie das natürliche und angeborene Phänomen der Neugier, das jedoch im Laufe der Schulzeit verloren geht, im schulischen Alltag wieder hergestellt werden kann.

4.3.5.2.1 Förderung der intrinsischen Motivation

„Was solche Individualitäten wollen, sind weitere und immer weitere Taten, immer neue Siege. Nie wird das Maß des Erreichten zum Grunde für träge Ruhe.“⁵⁰⁸

Eine direkte Ableitung für ein Stärken der intrinsischen Motivation im Schulalltag ergibt sich aus den Erkenntnissen einer Studie von Harter:⁵⁰⁹ Er konstatiert, dass wenn Schüler ihre Aufgaben selbst wählen können, anstelle auf die Anweisungen des Lehrers zu warten, die extrinsische Motivation bei Individuen zwischen acht und vierzehn Jahren abnimmt und die intrinsische in den Vordergrund rückt.⁵¹⁰

Die Gestaltung des Unterrichts, wie sie derzeit in sämtlichen Schularten vorherrscht, behindert die oben abgeleiteten Forderungen einer unternehmerischen Ausbildung in erheblichem Umfang. Denn das Unterrichten ist meist darauf ausgelegt, den Schülern beizubringen, Fehler

⁵⁰⁷ Die verschiedenen, in einer Vielzahl existierenden Motivationstheorien neben der von McClelland (wie z.B. das Erwartungs-Valenz-Modell (DeVroom) und die Bedürfnispyramide nach Maslow) sind ebenso hoch komplexe Konstrukte, die innerhalb dieser Arbeit nicht detailliert dargestellt werden, die Kenntnis ihrer Grundstruktur wird vorausgesetzt.

⁵⁰⁸ Schumpeter (1912/2006), S.145.

⁵⁰⁹ Vgl. Harter (1980).

⁵¹⁰ Vgl. Harter (1980) in: Kohnstamm (1996), S.193.

zu vermeiden, der wesentliche Aspekt des Lernens durch einen Trial-Error-Prozess wird außen vor gelassen. „Mit dieser Haltung wendet sich der Schüler der Sicherheit zu, Risiken werden vermieden. So stirbt die Neugier, [...] Anders gesagt: in der Schule wird Lernen und Lernen-wollen bestraft. Belohnt wird das Streben nach Sicherheit.“⁵¹¹ (Für die Universität kann das Gleiche gelten).

Basierend auf Erkenntnissen der Motivations- und Interessensforschung haben Hartinger und Fölling-Albers Beiträge zusammengestellt, die abgeleitete Maßnahmen zur Förderung der intrinsischen Motivation offen legen.⁵¹²

Einigkeit besteht bei vielen Autoren vor allem darin, den Schülern Wahlmöglichkeiten über die Lehrinhalte und Lernwege (Autonomie) einzuräumen. Denn durch ein Nachgehen einer selbst ausgewählten Tätigkeit entsteht eine persönliche Bindung und Bedeutung zu der jeweiligen Fragestellung.⁵¹³ Des Weiteren wird in hohem Maße betont, negative Tätigkeitsanreize zu minimieren und positive zu maximieren. Dabei können die immer besser beherrschten Abläufe und die daher schnell erkennbaren Fortschritte sowie abwechslungsreiche, praxisnahe, gut strukturierte und leicht verständliche Arbeitsanforderungen als Quellen von positiven Tätigkeitsanreizen angesehen werden. Unzusammenhängendes, langweiliges oder schwer verständliches Lernmaterial sowie Einzelelemente, die sich nicht aufeinander beziehen lassen, und Inhalte, die keinen Bezug zum realen Leben haben, können dagegen als Quellen von negativen Tätigkeitsanreizen angesehen werden und sollten entsprechend möglichst vermieden werden.⁵¹⁴

Die extreme Form der intrinsischen Motivation ist der von den verschiedensten Fachgebieten untersuchte „Flow-Effekt“. Bei diesem handelt es sich um ein „völliges Aufgehen in der Aktivität bis zur Vergessenheit, ohne aber die Kontrolle über die Aktivität zu verlieren“⁵¹⁵ - die von Schumpeter genannte „Freude am schöpferischen Gestalten“⁵¹⁶. „Die Probleme, die neuen Möglichkeiten, die sich dem Manne der Tat jeweils darbieten, ziehen ihn an, interessieren ihn. Es drängt ihn zu experimentieren [...]“⁵¹⁷ Der Flow-Effekt ist nicht nur im Rahmen von Unternehmertum als unternehmerische Selbständigkeit, sondern auch für das Fördern von Unternehmertum *im* Unternehmen als erfolgsverprechend anerkannt.

⁵¹¹ Mönninghoff (2002), S.13.

⁵¹² Für nähere Ausführungen und Beiträge vgl. Hartinger/Fölling-Albers (2002).

⁵¹³ Vgl. Löbler (2006), S.35

⁵¹⁴ Vgl. Rheinberg/Fries (2002), S.103.

⁵¹⁵ Martin (2002a), S.2 .

⁵¹⁶ Schumpeter (1912/2006), S. 141

⁵¹⁷ Schumpeter (1912/2006), S.143

Die Erzeugung eines „Flows“ im Lernen kann laut einschlägiger Literatur über die Lust am Entdecken und Enträtseln motiviert werden. Auch wurden parallele Rahmenbedingungen für das Hervorbringen des Flow-Effekts sowohl im Rahmen der Mitarbeitermotivation als auch im Rahmen der Motivation in der Schule extrapoliert:

- Die Nähe zu kreativem Entdecken und Explorieren.
- Erfahrungen machen, deren Ausgang offen ist und trotzdem vom Ausübenden bestimmt werden kann.
- Das Ausschöpfen der persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten: Über das Erreichte und Bekannte hinausgehen.
- Das Gefühl der Kontrolle über die jeweilige Handlung und das Umfeld besitzen.
- Klare Handlungsanforderungen und eindeutiges Feedback über jede Handlung.⁵¹⁸

Die Begünstigung eines Flow-Effekts geht laut diesen Bedingungen sehr stark einher mit dem Gefühl über die Kontrolle der Wirkungseffekte der eigenen Handlung und einem starken Explorationsverhalten. Da der Zusammenhang zwischen internaler Kontrollüberzeugung und intrinsischer bzw. Leistungsmotivation bereits erwähnt wurde, gibt folgender Abschnitt Aufschluss darüber, wie die andere wichtige Bedingung für einen Flow-Effekt (und damit indirekt für die Leistungsmotivation), das Explorationsverhalten bzw. die Neugierde, gefördert werden kann.

4.3.5.2.2 Förderung der Neugier

Wie kann im Bildungssystem Neugierde, Wissbegierde und Experimentierfreude und damit auch die Chance, eine Marktlücke entdecken zu können, geweckt und vorangetrieben werden, ohne dass durch oft unflexible Strukturen und empathieunfähige Lehrer diese Eigenschaften abgetötet werden?

4.3.5.2.2.1 Begriffsabgrenzung und aktueller Forschungsstand der Neugier

Neugierde an sich kann als die Quelle von intrinsischer und Leistungsmotivation gelten und darüber hinaus aber auch als eine Eigenschaft an sich betrachtet werden, die ein Unternehmer in ungewohnte neue Bahnen vordringen lässt. Neugierde bedeutet das Gegenteil von Angst

⁵¹⁸ Vgl. Bischoff (1998).

vor Neuem: Im Laufe der Evolution hat sich ein Verhaltenssystem herausgebildet, das Lebewesen dazu veranlasst, sich neuen, unbekanntem und unvertrauten Reizen und Sachverhalten zuzuwenden und sie zu erkunden. Konrad Lorenz hat bereits 1943 in einem Aufsatz über Tiere dokumentiert, dass solch ein Verhaltenssystem die Basis für die Anpassung von Organismen an neue oder sich ändernde Umweltbedingungen ist und als Grundlage für vielfältige Lernvorgänge und der Erfahrungsbildung dient.⁵¹⁹

Neugier regt beim Menschen Aktivitäten an, „wenn die Konfrontation mit einer Situation erfolgt, die für den Wahrnehmenden ein mittleres Maß an Neugier, Überraschung oder Unsicherheit enthält. Solche Situationen vermitteln Erfahrungen, die mit dem bereits Bekannten nicht voll vereinbar sind und die dies in einem gewissen „mittleren“ Grade in Frage stellen.“⁵²⁰ Verschiedene Studien⁵²¹ begründeten, dass Neugier aus dem Grunde nur durch Informationen eines mittleren Neuigkeitsgrads angeregt werden: Einerseits schränken Fluchtendenzen bei einem zu hohen Fremdheitsgrad das Explorationsverhalten ein oder wirken diesem entgegen, andererseits neigen Individuen dazu, etwas stark Vertrautes und Bekanntes zu ignorieren.⁵²² Die Kontextinformationen, d.h. Informationen, mit denen der Lernende etwas anfangen kann, aber in dieser Weise noch neu für ihn sind, scheinen die wichtigsten Elemente des Unterrichtens zu sein, um die Aufmerksamkeit, Neugier und damit die Motivation der Schüler anzuregen.

Eine Studie von James Stigler und Harald Stevenson⁵²³ diente der Analyse, warum asiatische Schüler im internationalen Vergleich bei mathematischen Leistungen an vorderer Stelle lagen. Sie fanden heraus, dass im Gegensatz zu einem amerikanischen Lehrer (auch übertragbar auf den deutschen Lehrer) der asiatische Lehrer auf eine deduktive Weise seinen Mathematikunterricht abhält: Während die amerikanische Lehrperson zuerst die mathematischen Regeln und Operationen aufführt und dann im Anschluss daran Möglichkeiten für eine Anwendung im Alltag aufzeigt, eröffnet der asiatische Lehrer seinen Unterricht mit der direkten Konfrontation der Schüler mit einem Problem aus dem wirklichen Leben, zu dem diese einen Bezug haben. Mit provozierenden Fragen werden so Denk- und Lösungsansätze angeregt, die erst am Ende der Stunde vom Lehrer in einer genauen Beschreibung der Regeln und einer Definition enden.⁵²⁴

⁵¹⁹ Vgl. Lorenz (1943).

⁵²⁰ Mietzel (2003), S.350.

⁵²¹ Vgl. z.B. Ainsworth/ Wittig (1969) oder Berlyne (1960) in: Mietzel (2003), S.351 ff.

⁵²² Vgl. Mietzel (2003), S.353.

⁵²³ Vgl. Stigler/Stevenson (1991) in: Mietzel (2003), S.357.

⁵²⁴ Für weitere Versuchsbeschreibungen siehe Mietzel (2003), S.354 ff.

Neugier als intrinsische Motivation kann sich also nur entfalten, wenn ein gewisses Maß an Selbstbestimmung und Autonomie in der Herangehensweise des Lerninhaltes gegeben wird. Das eben beschriebene Bildnis des amerikanischen Lehrers ist auch in Deutschland sehr häufig, wenn nicht sogar fast schon ausschließlich, anzutreffen. Nicht nur Schule, sondern ebenso das Fernsehprogramm und andere Medien beeinflussen in großem Maße das natürliche Explorationsverhalten: Insbesondere die künstlichen Bilder aus den Medien verdrängen immer mehr die konkrete Begegnung mit der Realität. Eigenes Denken, Fühlen, Erleben und Handeln wird zunehmend in den Hintergrund gedrängt. Als Konsequenz ergibt sich dringend die Forderung nach Lernprozessen, bei denen Erfahrungen, Entdecken und Erforschen wieder in den Vordergrund rücken.⁵²⁵ Lernen ist nicht nur bei Kleinkindern ein ganzheitlicher Reifungsprozess von Geist, Körper und Seele (siehe Kapitel 3.2.3), sondern ein lebenslanger Prozess. Er bleibt damit sowohl in Schule als auch in Universität als auch während der Ausübung einer unternehmerischen Tätigkeit immer notwendig. Folgende didaktische Methode kann ein Lösungsansatz bedeuten, um dem entgegen zu wirken und theoretisch fundieren, was bei der Vorgehensweise des asiatischen Lehrers in obigem Beispiel beobachtet wurde. Eine Methode, die bereits seit einigen Jahrzehnten in der Literatur existiert, aber nur sehr punktuell umgesetzt wird - das „Prinzip des Entdeckenden Lernens“.

4.3.5.2.2.2 *Das Prinzip des „Entdeckenden Lernens“*

„Das Denken ist die Auseinandersetzung der Beziehung zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Tun ergibt.“⁵²⁶

Das Prinzip des Entdeckenden Lernens geht sehr eng einher mit dem Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts. Es betont die Sichtweise des Lernenden und versucht theoretisch zu fundieren, auf welche Weise Individuen am effektivsten und nachhaltigsten ihr Wissen aufbauen. Das „Entdeckende Lernen“ ist der Versuch einer Antwort auf viele Motivationstheorien, wie sie im Unterricht umgesetzt werden können. Wie das Wort „entdecken“ bereits verrät, wird hier für die Generierung der intrinsischen Motivation insbesondere auf die Aktivierung der Neugier im Unterricht gesetzt. „Den meisten Tätigkeiten des Kindes liegt

⁵²⁵ Vgl. Liebertz (2001), S.12.

⁵²⁶ Dewey (1964), S.146.

eine rastlose Neugierde und der Wunsch, etwas durch eigenes Ausprobieren herauszufinden, zugrunde. [...]“⁵²⁷

Entsprechend dem in Kapitel 3.1.2 aufgeführten Ansatz von Piaget, berücksichtigt dieses Unterrichten, dass sich der Aufbau von Denk- und Handlungsmustern beim Individuum hauptsächlich in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt vollzieht und dass dieser Aufbau einen fortlaufenden Prozess beschreibt.⁵²⁸

4.3.5.2.2.1 Entstehung und Definition des Entdeckenden Lernens

Entstanden ist dieses Prinzip in den 60er Jahren im angloamerikanischen Raum, wo insbesondere aufgrund der traditionellen Autonomie des englischen Schulwesens keinerlei durch das Ministerium vorgegebene Lehrpläne existierten. Einer flexiblen Unterrichtsgestaltung war dementsprechend nichts entgegengestellt, sondern sie wurde sogar gefordert. Diese kann auf das deutsche Schulsystem wegen meist unflexibler Gestaltung und vom Ministerium *größtenteils*⁵²⁹ vorgegebener Lehrpläne nicht einfach übertragen werden. Es findet aber zumindest in der Theorie immer mehr Anklang.

Das Prinzip des „Entdeckenden Lernens“ setzt wie der „Handlungsorientierte Unterricht“ vor allem aktiv Lernende voraus.

„Entdeckendes Lernen basierend auf der intrinsischen Motivation des Kindes zu lernen und Erfahrungen zu machen, beschreibt ein Lernverständnis, das in einer handelnden und reflektierenden Auseinandersetzung mit möglichst realen und persönlich bedeutsamen Materialien, Gegenständen oder Situationen zum Ausdruck kommt. Dabei entstehen individuelle Lernprozesse, die auf den jeweiligen Vorerfahrungen und Kompetenzen des Lernenden aufbauen und sein bisheriges Wissen und Können bereichern.“⁵³⁰

Lernen ist auf diese Weise also eine höchst persönliche Angelegenheit, die keiner für den Lernenden übernehmen kann. So gehen dabei Verantwortung und Selbständigkeit Hand in Hand.

⁵²⁷ Foster (1974) in: Peterssen/Reinert (2000), S.14.

⁵²⁸ Vgl. Foster (1974) in: Peterssen/Reinert (2000), S.20.

⁵²⁹ Der Trend der Lehrpläne geht immer mehr dahin, das methodische Repertoire, welches zur Vermittlung der jeweiligen Themenkomplexe gebraucht werden kann, vorzuschlagen - die tatsächliche Umsetzung/ Anwendung bleibt dem Lehrer selbst überlassen.

⁵³⁰ Zoicher in: Peterssen/Reinert (2000), S.32.

4.3.5.2.2.2 Konsequenzen für den Unterricht

Entdeckendes Lernen setzt eine aktive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand voraus. John Dewey, als einer der größten (Reform-)Pädagogen Amerikas, hat das Prinzip des Entdeckenden Lernens bereits vor einigen Jahrzehnten geprägt. Seine Theorien über die Umsetzung der Theorie in den Unterricht sind heute noch Ausgangspunkt für weitere konkrete Unterrichtsgestaltung: Nach ihm kann die geforderte aktive Auseinandersetzung durch *Fragen* als Ausgangspunkt von Lernen generiert werden.⁵³¹ Denn Fragen sei diejenige Fähigkeit, die von einem reflektierenden Beobachten und Erleben der Welt zeuge. Diese Fragen können bei dem Individuum neben Irritationen und Abweichungen von Erwartetem auch durch Präsentationen von interessanten Phänomenen, Konfrontation mit komplexen Zusammenhängen oder anregenden Gesprächen bewusst hervorgerufen werden. Diese bewusste Provokation ist eine herausfordernde Aufgabe für die lehrende Person, da diese die Lernsituation des Schülers erkennen und die Aktivitäten der Lernenden verstehen muss. „Was wisst ihr bereits darüber?“ kann daher sowohl für die Schüler als Hilfestellung einer Verbindung zu dem neuen Lerngegenstand gesehen werden als auch dem Lehrer verdeutlichen, auf welchem Wissensstand seine Schüler sind.⁵³² Nur dann kann der Lehrer eine Entfaltung der Lernprozesse seiner Schüler ermöglichen. Die weitere herausfordernde Aufgabe des Lehrers ist im übergeordneten Sinne, eine authentische Beziehung zu seinen Schülern herzustellen, um so das Problem zusammen mit dem Schüler gemäß dessen Lernprozess zu lösen.

Aktive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema, möglichst nach (vom Lehrer provozierten) eigenen Fragestellungen und mit selbst gewählten Methoden vorzugehen, fördert eine Haltung, die dem zu beobachtenden Trend des passiven „Unterhaltenwerdens“ massiv entgegensteuert. Die Möglichkeit/Offenheit, Fehler begehen zu können, um diese dann zu lokalisieren und zu korrigieren, erzeugt „Frustrationstoleranz“ und Durchhaltevermögen durch begründetes Selbstvertrauen. Sie verleiht der Bildung einen Eigenwert, der auch dann Bestand behält, wenn der Gebrauchswert des Gelernten nicht den Erwartungen entspricht. Das Durchhaltevermögen, das ein Unternehmer benötigt, kann dadurch erlernt und trainiert werden. Lernen mit allen Sinnen, Lernen im Kopf, Herz und Hand, Kreativität im Lernprozess – all

⁵³¹ Vgl. Dewey (1964), S.25 ff.

⁵³² Vgl. Mietzel (2003), S.353.

diese Aspekte tauchen automatisch im Laufe entdeckender Lernprozesse auf und fügen sich sinn- und zweckvoll in die jeweilige Auseinandersetzung ein.⁵³³

Durch diese Art des „Lernen-Machens“ kann das in Lehrbüchern sehr nüchterne Thema der Ökonomie und innerhalb dessen insbesondere das Thema Unternehmertum und Unternehmerpersönlichkeit auf eine ganz interessante Art und Weise von den Schülern erforscht werden. Ebenso ist es dadurch möglich, deren eigene Stärken bzw. (unternehmerische) Fähigkeiten erkennen zu lassen.

Folgende Abbildung zeigt die Kausalkette, die zur Förderung der Leistungsmotivation durchdacht und im Unterricht umgesetzt werden könnte:

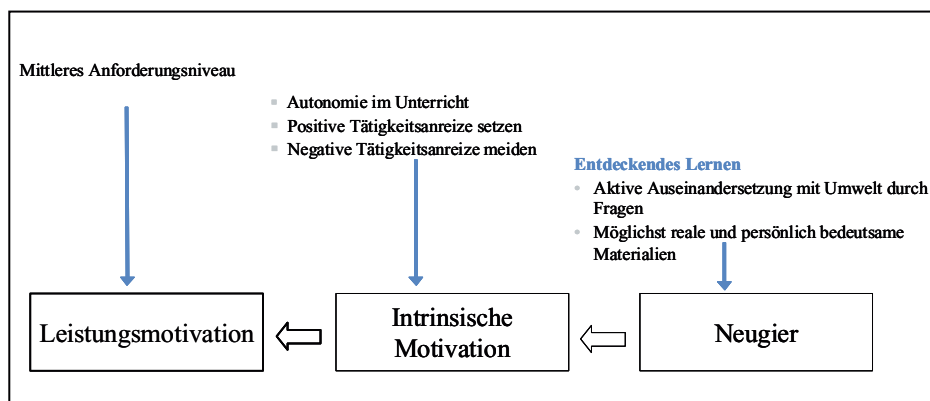


Abb. 16: Kausalkette der Leistungsmotivation

4.3.5.2.2.3. Konsequenzen für die Lehrer

Warum geht das angeborene und natürliche Bedürfnis eines Individuums, etwas selbst zu tun – Selbständigkeit und Autonomie, Freiheit – mit zunehmendem Alter verloren, und der Wunsch zum Angestelltendasein tritt in den Vordergrund?⁵³⁴ Wie kann die Schule hier entgegensteuern, um das natürliche Streben nach Selbstverwirklichung und Selbsttätigkeit wiederzubeleben?

Die Bedürfnispyramide nach Maslow mit dem Streben nach Selbstverwirklichung als Motor für jegliches Tun an seiner Spitze lässt sich auch auf das Klassenzimmer übertragen: Wenn Schüler erfahren, dass sie sowohl vom Lehrer als auch von ihren Mitschülern geschätzt und

⁵³³ Vgl. Dewey (1964), S.32 f.

⁵³⁴ Vgl. Aebli (1987), S.144 f.

akzeptiert werden (die Stufe der sozialen Anerkennung also überschritten ist) und dadurch Zutrauen in ihre Fähigkeiten bekommen, kann sich eine Motivation entwickeln, mehr über sich selbst und die Welt erfahren zu wollen.⁵³⁵ „Sollten sie auf diesem Wege Selbstachtung und Selbstsicherheit gewinnen können, dürfte sich ebenso im Sinne der Selbstverwirklichung ihre Motivation entwickeln, den ‚Gipfelpunkt ihres Daseins‘ zu erklimmen.“⁵³⁶ Da diese für ein unternehmerisches Handeln besonders wichtige Motivation zur Selbstverwirklichung die Befriedigung aller anderen Stufen der Bedürfnispyramide voraussetzt, müsste insbesondere die Stufe davor – das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung - kontinuierlich in der Schule gefördert werden. Dies inkludiert (wie in Kapitel 4.3.5.1) die Bedeutung des Einflusses des Lehrers auf das Selbstwertgefühl des Schülers.⁵³⁷

Wiederum ist hier gemäß Montessori die emphatische Lehrerpersönlichkeit gefordert, dem Schüler Selbstsicherheit und darüber hinaus die Chance auf das Bedürfnis der Selbstverwirklichung zu geben.⁵³⁸

„Die Betrachtungsweise ist nur eine ganzheitliche. Es geht nicht bloß um einzelne Handlungen, die der Mensch selbständig initiieren möchte, sondern es geht um das Bedürfnis, sein Leben aus eigener Kraft zu meistern und die Situationen, denen man begegnet, mit den eigenen Mitteln und gemäß den eigenen Überlegungen und Urteilen zu bewältigen. Das Gegenteil ist beim Mensch der Fall, der die Abhängigkeit, die Affiliation, sucht, der immer beschützt und bedient sein möchte: eine Fehlentwicklung der Persönlichkeit.“⁵³⁹

Auch im Rahmen der „Erwartungs-Mal-Wert-Theorie (Rotter) bzw. Erwartungs-Valenz-Theorie (DeVroom) kommen dem Lehrer zwei übergeordnete Aufgaben zu:

- Zum einen muss er dafür sorgen, dass der Lernende eine Wertschätzung gegenüber den Aufgaben entwickelt, und

⁵³⁵ Vgl. Mietzel (1998), S.330.

⁵³⁶ Mietzel (1998), S.331.

⁵³⁷ Vgl. Aebli (1987), S.143.

⁵³⁸ Das Motiv des Zugehörigkeitsgefühls bei Kindern und Jugendlichen (bei Gleichaltrigen), nicht aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden, ist stets (auch im Erwachsenenalter) vorhanden. Im Gegensatz dazu steht das Affiliationsmotiv gegenüber Autoritätspersonen oder älteren Personen: Das Motiv, Anschluss an eine Person zu finden, von der man lernen kann, die darüber hinaus aber auch Sicherheit geben kann. (Vgl. Aebli (1987), S.143 ff.). Wenn der Lehrer durch seine Persönlichkeit Zugang zu seinen Schülern hat, kann dieses Motiv durchaus durch ihn aktiviert werden und die Schüler in ihrem Lernen und der Begeisterung zu Unternehmertum vorantreiben.

⁵³⁹ Aebli (1987), S.146.

- zum anderen müssen die Schüler bei der Aufgabenlösung auch erfolgreich sein können. Er müsste entsprechend ein mittleres Anforderungsniveau vorgeben können.⁵⁴⁰

Zusammengefasst gibt Rogers folgende Bedingungen, die ein Lehrer zur Förderung von Leistungsmotivation unbedingt einhalten sollte:

1. „Sie sollten anerkennen, dass alle ihre Schüler die Fähigkeit zum Lernen besitzen.
2. Die Verfolgung eines Lehrplanes, der den Interessen der Schüler entspricht (Auf die Frage eines Schülers „Warum müssen wir das lernen?“, sollte ihm eine sinnvolle Antwort gegeben werden).
3. Ein Klassenklima, in dem der Lernende weder bedroht noch gedemütigt wird.
4. Der Lehrer sollte die Teilhabe und die Eigeninitiative der Schüler ermöglichen.
5. Förderung der Selbstbewertung (im Unterschied zur ausschließlichen Bewertung durch andere).
6. Förderung einer Prozessorientierung im Unterschied zu einer Produktorientierung.“⁵⁴¹

⁵⁴⁰ Vgl. Mietzel (2003), S.330 ff.

⁵⁴¹ Mietzel (2003), S.331.

4.3.6 „Lernen durch Lehren (LdL)“

Die folgend dargestellte Methode scheint im Hinblick auf die bisherigen Ausführungen der beste Lösungsansatz zur kontinuierlichen Förderung von internal Locus of Control und Leistungsmotivation sowie der Förderung von Emotionaler Intelligenz und Kreativität zu sein. Die Methode kann innerhalb des bestehenden Schulsystems in jedem Fach, jedem Schultyp und jeder Altersstufe sofort angewendet werden.⁵⁴²

Dementsprechend ist dies auch als eine Methode zu betrachten, die ebenfalls in der universitären Ausbildung – als Konnex zwischen Schule und Universität - etabliert werden könnte. Des Weiteren umgeht dieses Konzept den Nachteil eines Frontalunterrichts, da es als instruktionistisches Modell nie an die jeweilige Aufnahmekapazität des Schülers gänzlich herankommt.⁵⁴³

4.3.6.1 Entstehung „LdL“

Bereits Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich Pädagogen mit dem Thema Selbststeuerung beim Lernen. Ziel der Erziehung war für den Reformpädagogen Hugo Gaudig (1860-1923) selbständiges, kritisches Denken. Nach ihm war die Aufgabe der Schule, geistiges Wachstum und Bildung der Persönlichkeit von Schülern zu fördern. Diese sollen hierdurch in die Lage versetzt werden,

- Arbeiten selbständig und konsequent durchzuführen,
- sich in die Gemeinschaft einordnen zu können, ohne persönliche Eigenarten aufzugeben und
- sich ein eigenes kritisches Bild gegenüber Neuerungen bzw. Überkommenem machen zu können.⁵⁴⁴

Der Kern der konstruktivistischen Didaktik bleibt bestehen, so dass der Lerner selbst im Vordergrund steht und nicht die Lehrperson. Denn der eigentliche Motor des Unterrichts war für Gaudig das Interesse an der Sache: Statt von den Methoden des Lehrers abhängig zu sein, sollten sich Schüler ihre Unterrichtsinhalte weitgehend selbständig erschließen und dabei aus eigener Kraft auf eigenen Wegen zu eigenen Zielen gelangen. Dem Lehrer kam (und kommt) die Rolle als Unterrichtsorganisator zu, der die Schüler in die Techniken und Methoden geistiger Arbeit einführt und bei der Erarbeitung von Inhalten soweit wie möglich zurücktritt.

⁵⁴² Vgl. Martin (2002b), S.6.

⁵⁴³ Vgl. Martin (2002b), S.2.

⁵⁴⁴ Vgl. Scheibe (1982), S.190.

Circa 80-100 Jahre später wird dieses Leitprinzip wieder aufgegriffen: Als konkretes Verfahren wurde es im deutschen Sprachraum 1975 von Krüger in seinem Buch „Projekt Lernen durch Lehren“⁵⁴⁵ beschrieben und wissenschaftlich untermauert. Im Gegensatz zu dem Konzept von Martin stehen in Krügers Untersuchungen nicht Schüler gleichen Alters im Mittelpunkt. Vielmehr fokussiert er das bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts bekannte und gängige Tutoren-Verhältnis von älteren Mitschülern, die den jüngeren das Wissen vermitteln.⁵⁴⁶

Laut Krüger konnten sich die Gleichaltrigen nämlich nicht viel beibringen:

„In der gemischten Gruppe dagegen gaben die Größeren den Kleineren einen Ansporn und eine Hilfe. So haben die Kinder [...] alle viel gelernt, nicht nur die Kleineren, sondern auch die Größeren, indem sie den Kleinen etwas erklären und vormachen mussten und es dadurch selber besser zu beherrschen lernten.“⁵⁴⁷

Die Arbeit von Krüger sowie eine Reihe von weiteren punktuellen Versuchen blieben ohne große Resonanz und ohne Auswirkungen auf die Schulpraxis. Anfang der achtziger Jahre entwickelte dann Jean-Pol Martin ein Unterrichts-Modell, das auf den Prinzipien der Schüleraktivität und Lernerautonomie aufbaut und in welchem die Schüler Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers übernehmen.

4.3.6.2 „LdL“ von Jean-Pol Martin

„Erziehung und Unterricht zielen auch darauf, die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung und kritischen Überprüfung eigener Fragestellungen zu befähigen und das dazu notwendige Methodenbewusstsein aufzubauen.“⁵⁴⁸

Detaillierte Ausführungen über die Methode und deren Umsetzung in die Praxis sowie Erfahrungsberichte sind der angegebenen Literatur zu entnehmen. Nachfolgend konzentriert sich diese Arbeit darauf, anhand einer Skizzierung der Grund- und Kerngedanken des Prinzips Lernen durch Lehren zu analysieren, in wie weit diese Methode zur Förderung von internaler Kontrollüberzeugung, Leistungsmotivation, emotionaler Intelligenz und Kreativität beitragen kann. Dabei hat sich herausgestellt, dass „LdL“ alle diese Eigenschaften einer Unternehmerpersönlichkeit tatsächlich positiv beeinflussen kann.

⁵⁴⁵ Krüger (1975).

⁵⁴⁶ Vgl. Krüger (1975), S.17.

⁵⁴⁷ Henting (1973), S.52, zitiert in: Krüger (1975), S.32.

⁵⁴⁸ KM NRW (1993), S.15.

4.3.6.2.1 Kurzbeschreibung des Konzepts

Kerngedanke dieses Modells ist die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler. Er steht damit in direktem Zusammenhang mit der Forderung nach handlungsorientiertem Lernen (Schüleraktivität) im Unterricht. Diese Methode ist nicht nur aus fachspezifischer Sicht von großem Vorteil, sondern kann ebenfalls positive Effekte auf die Motivation, das Selbstbewusstsein, die Teamfähigkeit und die Problemlösungskompetenz haben.

Der Lehrer verteilt seinen Unterrichtsstoff in kleinere Abschnitte auf die gesamte Klasse und lässt diese dann innerhalb einer Unterrichtsstunde von den Schülern vorbereiten und präsentieren. Während des Referats lautet die Anforderung an die Schüler, dass ihre Erläuterungen verstanden werden, dafür gesorgt wird, dass diese mit eigens entwickelten Übungen von den Mitschülern verinnerlicht werden und sie schließlich durch eine Prüfung den Lernerfolg evaluieren. Der Lehrer hat hier nur die Funktion eines Beraters oder Moderators bei Unklarheiten.⁵⁴⁹

Mit diesem Konzept verfolgt Martin grundsätzlich eine gesteigerte Motivation zur Teilnahme der Schüler am Unterrichtsgeschehen, da hier verschiedene Schüler Unterrichtsstunden(teile) übernehmen und diese für die Mitschüler abwechslungsreicher gestalten.

Diese extreme Form des handlungsorientierten Unterrichts steigert grundsätzlich die immer wieder von Wirtschaft und Gesellschaft geforderten sozialen Kompetenzen, welche in verfolgtem Ansatz u.a. der Unternehmereigenschaft „emotionale Intelligenz“ angehaftet wurden (siehe Kapitel 4.3.4.2).

Wichtige Voraussetzung hierbei ist, dass die Schüler den von ihnen durchzuführenden Unterricht als Projekt begreifen, also eine langfristige, planerische Perspektive einnehmen. Es hat sich gezeigt, dass, selbst wenn diese Forderung nicht explizit vom Lehrer aufgestellt wird, die Schüler sich methodisch und inhaltlich ganz von selbst mit der Weiterentwicklung des Unterrichts befassen. Sie können daher ihre planerischen Fähigkeiten soweit entwickeln, dass sie selbst Lernziele für den weiteren Verlauf des Unterrichts aufstellen können.⁵⁵⁰

4.3.6.2.2 Wirkung auf die Internale Kontrollüberzeugung

Durch das direkte Feedback der Mitschüler spürt das Individuum sehr schnell die Konsequenzen seiner Bemühungen für das Unterrichten. Bei dieser Form des Unterrichts kann es diese

⁵⁴⁹ Martin (2002b), S.5 f.

⁵⁵⁰ Vgl. Brüggemann (1999), S.7.

nicht mehr äußeren Umständen oder Zufällen zuschreiben, wenn beispielsweise Lehrinhalte nicht verstanden werden. Er führt sie auf seine Anstrengungen zurück. Nach Martin bedeutet Kontrollkompetenz, dass die handelnde Person das Gefühl vermittelt bekommt, das Handlungsfeld im Griff zu haben und auftretende Schwierigkeiten meistern zu können.⁵⁵¹ In Bezug auf die mögliche Einflussnahme auf das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl (siehe Kapitel 4.3.5.1.1) wäre dies eine Methode, um die oben genannte duale Struktur der Selbstwahrnehmung durch

1. zurückliegende Erfahrungen mit Aufgaben bzw. Situationen dieser Art und
2. generalisierte Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeiten⁵⁵²

tatsächlich beeinträchtigen zu können. Durch die kontinuierliche Anwendung der Methode im Schulalltag anstelle einer punktuellen Methode häufen sich die Erfahrungen, dass man die Kontrolle ausübt und den Unterricht im Griff hat. Die Zustimmung und Anerkennung der Schüler, die von ihm lernen wollen, führen auch zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls und stabilisieren auf lange Sicht die generalisierten Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeiten. Mit diesen Fähigkeiten ist nicht nur die Fähigkeit des Unterrichts bzw. die Kommunikationsfähigkeit gemeint: Aufgrund der fächerübergreifenden Anwendbarkeit dieser Methode kann sich das Individuum durch die bedingte tiefe Auseinandersetzung mit verschiedenen Themenkomplexen in unterschiedlichen Fachgebieten ein eigenes Bild von seinen Fähigkeiten und damit auch von seinen Stärken machen. Mit einer erweiterten Kontrollkompetenz wächst das Selbstbewusstsein.⁵⁵³

4.3.6.2.3 Wirkung auf die Leistungsmotivation

Die Tatsache, dass eine Förderung der Leistungs- und Lernmotivation in besonderem Maße durch das Setzen eines mittleren Schwierigkeitsgrads bzw. eines durchschnittlichen Anforderungsniveaus (siehe Kapitel 4.3.5.2) generiert werden kann, lässt bereits nach der Kurzfassung des Prinzips LdL die Vermutung zu, dass dies hier im Gegensatz zum Frontalunterricht ermöglicht wird. Denn mit dieser Methode wird es dem Individuum ermöglicht, den jeweiligen Unterrichtsstoff auf seine eigene Art zu internalisieren und dann vorzutragen. Er selbst hat die Autonomie der Auswahl von Unterrichts- oder Aufbereitungsmaterialien. Durch den Dialog von Schüler zu Schüler können außerdem Hemmschwellen (z.B. bezüglich Fragen stellen

⁵⁵¹ Martin (2006), S.3.

⁵⁵² Vgl. Jopt (1978), S.25.

⁵⁵³ Vgl. Dörner (1983), S.435 ff.

wegen Unklarheiten) überwunden werden, sodass der Lehrer als Moderator das Lernniveau seiner Schüler kennen lernt und damit im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe besser auf sie eingehen kann. Darüber hinaus fällt auf, dass das zur Förderung der Neugier „Entdeckende Lernen“ hier ausdrücklich umgesetzt wird. Es scheint damit nicht nur die *direkte* Förderung der Leistungsmotivation, sondern ebenfalls die *indirekte* Förderung gegeben zu sein - durch ein Fördern der Neugier auf der einen Seite und durch die Autonomie in der Wahl der Unterrichtsmaterialien sowie in der Gestaltung des Unterrichts für ein Fördern der intrinsischen Motivation auf der anderen Seite.

4.3.6.2.4 Wirkung auf die Emotionale Intelligenz

Entsprechend der von Goleman unterteilten emotionalen und sozialen Kompetenzen, welche er der von Gardner beschriebenen „Personalen Intelligenz“ zuordnet,

- Selbstwahrnehmung
- Selbstregulierung
- Motivation
- Empathie und
- Soziale Fähigkeiten/ Kompetenzen⁵⁵⁴

kann davon ausgegangen werden, dass es mit dem Prinzip Lernen durch Lehren gelingen kann, jede dieser Kompetenzen in irgendeiner Weise zu fördern. Insbesondere fällt auf, dass man durch diese Methode sogar erreichen könnte, das Konstrukt *Empathie* zu fördern, welches in der gängigen Literatur meist als unveränderbares Persönlichkeitsmerkmal angesehen wird: Empathie - sich in andere hinversetzen können - wird dadurch trainiert, dass zum Verständnis der Mitschüler der Stoff durch angemessene Erklärung vermittelt werden muss. Die lehrenden Schüler müssen sich in die Köpfe der zu behrenden Schüler hineinversetzen.

Eine Selbstreflexion über sich selbst und seine Kompetenzen wird durch die direkte Rückkopplung des Vortragens seitens der Mitschüler ebenso wie durch die intensive Vor- und Aufbereitung des Lehrstoffes für die Mitschüler angeregt.

Die Wirkung auf die Selbstkontrolle und Motivation wurde eben erläutert, wobei es hierbei scheinbar nicht nur gelingt, die Leistungsmotivation zur Hervorbringung von eigener Leis-

⁵⁵⁴ Vgl. Goleman (2000), S.388.

tungskraft zu steigern. Darüber hinaus wird auch trainiert, andere Leute für seine Ideen (hier: Unterrichtsinhalte) zu begeistern.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff „soziale Kompetenz“ oder „soziale Fähigkeit“ synonym für den Begriff „Schlüsselqualifikation“ verwendet. Schlüsselqualifikationen beinhalten u.a. Teamfähigkeit, Kommunikations-Fähigkeit oder das Denken in komplexen Zusammenhängen.⁵⁵⁵ Wie in Kapitel 4.3.4.2 aufgeführt wurde, ist darüber hinaus die Fähigkeit, ein Netzwerk aufbauen zu können, unabdinglich für das Überleben in der Selbständigkeit bzw. um überhaupt den Sprung zu einer unternehmerischen Tätigkeit zu wagen.⁵⁵⁶

Bei der Anwendung des „LdL“-Prinzips stehen Kommunikations- und Teamfähigkeit an erster Stelle: Durch ständige Partner- und Gruppenarbeit erfordert diese Methode, sich in ein Team zu integrieren, dort sowohl zu helfen als auch sich helfen zu lassen und die gesetzten Ziele gemeinsam zu verwirklichen. Der hohe Sprechanteil der Schüler während jeder Unterrichtsstunde kann das Erlernen von Moderations- und Präsentationstechniken, und damit insbesondere die mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit, fördern.

4.3.6.2.5 Wirkung auf die Kreativität

Gemäß den Ausführungen in Kapitel 4.3.4.1.1 und 3.4.1.1.2 kann mit LdL die indirekte Förderung der Kreativität durch Minimierung der negativen und Maximierung der positiven Rahmenbedingungen für Kreativität generiert werden. Kreativitätsfördernde Faktoren wie das selbständige Denken und Produzieren für die Unterrichtseinheit sind immer gefordert, wobei die Eigeninitiative, Spontaneität und Selbständigkeit nicht nur akzeptiert, sondern vorausgesetzt würde. LdL trägt in großem Maße dazu bei, negative Rahmenbedingungen wie beispielsweise die mangelhafte Instruktionsqualität (hier wird das selbständige Nachdenken an erste Stelle gestellt), das fehlende Zutrauen (hier traut der Lehrer den Schülern die Übernahme seiner Rolle zu) oder die ansteckende Langeweile seitens des Lehrers auszuschalten. Darüber hinaus wirkt LdL internen Blockaden wie Angst oder Routine entgegen. Da die Schüler in jeder Unterrichtsstunde mit einer anderen Situation konfrontiert werden, lernen sie, flexibel und an die jeweilige Situation anpassungsfähig zu werden. Kreativität und Ideenreichtum werden vor allem dadurch gefördert, dass es seitens des Lehrers wenig bis keine methodischen Vorschläge zur Vorgehensweise gibt, wie die Präsentation zu halten ist.

⁵⁵⁵ Vgl. Kinkel (1997), S.108 ff.

⁵⁵⁶ Vgl. BCG (2002), S.13.

4.3.6.3 LdL als fester Bestandteil für eine unternehmerische Ausbildung?

Dieses Unterrichtskonzept erfüllt die Forderung nach einem Fördern des unternehmerischen Lernens: Auf Seiten der Schüler setzt nach Martin sehr bald ein Metadiskurs ein, der die Selbstreflexion und die damit einhergehende Selbstkontrolle, auch über eigene Lernprozesse, erhöht.⁵⁵⁷ Auch auf Seiten des Lehrers lässt LdL ein Agieren auf Lernebene 3 zu: Schwierige Stoffsequenzen werden aus Schülerperspektive beleuchtet, sodass er dem Lehrer einen in seiner Art zu lernen geeigneten Zugang offen legt.⁵⁵⁸ Die Lehrperson kann während der Referate bzw. Vorträge die Verständnislücken der Klasse oder einzelner Schüler schneller erkennen und gezielt und individuell sofort darauf reagieren. Er lernt selbst methodisch von seinen Schülern.

In Bezug auf die in Kapitel 4.3.3.1 dargestellte Erkenntnis, dass neunzig Prozent der Dinge, die man selbst tut, im Gedächtnis haften bleiben, rückt neben den Konsequenzen für die Förderung unternehmerischer Eigenschaften auch die Förderung des Lerninhalts in den Vordergrund. Die Tatsache, dass der Lern- und Lehrinhalt selbst aufbereitet wird, verstärkt die Aneignung der Wissensbestände zusätzlich um den Gedanken, dass diese Informationen auch in den Köpfen der Mitschüler ankommen muss. Somit würde sich LdL ebenfalls sehr gut zu einer Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Unternehmertum eignen.

Diese Methode wird bisherigen Forderungen an eine unternehmerische Ausbildung in genanntem Sinne gerecht und gewinnt auch für die alternative Berufswahl als Arbeitnehmer in der gegenwärtigen Diskussion um das Konzept der „lernenden Organisation“ an Bedeutung: Die Hauptmerkmale einer solchen Lern-Struktur sind Handlungsorientierung, das Prinzip der Selbstorganisation und der Selbstverantwortung, das ganzheitliche Lernen, die Vernetzung und die Orientierung am Problemlösen.⁵⁵⁹ Das hier vorgestellte Modell zeigt bereits jetzt wesentliche Merkmale einer lernenden Organisation.

Damit erfüllt dieses Konzept sowohl übergeordnete Forderungen wie die Hilfestellung für unternehmerisches Lernen auf Lernebene 3 (für Schüler und Lehrer) und Handlungsorientierung als auch die Forderung zur Steigerung spezifischer unternehmerischer Eigenschaften. Es ist aus diesem Grunde - da einfach in der Integration – eine Methode, die vorrangig und konsequent in den Lehrplan integriert werden sollte.⁵⁶⁰

⁵⁵⁷ Martin (2006), S.3.

⁵⁵⁸ Martin (2002b), S.6.

⁵⁵⁹ Vgl. Schratz/Steiner-Löffler (1998), S.36.

⁵⁶⁰ Vielleicht kann dies auch als eine Methode gesehen werden, mit der es wenigstens in einem geringen Maß möglich ist, die unternehmerische Risikobereitschaft zu fördern, da sich die Schüler durch ihr Präsentieren vor der Klasse immer in eine „unsichere Situation“ begeben.

4.4 Integration unternehmerische Ausbildung in bestehende Lehrpläne

Ziel dieses Kapitels ist, zu analysieren und zu diskutieren, in welcher Weise bisherige Ausführungen insbes. des Kapitels 4.3 in das schulische, gymnasiale Curriculum integriert werden können.

4.4.1 Zusammenfassung „Chancen erkennen und durchsetzen lernen“ sowie Vorgehensweise der Integration

Um gemäß Schumpeter Individuen zu einer Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu verhelfen und damit Chancen sowohl erkennen zu können als auch diese am Markt durchzusetzen, wurde ersichtlich, dass dazu Methoden benötigt werden, die einerseits die Eigenschaften Kreativität und emotionale Intelligenz und andererseits internale Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation fördern.

Allem übergeordnet und die unabdingbare Quelle für unternehmerisches Handeln, steht das unternehmerische Lernen. Übertragen auf die Schulebene besteht dies insbesondere in der Anleitung zur Selbstreflexion und Vision. Es wurde dargestellt, dass dieses Lernen insbesondere durch das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts unterstützt werden kann, da es ganz im Sinne des Schumpeter'schen „Mann der Tat“ die selbständige Wissensaneignung und damit das Vertrauen in ein selbständiges Handeln trainieren kann. Dieser handlungsorientierte Unterricht setzt sich aus handlungsorientierten Methoden zusammen, von denen einige entsprechend ihrer Schwerpunktsetzung den verschiedenen unternehmerischen Eigenschaften zugeordnet wurden. Entsprechend des unternehmerischen Lernens auf Lernebene 3 wurde in diesem Zusammenhang die handlungsorientierte Methode „Zukunftswerkstatt“ (Visionsbildung) vorgestellt und des Weiteren auf die nach der Montessori-Pädagogik ausgebildeten Lehrer hingewiesen (Anweisung zur Selbstreflexion).

Abgesehen von konkreten bekannten Methoden wie Brainstorming oder Mind Map wurde für die Kreativität der Fokus der Überlegungen auf die zu gestaltenden Rahmenbedingungen gerichtet.

Die emotionale Intelligenz ist eine Eigenschaft, die sowohl zur Chancenerkennung als auch – durchsetzung einer Idee gezählt werden sollte. Sie wurde hier gemäß Gardner und Goleman in die sozialen und emotionalen Kompetenzen untergliedert, so dass gezeigt werden konnte, in wie weit auch Methoden für die Generierung von anderen Eigenschaften dieses Konstrukt

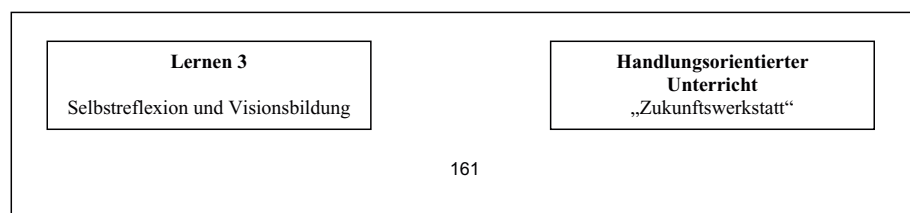
beeinflussen. Insbesondere in Hinsicht auf das Fördern von sozialen Kompetenzen wurden handlungsorientierte Methoden wie der Projektunterricht und die Fallstudie mit ihrem Kernelement der Gruppenarbeit vorgestellt.

Die Durchsetzung als der in Schumpeters Augen eigentliche unternehmerische Akt wurde vor allem im Zusammenhang mit den Persönlichkeitsmerkmalen „Locus of Control“ und Leistungsmotivation belegt: Die internale Kontrollüberzeugung, die auf dem Selbstkonzept und daher auf dem Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein basiert, kann gemäß obiger Ausführungen durch Elemente der Montessori-Pädagogik unterstützt und gestärkt werden. In diesem Zusammenhang wurden die Freiarbeit und die Rolle des Lehrers als zurückhaltender Beobachter zur Erkennung der Stärken seiner Schüler betont. Darauf aufbauend wurde die Leistungsmotivation dahingehend analysiert, in wie weit die gemeinsame Quelle mit Schumpeters Vorstellungen der unternehmerischen Motivation, die intrinsische Motivation, direkt und indirekt gefördert werden kann. Hier stellte sich heraus, dass insbesondere das die Neugier weckende Prinzip des „Entdeckenden Lernens“ für eine indirekte Förderung der Leistungsmotivation erachtenswerte Effekte erzielen kann. Auch hier rückte wieder die Rolle des Lehrers in den Vordergrund.

Im Anschluss daran wurde mit dem Konzept „Lernen durch Lehren“ eine handlungsorientierte Methode vorgestellt, die auf alle innerhalb vorliegender Arbeit als wichtig erachteten Eigenschaften eine positive Beeinflussung ausüben kann und darüber hinaus in jeder Bildungsinstitution in jeder Alterstufe und interdisziplinär anwendbar ist.

Da die für die unternehmerische Ausbildung zugeteilten zu fördernden Eigenschaften nicht von einander getrennt gesehen werden können, sondern immer in irgendeiner Weise untereinander korrelieren, sind dementsprechend auch die aufgeführten handlungsorientierten Methoden immer auch für die Förderung anderer Persönlichkeitsmerkmale nützlich. Sie werden gemäß ihrer Schwerpunktsetzung auf die zu fördernde Kompetenz oder Eigenschaft ausgewählt, sodass diese jeweils in besonderem Maße unterstützt werden, darüber hinaus aber auch „Spill-over Effekte“ für andere generieren.

Nachstehende Abbildung soll die Umsetzung anfänglich definierter Anforderungen gemäß diesem Ansatz noch einmal anschaulich verdeutlichen.



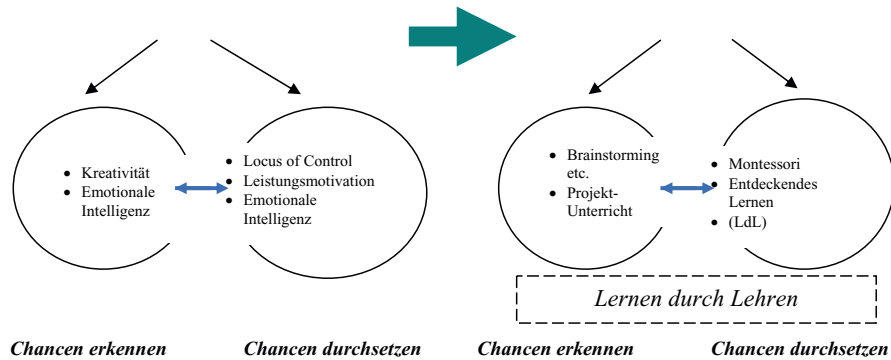


Abb. 17: Von der Theorie in die Praxis

Bezogen auf die erarbeiteten Anforderungen an ein entsprechendes Ausbildungssystem in Kapitel 3.3 sei an dieser Stelle wiederholt, dass eine entsprechende Entrepreneurship Education in zwei Schritten bzw. in zwei Dimensionen etabliert werden müsste/ könnte:

1. die (indirekte) Förderung zur Entfaltung der unternehmerischen Eigenschaften
2. ein gezielter und realistischer (punktuellder) Eingriff in den Inhalt (Jahrgangsstufe 9)
 - 2 i. Inhaltliche Bezugnahme zu Unternehmertum durch Positivbeispiele in jedem Fach
 - 2 ii. Etablierung einer Unterrichtsreihe innerhalb eines Faches

Die in Kapitel 2 detailliert erforschte und aufgeführte Förderung der ausgewählten Unternehmereigenschaften (1.) können nicht früh genug trainiert bzw. gezielt beeinflusst werden. Da im Rahmen dieser Arbeit die Konzentration jedoch auf die weiterführende Schule Gymnasium sowie Universität gelegt wird, erscheint eine feste Integration aufgezeigter Methoden in den Fachlehrplan ab der Jahrgangsstufe 5 bis zum Abitur sinnvoll. Die handlungsorientierte Methode „Lernen durch Lehren (LdL)“ kann dabei in jedem Fach sowie in jeder Altersstufe angewandt und durchgeführt werden. Ebenso andere Kreativitäts- und emotionale Intelligenz fördernde handlungsorientierte Methoden (s.o.) sollten in jedem Fach zu fast jedem Thema im Schulalltag gehören. Etwas schwieriger wird es bei der Förderung der internalen Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation: Beide - insbesondere aber die interne Kontrollüberzeugung – hängen sehr stark von der Persönlichkeit des Lehrers und dessen Empathie ab. Dies zielt auf eine gute und daraufhin arbeitende Lehrerausbildung ab, die intensiver in Kapitel 5 behandelt ist. Aber auch hier greifen die Wirkungseffekte von „LdL“ stark ein, weil sie durch dessen Anwendung bereits die Forderung an die Lehrperson stellen, nicht mehr als Autori-

tätsperson vor der Klasse zu stehen, sondern als Berater und Moderator zu fungieren und dadurch die Autonomie im Klassenzimmer herzustellen.

Die zweite Dimension (2.) umfasst die inhaltliche Schwerpunktsetzung der ökonomischen Bildung. Da in Kapitel 3.1.3 bereits abgegrenzt wurde, dass die reine Theorie in Volks- und Betriebswirtschaft kaum dazu beitragen kann, den Willen zur Gründung einer Unternehmung zu fördern, bleibt es nach wie vor bildungstheoretisches Ziel, den Schülern die unternehmerische Selbständigkeit als durchaus reizvolle Alternative zum Angestellten-Dasein schmackhaft zu machen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es zweckmäßig, Positiv-Beispiele zu Unternehmer-Persönlichkeiten in fast jedem Fach unterzubringen (2.i).

Dann könnte die Förderung eines positiven Images um eine darauf abgestimmte Unterrichtsreihe im Rahmen eines nach wirtschaftlichem Schwerpunkt ausgerichteten Faches ergänzt werden (2.ii).

Auf diese Weise würde den Schülern ermöglicht, innerhalb eines Schuljahres zu erkennen, in welchen Dimensionen Unternehmertum existiert und welche gesellschaftliche Bedeutung der Unternehmerpersönlichkeit zukommt. Gleichzeitig sind diese Einzelinformationen gekoppelt an eine explizite Unterrichtsreihe im Rahmen eines Faches: So könnte das Entdecken von Unternehmertum als etwas Greifbares und darauf verstärkt aufbauend das Entdecken von Unternehmertum entsprechend der individuellen Interessen und Kompetenzen generiert werden. Diese Überlegungen sollen nach einer begrifflichen Abgrenzung und Erläuterung des Aufbaus der Lehrpläne in den folgenden Abschnitten weiter ausgeführt werden.

4.4.2 Definition und Aufbau der Lehrpläne und Curriculum

„Welche aber von jedem derselben und wieviel und wann, sowie was zusammen mit was oder von den anderen getrennt zu erlernen sei, und die ganze Verbindung dieser, das ist es, was man zuerst, wenn man zu dem Weiteren fortschreiten will, richtig auffassen, und, da diese Kenntnisse an der Spitze der anderen stehen, erlernen muß.“⁵⁶¹

Platon

4.4.2.1 Begriffsabgrenzung: Lehrplan und Curriculum

Platons Darlegungen zum Lehrplan lassen sich als die erste große Lehrplantheorie der abendländischen Kultur betrachten. Besonders die bildungstheoretischen Reflexionen Platons waren für die spätere Lehrplantheorie ausschlaggebend. Die heutigen, sehr viel detaillierteren und konkreteren Empfehlungen für den Lehrplan einzelner Fächer lassen neben der philosophischen nun auch eine wissenschaftliche Diskussion zu: Im heutigen Zeitalter lautet die Definition des Lehrplans als „[...] die zugeordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung von Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen.“⁵⁶²

Doch die gegenwärtigen Lehrpläne sind sowohl im Bereich der ökonomischen Bildung als auch im Bereich der unternehmerischen Ausbildung in obigem Sinne weder hinreichend noch ausreichend zur pädagogisch-verantwortlichen Legitimation einer stärkeren Berücksichtigung einer Kultur der beruflichen und unternehmerischen Selbständigkeit.⁵⁶³

Der aus der angelsächsischen Forschung stammende Begriff Curriculum ist dem des Lehrplanes im eigentlichen Sinne übergeordnet, da Curriculum neben der Vorgabe von Inhalten „[...] das gesamte System von Unterrichtsinhalten und –methoden sowie Unterrichtsmaterialien zu ihrer Aneignung und Kontrolle bezeichnet. Curricula unterscheiden sich von Lehr- und Bildungsplänen dadurch, dass sie von klar definierten und damit überprüfbaren Lernzielen ausgehen.“⁵⁶⁴ Sämtliche Dimensionen von Lernprozessen wie Lernziele, Lerninhalte, Lernverfahren, Lernmittel und die institutionelle Lernorganisation sind mit inbegriffen.

⁵⁶¹ Zitiert in: Martial (1996), S.44.

⁵⁶² Blankertz (1977) in: Westphalen (1985), S.13.

⁵⁶³ Vgl. Weber (2002), S.164.

⁵⁶⁴ Westphalen (1985), S.14.

4.4.2.2 Aufbau der Lehrpläne in Deutschland

Die derzeitige Verantwortung der Schulausübung in Deutschland unterliegt nach wie vor der Länderhoheit und ist damit nicht bundeseinheitlich geregelt. Aus diesem Grund existieren in Deutschland nicht weniger als 16 mehr oder weniger differente Lehrpläne für jedes Unterrichtsfach. Ziel des vorliegenden Abschnittes ist es folglich nicht, jeden einzelnen Lehrplan zu analysieren. Da sich die Lehrpläne größten Teils aber dennoch nicht gravierend voneinander unterscheiden, werden hier beispielhaft die hessischen und bayrischen Fachlehrpläne analysiert und als Ausgangspunkt für die Ausarbeitung konkreter Handlungsempfehlungen verwendet. Hier werden Möglichkeiten beleuchtet, wie sowohl inhaltlich als auch (in größerem Maße) methodisch bisherige Ausführungen in den Schulalltag integriert werden können. Die Lehrpläne sind hierbei nicht neu zu definieren.

Jeder Fachlehrplan enthält eine ausführliche Darstellung der Ziele und Inhalte des Fachunterrichts, um explizit zu verdeutlichen, auf welche Art von Entwicklungsprozessen es im Unterricht bei den Schülern ankommt. Während das Curriculum fachübergreifende, klar definierte Gesamtziele kontinuierlich überprüft, beziehen sich die Zielsetzungen im Rahmen des Fachlehrplans nur auf ein spezielles Fach. An die didaktischen Schwerpunktanweisungen knüpfen sich die Lehr-Inhalte. Im bayrischen Lehrplan erfolgt dies in Form von zwei verschiedenen Spalten, in denen die eine den Inhalt aus der Sicht des Faches (z.B. Begriffe, Fakten, Daten oder Themenbereiche), die andere den Inhalt aus Sicht des Lehrens und Lernens (z.B. Wertvorstellungen, Denkweisen und Prozesse) beschreibt.⁵⁶⁵

Neben den verpflichtenden Inhalten enthält der Lehrplan ebenso Angebote, unter denen die Lehrkraft je nach Zeit, örtlichen Bedingungen oder Interessenslage der Schüler wählen kann.⁵⁶⁶ Im Gegensatz zum bayrischen Lehrplan gibt z.B. der hessische Lehrplan in konkreter Form Vorschläge zur methodischen Anwendung im Unterricht, allerdings auch hier nicht verpflichtend. Für den Ansatz in dieser Arbeit bedeutet ein derartiger Aufbau des Lehrplans, dass die Möglichkeit der Integration beschriebener Unterrichtsmethoden aufgrund der freien Entscheidungsmöglichkeiten des Lehrers durchaus legitimiert ist. Insbesondere die hier als sehr wichtig erachtete Methode „Lernen durch Lehren“, aber auch das „Entdeckende Lernen“ und andere handlungsorientierte Methoden wie Projekte, Schülerfirmen oder Zukunftswerkstätten könnten so (mit stärkerer Betonung) für jedes Fach schriftlich und betonend hinzugefügt werden - wenn möglich obligatorisch.

⁵⁶⁵ Vgl. hierzu die bayrischen und hessischen Lehrpläne 2006

⁵⁶⁶ Vgl. Schröder (2000), S.69.

4.4.3 Integration der unternehmerischen Ausbildung in zwei Dimensionen

Die Umsetzung dieses Ansatzes wäre nach bisherigen Ausführungen von weitreichender Bedeutung für die volkswirtschaftliche aber auch individuelle persönliche Entwicklung von Schülern (und Studenten). Eine Herausforderung wird vor allem darin bestehen, Lehrer von diesem Ansatz zu überzeugen: Dies betrifft nicht nur einzelne Lehrer bestimmter Fachbereiche, sondern die gesamte Lehrerschaft. Sie ist dazu aufgefordert, die positiven Seiten von Unternehmertum zu erkennen und diese dann in ihrem eigenen Fach zu integrieren. Die obligatorische Einführung genannter Unterrichtskonzepte und Methoden kann dagegen als ein nicht zu schwieriges Unternehmen gelten, da diese bereits seit Jahrzehnten ausführlich in der Literatur beschrieben sind und nicht zuletzt durch das Lehramtstudium als vorausgesetzt gesehen werden müssen.

Da seit einigen Jahren in fast allen Bundesländern die Thematik „Wirtschaft“ in irgendeiner Form verbindlich in die Lehrpläne eingeführt wurde, macht dies eine Schwerpunktverlagerung mehr hin zu einer volkswirtschaftlichen Entwicklungstheorie möglich, um dadurch Nachfrage nach expliziterem Fachwissen in Volks- und Betriebswirtschaft zu generieren. Ziel wäre es, innerhalb einer Jahrgangsstufe die Unternehmertum fördernden Inhalte so aufeinander abzustimmen, dass Unternehmertum nachhaltig als etwas Positives und Facettenreiches in das Bewusstsein der Heranwachsenden gelangt. Und gekoppelt mit einer speziellen Unterrichtsreihe in einem ökonomisch geprägten Fach könnte unternehmerisches Handeln als etwas für jedes Individuum Erreichbares entdeckt werden lassen.

4.4.3.1 Förderung der unternehmerischen Eigenschaften in allen Jahrgangsstufen

Zur interdisziplinären (indirekten) Förderung der unternehmerischen Eigenschaften können und sollten die in Kapitel 4.3 erläuterten Methoden und Konzepte herangezogen werden. Vor- und Nachteile sowie die daraus hervorgehenden Effekte wurden ausführlich erläutert und bedürfen an dieser Stelle keiner weiteren Erklärung.

Jedes heranwachsende Individuum bringt zumindest Ansätze von Kreativität mit⁵⁶⁷ und kann daher, wie in Kapitel 4.3.4.1 gezeigt, weiter in diesem Bereich gefördert werden. Für die Förderung der emotionalen Intelligenz könnte die Projektmethode im Zusammenhang mit Montessoris Forderung der Freiarbeit gesehen werden und sollte im Lehrplan vorgesehen werden.

⁵⁶⁷ Vgl. Schröder (2000), S.282.

Frey hat in diesem Zusammenhang bereits konkrete Handlungsempfehlungen abgegeben: Beispielsweise müsste jeder erste Montag im Monat für die Projektmethode reserviert werden oder drei Tage zu Beginn des Schuljahres, drei Nachmittage im 14-tägigen Abstand oder eine Projektwoche Anfang September. Dabei sei darauf zu achten, dass dies nie kurz vor den Schulferien angesetzt wird, um diese Methode nicht in ein falsches Licht zu rücken.⁵⁶⁸ Ihm schweben auch bereits konkrete Orte vor, um diese Methode obligatorisch zu verankern: Er sieht im Bildungsgesetz, in der Prüfungsordnung, in dem Abschnitt über die Fächerverteilung im Lehrplan oder in der Belegung der Fach- und Arbeitsräume sowie im Stoffverteilungsplan im Lehrbuch verschiedene Möglichkeiten, an denen das Zeitbudget bestimmt wird und dementsprechend die Zeitplanung für Projekte disponiert werden müsste. Denn selbst gut gemeinte Empfehlungen der Kultus- und Bildungsminister und Vorschriften im Lehrplan blieben ohne Folgen, wenn nicht die Zeit dementsprechend disponiert würde.⁵⁶⁹

Möglichkeiten und Lösungsansätze zur Förderung der Durchsetzungskomponente mit ihren in dieser Arbeit anhaftenden Persönlichkeitsmerkmalen Leistungsmotivation und interne Kontrollüberzeugung wurden ebenfalls dargestellt, allerdings in Verbindung mit vielen Anforderungen an die Lehrperson.

Nach wie vor liegt die Vermutung nahe, dass eine obligatorische Einführung des Konzepts „Lernen durch Lehren“ in das Curriculum als erster und beizubehaltender Schritt als durchaus effektiver Ansatzpunkt für eine kontinuierliche und fächerübergreifende Förderung zur Entfaltung unternehmerischer Eigenschaften und Kompetenzen ist. Ebenso dürfte die handlungsorientierte Methode „Zukunftswerkstatt“ im Hinblick auf die individuelle Visionsbildung der Heranwachsenden unter keinen Umständen vernachlässigt werden.

4.4.3.2 Inhaltliche Schwerpunktsetzung in der Jahrgangstufe 9

In der Jahrgangsstufe 9 befinden sich die meisten Jugendlichen mit 15 oder 16 Jahren in der Pubertät. Gerade in diesem Alter streben Jugendliche nach mehr Selbständigkeit, suchen deutlicher nach Orientierung und gewinnen größere Distanz zum Elternhaus und stellen darüber hinaus tradierte Werte in Frage. Noch unsicher in ihrem Selbstbild befinden sie sich zwischen dem Wunsch nach Autonomie und dem Bedürfnis, sich an Vorbildern zu orientieren.⁵⁷⁰ Dies ist basierend auf den Erfahrungen der durchgeführten Unterrichtsreihe (siehe Kapitel 4.2.2) ein optimaler Zeitpunkt, die Thematik und das Entdecken von Unternehmertum an die

⁵⁶⁸ Vgl. Frey (2005), S.147.

⁵⁶⁹ Vgl. Frey (2005), S.147 f.

⁵⁷⁰ Vgl. Lehrplan Bayern (2006), S.14.

Schüler zu führen. Sie lernen eine Alternative zum Beschäftigten-Verhältnis kennen, finden sich vielleicht selbst wieder in einer Unternehmerperson oder finden einen Sinn in ihrem Gelernten (i.S., dass man dieses später evtl. umsetzen kann).

4.4.3.2.1 Lehrplananalyse: Ökonomie in der Jahrgangsstufe 9

Seit dem Beschluss des Bildungsministeriums des Bundes, Ökonomie in den schulischen Alltag zu integrieren, ist seit einigen Jahren ein Umbruch in den Lehrplänen der Bundesländer zu verzeichnen. Neben Hessen und insbesondere Bayern, in denen Sozialwissenschaften umbenannt wurden in „Wirtschaft und Politik“ (Hessen) und „Wirtschafts- und Rechtslehre“ (Bayern), wird nun in allen Bundesländern Ökonomie thematisiert. Die Diskussion richtet sich daher nicht mehr auf die Einführung dieser Thematik an sich, sondern eher darauf, auf welche Art, in welchem Umfang und mit welchem Inhalt wirtschaftliche Themen in den Unterricht eingebunden werden sollen.

Der Grund-Tenor der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I (folgend Sek I genannt) liegt i.d.R. in der Auseinandersetzung mit Konsum und Arbeit in öffentlichen und privaten Haushalten und Betrieben sowie in der Vermittlung von volkswirtschaftlichen Basistheorien und der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung gegen Ende der Sek I.⁵⁷¹ Eine Analyse der Lehrpläne zeigt, dass die Einführung ökonomischer Sachverhalte in einem eigenen (oder zusammengesetzten) Fach frühestens ab der Jahrgangsstufe 7 eingeführt wird. Der Fokus einer Etablierung des Entrepreneurship-Ansatzes liegt hauptsächlich auf der Jahrgangsstufe 9. Eine Integration in eine andere Jahrgangsstufe muss dabei nicht ausgeschlossen werden, so dass beispielsweise im vorgegebenen Themengebiet des hessischen Lehrplans entsprechend innerhalb der Jahrgangsstufe 8 im fakultativen Themengebiet „Markt“ im zweiten Halbjahr ebenso gut die Entwicklungslogik behandelt werden könnte.

⁵⁷¹ Vgl. Lehrplan Schleswig-Holstein „Wirtschaftslehre“ (2006), Lehrplan Sachsen-Anhalt „Wirtschaftslehre“ (2006), Lehrplan Bayern Wirtschafts- und Rechtslehre“ (2006), Lehrplan Bremen „Wirtschaft, Arbeit, Technik“ (2006)

	7	8	9	10
Individuum und Gesellschaft	Jugend in der modernen Gesellschaft	(Jugendkriminalität)	(Sozialstruktur)	
Demokratie, Partizipation und Menschenrechte	Demokratie und politische Beteiligung im unmittelbaren Lebensbereich	(Rechtsstaatlichkeit)	Sozialstaatlichkeit	Parlamentarische Demokratie, politisches System und Verfassungsgrundsätze
Recht		Jugend und Recht, Rechtswesen		
Internationale Beziehungen				Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung
Medien	Medien und Freizeit		(Medien als Institution und Wirtschaftsbetrieb)	
Ökonomie	Wirtschaften im privaten Haushalt	Markt	Ökonomie und Arbeitswelt	Internationale Wirtschaftsbeziehungen

Quelle: Lehrplan Hessen „Politik und Wirtschaft“ (2006), S.5

Abb. 18: Beispiel Hessen: Verbindliche und fakultative Unterrichtsinhalte in den Jahrgangsstufen 7 bis 10

Die Praktiken der verschiedenen Länder fallen meist sehr unterschiedlich aus. Die Bandbreite reicht von der Betitelung eigenständiger Fächer ökonomischen Inhalts von „Wirtschaftslehre“ (Saarland) und „Wirtschaft, Arbeit, Technik“ (Bremen) über „Arbeitslehre“ (Berlin) bis hin zu einer eher marginalen Einbindung der Wirtschaftswissenschaften in Fächer wie „Gemeinschaftskunde“ (NRW).⁵⁷² Für eine Ausbildung der Lehrer bedeutet dies zugleich, dass in vielen Ländern aufgrund mangelnder Anerkennung der Ökonomie als eigenständiges Fach keine fachdidaktische ökonomische Ausbildung vorgegeben bzw. gar nicht möglich ist. Vielmehr stammt deren an die Schüler weiterzugebendes Wissen lediglich aus Zusatzseminaren oder eigener Weiterbildung.⁵⁷³

Die Schwerpunktsetzung des jeweiligen Landes hinsichtlich einer tendenziell marktoptimistischen Position (Marktwirtschaftliches Koordinationssystem wird als hinreichend und notwendig angesehen, um ökonomische Probleme zu lösen und Interventionen in marktwirtschaftliche Prozesse werden als ineffizient angesehen) oder einer gegenteiligen tendenziell marktpes-

⁵⁷² Alle Lehrpläne in: deutscher Bildungsserver (2006)

⁵⁷³ Aus diesem Defizit ergab sich das dringende Anliegen des „Marburger Förderzentrums für Existenzgründer aus der Hochschule“, einen Einblick in die Lehrerausbildung zu bekommen und konnte durch die Mitgestaltung eines Seminars für die Lehramtsstudierenden des Fachbereichs Politikwissenschaften auch generiert werden. (Seminar WS 05/06 „Unternehmerbild und Selbständiges Handeln in der Schule“, Institut Politikwissenschaften, Philipps-Universität Marburg)

simistischen Position hängt sehr wahrscheinlich wiederum stark von der jeweiligen Politik des Bundeslandes ab.

Fest steht allerdings, dass eine Vermittlung von unternehmerischem Denken und Handeln oder die Rolle eines Unternehmers in der Gesellschaft in obigem Sinne in den Lehrplänen praktisch vollkommen fehlt. Auch wenn im bayrischen Lehrplan in der Jahrgangsstufe 9 sogar explizit der Einbezug der Thematik von Gründungsentscheidungen vorgegeben wird, so konzentriert dieser sich auf die Gründungsmotive wie persönliche und sachliche Voraussetzungen, insbesondere die Standortwahl und Wahl der Rechtsform⁵⁷⁴- Gründungsfachwissen. Dass diese Thematik in einem Nicht-Wirtschafts-Gymnasium thematisiert wird, hebt die Bedeutung der wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem hervor, es trägt allerdings in keinem Maße zur Förderung des Willens zur Gründung einer Firma bei.

Auch im hessischen Lehrplan existieren für die erste Hälfte der neunten Jahrgangsstufe verbindliche Unterrichtsinhalte wie „Arbeit und Beruf“ und „Der Betrieb im Wirtschaftssystem“. Das Thema Selbständigkeit wird sogar explizit im Rahmen „Arbeit und Beruf“ aufgeführt, die mögliche Quelle für Arbeitsplätze durch den durchsetzenden Unternehmer wird jedoch nicht berücksichtigt. Hier werden nämlich die Themen „individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf; Berufe und Berufswahl; Eignung, Qualifikation, Leistung und Einkommen; Arbeitslosigkeit; technische und ökonomische Entwicklungen, soziale Folgen und Wandel von Berufs- und Tätigkeitsstrukturen; *Selbständigkeit*; Lebenslanges Lernen, Bildungs- und Berufsplanung; der Betrieb als System (Ziel, Aufbau, Ablauf, Ausbildung)“⁵⁷⁵ innerhalb eines Halbjahres angeschnitten. Im Rahmen der Thematik „Der Betrieb im Wirtschaftssystem“ wird der Schwerpunkt auf das Vermitteln betriebswirtschaftlicher Kenntnisse (Entscheidungsgrundlagen betrieblichen Handelns sowie innerbetriebliche Entscheidungsstrukturen und Mitbestimmung) gelegt. Innerhalb des zweiten Halbjahres der Jahrgangsstufe 9 wird die Sozialstaatlichkeit mit den Unterthemen Verfassungsgebot, Generationenvertrag, Solidargemeinschaft und individuelle Verantwortung u.v.m. behandelt.⁵⁷⁶

4.4.3.2.2 Integration in ein wirtschaftswissenschaftlich geprägtes Fach

Die bayrischen und hessischen Lehrpläne sowie zusammengefasste Studien der Bertelsmann-Stiftung zu dem Thema zeigen, dass (*wenn* im Curriculum verankert) der Schwerpunkt der ökonomischen Bildung in der Vermittlung von ökonomischem Fachwissen liegt - auf sowohl

⁵⁷⁴ Vgl. Lehrplan Bayern (2006), S.432.

⁵⁷⁵ Lehrplan Hessen „Wirtschaft & Politik“ (2006), S.16.

⁵⁷⁶ Vgl. Lehrplan Hessen „Wirtschaft & Politik“ (2006), S.18.

volkswirtschaftlichen Theorien als auch auf betriebswirtschaftlichen Kenntnissen. Die Themengebiete der Lehrpläne anderer Bundesländer weichen in nur geringem Maße von genannten Themen ab, der bayrische Lehrplan ist dabei derjenige, der das Thema Unternehmertum noch am ehesten beleuchtet.

Eine zusätzliche obligatorische inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die Rolle des Unternehmers könnte durch eine entsprechende Unterrichtsreihe in die Praxis umgesetzt werden. Eine Konzipierung einer Unterrichtsreihe wurde kurz in Kapitel 4.2.2 aufgezeigt. Sie zieht die Forderung nach einer Unterrichtsreihe nach sich, die ganz konsequent mit allen unternehmerisch anregenden didaktischen Mitteln insbesondere die Entwicklungstheorie in den Vordergrund stellt. Dabei grenzt sie Unternehmertum klar von Management ab und zeigt den Schülern darüber hinaus auf, dass sie durchaus Eigenschaften einer Unternehmerpersönlichkeit besitzen können und ihre Stärken erkennen müssen. Aufgrund solch einer Schwerpunktsetzung könnte es ermöglicht werden, nicht nur punktuell oder anhand einer Fallstudie die Bedeutung von Unternehmern in der Gesellschaft hervorzuheben, sondern dieses Thema über einen längeren Zeitraum zu behandeln. Gleichzeitig würde man auch die anderen verbindlichen Unterrichtsinhalte (wenn möglich) darauf aufbauend in Bezug stellen.

Insbesondere die Themen des ersten Halbjahres (Hessen) deuten darauf hin, dass eine Einbettung obiger Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 9 durchaus sinnvoll ist und die Schwerpunktsetzung auf Schumpeters Entwicklungstheorie oder das „Röpke-Modell“ (siehe Kapitel 2.1.2.4) viele der genannten Ansatzpunkte in ihrem Zusammenhang erklären und daher die Neugier an den Wirtschaftswissenschaften wecken könnte. Ebenso lassen die Themenkomplexe der bayrischen Lehrpläne (z.B. unter dem Schwerpunkt „Berufswahl und Berufsausübung“⁵⁷⁷) verschiedene Eingriffsmöglichkeiten zu.

4.4.3.2.3 Integration in natur- und geisteswissenschaftliche Fächer

Folgende Abschnitte fokussieren die Gemeinsamkeiten der vorgegebenen Pflichtinhalte aller Natur- und Geisteswissenschaftlichen Fächer der Jahrgangsstufe 9 in allen Bundesländern. Darauf aufbauend kann analysiert werden, welche Fächer sich am besten für das Fördern eines Positiv-Images des Unternehmers eignen. Die Einbeziehung der Thematik Unternehmertum in natur- oder geisteswissenschaftliche Fächer würde dazu beitragen, dass eine Unterrichtsreihe in einem wirtschaftswissenschaftlich geprägten Fach an solchen Vorkenntnissen anknüpfen kann. Damit würde die Voraussetzung zur Erzeugung von Neugier erfüllt und zu

⁵⁷⁷ Vgl. Lehrplan Bayern (2006), S.431.

einer Steigerung der Leistungsmotivation beigetragen werden können. (siehe Kapitel 4.3.5.2.2).

4.4.3.2.3.1 *Naturwissenschaftliche Fächer – insbesondere Erdkunde*

In den naturwissenschaftlich geprägten Fächern wie Biologie, Chemie, Mathematik und Physik kann die wirtschaftliche Entwicklung entsprechenden Unternehmerpersönlichkeiten zugeschrieben werden. Hier kann man gut auf die (auf die Person zurückgehenden) Erfindungen und den durch die *Durchsetzung* dieser Idee einhergehenden technischen Fortschritt eingehen. Es ist so möglich, in kurzen – aber durch die Anzahl der Fächer wiederholten – Einheiten die Bedeutung einer einzigen Person auf die volkswirtschaftliche Entwicklung einzugehen. Im Biologieunterricht innerhalb dieser Jahrgangsstufe ist zusätzlich in allen Lehrplänen u.a. das Thema der Nervenbahnen und der damit einhergehenden Aufnahme und Verarbeitung von Informationen verbindlich. Hier wäre es denkbar, in einer Untereinheit den damit verbundenen Begriff des Lernens und vielleicht sogar den Unterschied zwischen dem top-down-Prozess des schulischen Lernens seitens des Lehrers (angebotsorientiert) und dem bottom-up-Prozess des unternehmerischen Lernens (nachfrageorientiert) zu erarbeiten (siehe Kapitel 3.2.1.2). In Mathematik ist in diesem Zusammenhang weniger das Auswendiglernen von Formeln von Bedeutung, sondern das Training von logischem Denkvermögen und selbständige Herleitung von mathematischen Sachverhalten.

Ein Fach, das sich sehr gut eignet, ist das Fach Erdkunde oder Geographie: Gerade in der Jahrgangsstufe 9 werden hier die verbindlichen Unterrichtsinhalte „Raumprägung durch die Wirtschaft“ anhand Beispielländern wie Japan und USA vorgegeben. Dies bedeutet, dass hier bereits in fast allen Lehrplänen die „Wirtschaft“ bereits eine explizite Berücksichtigung findet. Gerade hier kann diese Entwicklung in Bezug gesetzt werden zum Schumpeter'schen „Mann der Tat“ und damit zu den vielen Menschen, die Erfindungen oder Neukombinationen in eine Unternehmung bzw. in eine Unternehmensgründung umgesetzt haben.

4.4.3.2.3.2 *Geisteswissenschaftliche Fächer – insb. Geschichte und Ethik*

Auch im Rahmen der geisteswissenschaftlich geprägten Fächer bieten sich bei näherem Durchleuchten der spezifischen vorgegebenen Inhalte einige Möglichkeiten an, Schüler für das Thema Unternehmertum und dessen Bedeutung zu sensibilisieren. In der Jahrgangsstufe 9 ist beispielsweise insbesondere in den fremdsprachlichen Fächern Englisch und Französisch

die Landeskunde (USA/ Großbritannien und Frankreich)⁵⁷⁸ vorgegeben, innerhalb deren auch die jeweilige Arbeitswelt und Wirtschaftskunde analysiert wird und Eingriffsmöglichkeiten darstellen.⁵⁷⁹

Im Deutschunterricht besteht neben einer bestimmten Auswahl vorgegebener, zu behandelnder literarischer Werke das Unterrichtsziel aus der selbständigen Einholung von Fächerübergreifenden Informationen – ohne weitere Vorgabe. Hier würden sich demnach eine Projektarbeit oder andere Art der Gruppenarbeit anbieten, die das Thema „Was ist ein Unternehmer“ o.ä. behandeln bzw. als Fragestellung beinhalten.

Die Fächer Kunst und Musik können eher indirekt zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln beitragen, da sie an sich kreativitätsfördernd sind.⁵⁸⁰

Bestens geeignete geisteswissenschaftliche Fächer für die Behandlung der geforderten Thematiken scheinen sowohl das Fach *Geschichte* als auch das in den Lehrplänen der Bundesländer Bayern, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verankerte Fach *Ethik* zu sein: Im neunten Schuljahr wird einerseits im Geschichtsunterricht neben der französischen Revolution oder dem Nationalsozialismus fast in allen Bundesländern das Thema der „Industriellen Revolution“ behandelt. Im Rahmen dieser Thematik kann die Bedeutung der Unternehmertätigkeit für die Umsetzung der Erfindungen und der dadurch entstandene Vorsprung in ein anderes Zeitalter - in einen anderen Kondratieff (siehe Einleitung) – thematisiert werden. Andererseits wird innerhalb dieses Schuljahres im Unterrichtsfach Ethik sehr stark auf die persönliche Freiheit und Selbstbestimmung (Hessen) sowie auf die Lebensgestaltung, die Findung des „Sinn des Lebens“ (Bayern) oder die Lebensplanung (Sachsen) eingegangen. Auch hier kann die Thematik des unternehmerischen Lernens mit der Schwerpunktsetzung auf die Erlangung einer Vision sehr gut angebracht werden. Der Jugendliche soll hier von fragloser Hinnahme oder naiver Übernahme herkömmlicher Verhaltensmuster befreit werden zu autonomer Moral.⁵⁸¹ Der Beschluss des Berliner SPD-Parteitag, einen verpflichtenden Werteunterricht einzuführen, ist vor diesem Hintergrund ebenfalls sehr zu begrüßen.

⁵⁷⁸ Weitere Fremdsprachen wurden aufgrund der großen und je nach Bundesland unterschiedlichen Vielfalt nicht weiter aufgeführt

⁵⁷⁹ In der unten erstellten Tabelle wurden die fremdsprachigen Fächer ausgelassen, da sich die Inhalte in der Jahrgangsstufe zeitlich verschieben - je nachdem, ob es die erste, zweite oder dritte Fremdsprache ist. Dies bedeutet aber nicht, dass nicht auch in diesen Fächern bei der entsprechenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf die politische und wirtschaftliche Struktur das Verständnis von Unternehmertum gefördert werden soll.

⁵⁸⁰ Im bayrischen Lehrplan ist zudem explizit das „Gestalten von Empfindungen: Selbstausdruck“ vorgegeben, was zusätzlich dazu beitragen kann, die für das unternehmerische Lernen geforderte Selbstreflexion zu fördern. (vgl. Bayrischer Lehrplan „Kunsterziehung“ (2006), S.22 f.

⁵⁸¹ Vgl. Pfeifer (2003), S.21.

Das Fach Religion bietet sich durchaus zu einer Diskussion an, in wie weit die Religion Einfluss auf die wirtschaftliche Entwicklung hat (Max Weber) und bietet einen Nährboden, Unternehmertum in seinem Facettenreichtum darzustellen.

Durch eine so geartete interdisziplinäre Herangehensweise an das umfangreiche Thema Unternehmertum wird den Schülern dieser Themenkomplex nicht nur aus verschiedenen Sichtweisen dargestellt, sondern darüber hinaus würden auf diese Weise alle Schüler mit diesem Thema erreicht – auch wenn sie nicht explizit ein wirtschaftswissenschaftliches Fach belegt haben. Es könnte hier gelingen, die breite Masse zu erreichen und diejenigen Schüler für Sonder- oder Spezialkurse herauszufiltern, die ein näheres Interesse rund um die Gründeraktivität bekunden.

Folgende Tabellen 5 und 6 fassen zusammen, welche Möglichkeiten bestehen, eine Neukombination der existierenden handlungsorientierten Methoden in die Lehrpläne (hier hessische und bayrische) zu integrieren. Teilweise werden Themen oder Unterthemen auch inhaltlich als Vorschlag für eine Gruppenarbeit oder Brainstorming genannt. „Lernen durch Lehren (LdL)“ ist dabei weiterhin durchgehend als vorrangig umzusetzendes Unterrichtskonzept anzusehen:

Gemäß den voran gegangenen Abschnitten wird nur in der 9. Jahrgangsstufe ein inhaltlicher Bezug der einzelnen Fächer zu Unternehmertum dargestellt, die übrigen Jahrgangsstufen dienen gemäß dieses Ansatzes der Förderung unternehmerischer Fähigkeiten *ohne* eine inhaltliche Schwerpunktsetzung.

Das Fach Kunst ist aufgrund seines Inhalts an sich Kreativitäts- und Selbstbewusstsein fördernd. Für das Unterrichtsfach Musik gilt teilweise das gleiche, die Inhalte sind jedoch darüber hinaus so spielerisch und auf entdeckende Weise von den Schülern selbst erkundbar, dass sich hier hauptsächlich die Umsetzung der LdL-Methode als sinnvoll ergibt.

Des Weiteren wird hier bewusst nur die Sekundarstufe I dargestellt, da diese gemäß dem verfolgten Ansatz die Basis zur Erschließung des (noch unbekannt) unternehmerischen Potentials bildet. Hier kann dann diejenige Gruppe herausgefiltert werden, die tiefgehendes Interesse an der Thematik Unternehmertum besitzt und mehr über volks- und betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu wissen wünscht. In der Oberstufe existieren bereits vermehrt spezielle Wahlfächer mit wirtschaftlichem Schwerpunkt und in diesem Falle ist die Vermittlung von Gründungsfachwissen dann gerechtfertigt.

Die Unterlegung mit blauer Farbe und kursiv deutet dabei auf bestimmte Unterrichtsmethoden hin, Inhaltsbezogene Ausführungen sind in schwarz gehalten.

	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Biologie	<i>Brainstorming & Mind Map</i> „Was wisst Ihr über: (Säugetier/Mensch)?“ <i>LdL</i>	<i>Brainstorming & Mind Map</i> „Was wisst Ihr über... (1) Vögel, (2) Fische, (3) Reptilien, (4) Amphibien?“ <i>Gruppenarbeit, LdL</i>	Zellen: <i>Gruppenarbeit an Versuchen</i> , „Was wisst Ihr über Fotosynthese?“ <i>LdL</i> : Ökosystem		<i>Brainstorming & Mind Map</i> „Wer war...?“ <i>Gruppenarbeit LdL</i>	
Chemie	-	-	-	<i>Versuche in Gruppenarbeit</i>	<i>Brainstorming & Mind Map</i> „Wer war...?“ <i>Gruppenarbeit LdL</i>	<i>Brainstorming: Atombau Gruppenarbeit u. LdL</i>
Erdkunde	<i>Brainstorming</i> Räume unterschiedlicher Natursstattung: „Wie leben Menschen in...(Land)?“ <i>LdL</i>	Wirtschafts- und Kulturraum Europa: <i>Brainstorming & Gruppenarbeit</i> Regionen im Wandel: <i>Zukunftswerkstatt u. LdL</i>		Naturfaktoren Afrika, Südamerika: <i>Brainstorming & Gruppenarbeit LdL</i>	<i>Brainstorming & Mind Map</i> „(1) USA (2) Japan (3) Europa Gruppenarbeit & LdL: Landeskunde & wirtschaftliche Entwicklung in USA, Japan, Europa“	
Mathematik	<i>Frontalunterricht & LdL im Wechsel Entdeckendes Lernen</i>	<i>Frontalunterricht & LdL im Wechsel Entdeckendes Lernen</i>	<i>Frontalunterricht & LdL im Wechsel Entdeckendes Lernen</i>	<i>Frontalunterricht & LdL im Wechsel Entdeckendes Lernen</i>	<i>Brainstorming</i> : „Wer war...?“ <i>Frontalunterricht & LdL im Wechsel Entdeckendes Lernen</i>	<i>Frontalunterricht & LdL im Wechsel Entdeckendes Lernen</i>
Physik			<i>Brainstorming</i> : (1) Optik (2) Magnetismus (3) Mechanik <i>Gruppenarbeit LdL</i>	<i>Brainstorming</i> : (1) Elektrizität (2) Druck (3) Akustik (4) Farben <i>Gruppenarbeit & LdL</i> Optik	<i>Brainstorming & Mind Map</i> „Wer war...?“ <i>Gruppenarbeit LdL</i>	<i>Gruppenarbeit</i> : „Arbeit & Energie“ <i>Brainstorming</i> „Radioaktivität“ <i>LdL</i> „Energieversorgung“

Tab. 5: Integration in naturwissenschaftliche Fächer der Jahrgangsstufen 5-10

	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Deutsch	Gruppenarbeit, LdL	Gruppenarbeit, LdL	Gruppenarbeit, LdL	Gruppenarbeit, LdL	Brainstorming & Mind Map: „Was ist ein Unternehmer?“ Gruppenarbeit, LdL	Gruppenarbeit, LdL
Ethik	Brainstorming: „Verpflichtungen der Menschen“ Gruppenarbeit, LdL, Zukunftswerkstatt	Brainstorming: „Gewissen & Identität“ LdL Zukunftswerkstatt: „Wer bin ich? Wo will ich hin?“	LdL „(1) Würde des Menschen“ (2) „Freiheit im Widerstand der Interessen“	Zukunftswerkstatt: „Sich selbst finden“	Gruppenarbeit & LdL: „Bedeutung der Vision für jedes Individuum in Bezug auf Unternehmens Handeln“	
Geschichte	-	Brainstorming „Was wisst Ihr über (1) Sammler & Jäger (2) Ägypten (3) Rom, ...“ Gruppenarbeit LdL	-	Brainstorming: „was wisst Ihr über (1) Mittelalter (2) Reformation (3) Absolutismus?“ Geistliche & weltliche Herrschaft LdL	Brainstorming Gruppenarbeit LdL Ursachen der Industr. Revolution	LdL Weimarer Republik Weltwirtschaftskrise Nationalsozialismus Rekonstruktion & intern. Kooperation nach 1945
Kunst	Kreatives Schaffen	Kreatives Schaffen	Kreatives Schaffen	-	Kreatives Schaffen	-
Musik	Brainstorming „(1) Lieder (2) Instrumente (3) Komponisten“ Gruppenarbeit LdL	LdL	-	LdL	LdL	LdL
Religion	Brainstorming „Selbstgefühl & Selbstvertrauen“ LdL	Brainstorming: Leben Jesu, Islam Gruppenarbeit LdL	Brainstorming „(1) religiöse Bilder/ Zeichen/ Symbole (2) Judentum“ LdL Entstehung Christentum	Brainstorming „(1) Reformation (2) Unterschied Evangelisch-katholisch (3) neue religiöse Bewegungen“ LdL	Gruppenarbeit & LdL: „Kalvinismus & Einfluss der Religion auf die wirtschaftl. Entw.“	-

Tab. 6: Integration in geisteswissenschaftliche Fächer der Jahrgangsstufen 5-10

5 Die Universität als „Produktionsstätte“ von Unternehmertum – insb. Ausbildung der Lehrer

Im Vergleich zur Schulebene ist die unternehmerische Ausbildung zur Generierung von innovativem Unternehmertum in Deutschland auf universitärer Ebene unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Im Gegensatz zur schulischen Ausbildung geht hier der Trend weg von Allgemeinwissen und hin zu Spezialwissen. Außerdem sind bei erfolgreicher schulischer Ausbildung der Wille, ein Unternehmen zu gründen, sowie unternehmerische Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften teilweise bereits ausgeprägt. Forschungsergebnisse und Wissen der Hochschule können hier direkt in eine unternehmerische Tätigkeit umgesetzt werden. Vorausgesetzt ist hierbei immer, dass die Schule bereits aktiv wurde und die Grundlage für unternehmerischen Geist gelegt hat.⁵⁸²

Während in der Schule insbesondere eine positive Einstellung und Grundlagen von Unternehmertum gefördert wurde, wird es in der Universität spezifischer: Die Idee ist durch den enormen Datenbestand der Hochschule quasi vorhanden und schreit förmlich nach einer Umsetzung am Markt. Dies bedeutet aber auch, dass hier der Schwerpunkt auf die Transformation der Forschungserkenntnisse in die Wirtschaft gelegt werden muss und nicht mehr allein auf die Stärkung der Persönlichkeitsentfaltung.

Die gängigen Ansätze und Programme (s.u.) scheinen aber dennoch aufgrund ihrer Einseitigkeit eine unternehmerische Entfaltung nicht generieren zu können, wenn sie die Persönlichkeitsebene ganz außer Acht lassen. Insofern bleibt die Notwendigkeit eines Konnex' zwischen Schule und Universität weiterhin bestehen: Einerseits müssten die in der Schule erlernten Fähigkeiten der Individuen spezifischer ausgebaut werden können (natur- oder geisteswissenschaftlich orientiert) und so das entstehende Wissen durch kontinuierliche Förderung ihrer bereits angeeigneten unternehmerischen Kompetenzen anschlussfähig gemacht werden. Andererseits müsste der universitäre Schwerpunkt insbesondere auf einer adäquaten Lehrerausbildung liegen, sodass diese kompetente Lehrer auszubilden vermag, die eine wie oben dargestellte Schulpolitik durchsetzen können und wollen.

Folgende Abschnitte dienen zunächst dazu, einen groben Einblick in die derzeit bestehende Entrepreneurship Education zu generieren. Daran anknüpfend gilt es, vor dem Hintergrund der Ausführungen in vorherigen Teilen dieser Arbeit theoretische und praktische Anknüpfungspunkte hervorzuheben, an denen eine Ergänzung der existenten Unternehmer-Lehre

⁵⁸² Vgl. Löbler (2006), S.32.

notwendig erscheint. Dabei werden sowohl Potenziale der Lehre bzw. der Prozesse innerhalb der Universität analysiert als auch diejenigen Handlungsalternativen aufgezeigt, innerhalb deren die Universität mit ihrem Umfeld steht.

Der zweite Schwerpunkt dieses Teils der Arbeit liegt in der Diskussion um die Person und Ausbildung des Lehrers als Multiplikator des Gründungswillens: In diesem Zusammenhang werden aus den bisherigen Teilen dieser Arbeit resultierende Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit abgeleitet und darauf basierend Möglichkeiten bzw. Lösungsansätze zu einer Angleichung des Soll- und Ist-Zustandes in der Lehrerausbildung ausgearbeitet.

Während die Legitimation einer Ausbildung zur Selbständigkeit im Schulsystem aus obigen Ausführungen in Kapitel 4.2.1 hergeleitet wurde, ist die Legitimation der Integration einer Entrepreneurship Education im Hochschulsystem weniger schwierig. Hier ist die freie Wahlmöglichkeit seitens des Lernenden gegeben, eine Legitimation wird daher auch nicht mehr explizit behandelt. Aufgrund dieser eher einfachen Legitimation wird der Begriff der Entrepreneurship Education auch vorwiegend in Zusammenhang mit der universitären Ausbildung genannt.

5.1 Entrepreneurship Education an Deutschlands Universitäten

Im Hinblick auf einen ganzheitlichen Ansatz zur kontinuierlichen Entfaltung der Persönlichkeiten zu unternehmerischem Denken und Handeln von der Schule bis zum Abschluss der universitären Lehre besteht die erste Anforderung an eine Ausbildung an einer deutschen Hochschule darin, die in der Schule erlernten bzw. entfalteten unternehmerischen Kompetenzen und Eigenschaften nicht zu „entlernen“, sondern weiterhin zu fördern. Dies inkludiert sowohl eine formale Erweiterung der Zielgruppe von potentiellen Unternehmern auf die Fachbereiche der Ingenieure und Naturwissenschaftler als auch eine Schaffung einer konstruktivistischen Hochschulkultur, die – meist induziert durch den jeweiligen Dozenten - eine Entfaltung zu Kreativität, emotionalen Kompetenzen und Durchsetzungsfähigkeit zulässt. Die These, dass unternehmerisches Denken und Handeln insbesondere *durch* unternehmerisches Denken und Handeln tatsächlich begünstigt werden kann, soll im letzten Teil des ersten Kapitels Denkanstöße liefern. Hier könnte eine Verbesserung bestehender gesetzlicher und struktureller Rahmenbedingungen eine Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten erwirken.

Durch die freie Wahlmöglichkeit je nach Interessensgebiet nimmt sowohl die Spezialisierung von Fachwissen als auch die Intensität der wissenschaftlichen Arbeit drastisch zu. In der heu-

tigen Wissensgesellschaft, die durch eine enorm hohe Komplexität von neuen Wissensbeständen gekennzeichnet ist, ist die direkte Umsetzung von Spezialwissen in Innovationen von großer Bedeutung. Durch diese größere Intensität von aus Forschungserkenntnissen herrührendem Spezialwissen an der Hochschule ist dort die Wahrscheinlichkeit einer fundamentalen Entdeckung oder Erfindung, die das Potenzial für eine Basisinnovation besitzt, größer als die Hervorbringung einer Innovation während oder direkt nach der Schulzeit. So baut die Institution Universität auf der Institution Schule auf, sie besitzt jedoch durch die kontinuierliche Forschung und Entwicklung bereits ein enormes Potenzial an Wissen, das für unternehmerische Zwecke genutzt werden kann und muss.

Mit Blick auf die in Kapitel 3.3 aufgeführten Anforderungen an eine Entrepreneurship Education und die darin definierten Zielgruppen richtet sich der Schwerpunkt folgender Abschnitte im Hinblick auf den Zeitablauf auch in der Universität auf die Förderung des Willens und der Kompetenzen des „Potenziellen Gründers“ sowie deren Trainer (Lehrerausbildung).



Gründungsprozess	Zielgruppe	Bildungsökonomische Möglichkeiten
Vorfeld  Entstehungsphase  Gründung	Schüler und Studenten (potentielle Gründer) Vom Unternehmertum überzeugter Schüler/Student Gründer eines Unternehmens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Information ▪ Sensibilisierung ▪ Stärkenerkennung ▪ Visionsbildung ▪ Selbstreflexion <p>→ (Persönlichkeits-) Training</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung • Allgemeine Beratung • Gründerseminare • Kommunikationstraining • Individuelle Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle, finanzielle und beratende Unterstützung • Unterstützung bei der Netzwerkbildung

Abb. 19: Adäquate Ausbildungsmöglichkeiten bei Zielgruppen im Zeitablauf

5.1.1 Betriebswirtschaftliche Ausbildung vs. Motivation zur Selbständigkeit

5.1.1.1 Entstehung und Entwicklung der Entrepreneurship Education

Es liegen noch keine ausreichenden empirischen Erkenntnisse vor, die Aufschluss über den Zusammenhang zwischen der Form der Entrepreneurship Education und der daraus entstehenden Existenzgründungen aufzeigen. Auch konnten sich noch keine didaktischen Konzepte als besonders erfolgreich etablieren, sodass man sich zumeist an die amerikanischen Vorbilder hält.⁵⁸³

Die nordamerikanischen Hochschulen, die mit ihren Universitäten und Business Schools auf eine lange Tradition seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts (erste Entrepreneurship-Kurse an der Harvard-Business School) zurückblicken können, gelten im internationalen Vergleich als führend in der Entrepreneurship Education. Diese Disziplin innerhalb der Wirtschaftswissenschaften expandierte in den USA schnell auf 300-400 Hochschulen, die entsprechende Kurse anboten und Entrepreneurship als wachstumsorientierte, innovative Gründung definierten.⁵⁸⁴ Die vollständige Integration eines umfangreichen Lehrangebotes in das wirtschaftswissenschaftliche Studium initiierte in den 80er Jahren vor allem das Babson College in Boston/ Massachusetts, welches das Ausbildungskonzept des Master of Business Administration an der angegliederten F.W. Olin Business School fokussiert und in beeindruckender Weise die Vermittlung des relevanten Know Hows der Schlüsselqualifikation Entrepreneurship ermöglicht.⁵⁸⁵ Im gleichen Atemzug sind das Massachusetts Institute of Technology (MIT), die Stanford University (Silicon Valley) und auch die Berkeley University of California an der San Francisco Bay zu nennen.⁵⁸⁶ All diese Hochschulen können einen immer weiter steigenden Zustrom von eingeschriebenen Studenten in dieser Disziplin verzeichnen; bereits 1990 wurde von einer „Explosion der Entrepreneurship-Programme“ gesprochen.⁵⁸⁷ „The number of colleges and universities that offer courses related to entrepreneurship has grown from a handful in the 1970s to over 1,600 in 2005.“⁵⁸⁸ Anfang des Jahres 2007 können in den USA *ohne* Colleges 406 Professuren verzeichnet werden, die in den Feldern Entrepreneurship, Small Business, Free Enterprise und Family Business besetzt sind.⁵⁸⁹

⁵⁸³ Vgl. Malek/Ibach (2004), S.120.

⁵⁸⁴ Vgl. Ripsas (1998), S.219 f.

⁵⁸⁵ Vgl. Ripsas (1998), S.220.

⁵⁸⁶ Malek/Ibach (2004), S.113.

⁵⁸⁷ Malek/Ibach (2004), S.114.

⁵⁸⁸ Kuratko (2005), S.577.

⁵⁸⁹ Vgl. FGF (2007).

Etwas anders verhält es sich mit der Etablierung der Entrepreneurship Education im deutschen Hochschulsystem: Anfang der 90er Jahre verfügten hier etwa 16% aller wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche an deutschen Hochschulen über ein Lehrangebot im Bereich Unternehmensgründung.⁵⁹⁰ Dabei war es üblich, spezielle Problemstellungen der Existenzgründungen als Teilbereich der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge anzubieten. Seit der Einrichtung des ersten eigenen Lehrstuhls für Entrepreneurship im Jahre 1997 verzeichnet der Förderkreis Gründungs-Forschung e.V. (FGF) zu Beginn des Jahres 2007 bereits 58 Existenzgründungsprofessuren an deutschen Hochschulen - sieben weitere sind im Aufbau.⁵⁹¹

Die seither in Deutschland entwickelten Richtungen der Entrepreneurship Education weisen nach Ripsas vier Schwerpunkte auf:

1. Ausrichtung auf die funktionale Managementpraxis von Gründungsunternehmen wie beispielsweise Gründungs- und Venture Capital Finanzierung (Universität Dresden)
2. Ausrichtung auf die Didaktik der Entrepreneurship Education (Universität Wuppertal)
3. Ausrichtung auf die theoretischen Wirtschaftswissenschaften mit der Erforschung von Handlungs- und Entscheidungsmodellen im Entrepreneurship
4. Ausrichtung auf die Entwicklung von Innovationen und Geschäftsmodellen (Freie Universität Berlin und FH für Wirtschaft Berlin)⁵⁹²

Nicht nur der FGF-Report spiegelt die positive Entwicklung der Gründungslehre wieder. Ebenfalls zu beachten sind die zahlreichen Initiativen an anderen Hochschulen, Fakultäten und Professuren, an denen Gründungsmanagement in irgendeiner Form institutionalisiert ist – wenn nicht in einer eigenen Gründungsprofessur. Im Rahmen solcher Programme rund um Entrepreneurship werden beispielsweise Workshops, Seminare, Ringvorlesungen sowie Kontaktmöglichkeiten, Beratung und Kooperationen angeboten.⁵⁹³

Aufgrund dieser verschiedenartigen Ausprägungen der Gründungslehre ist es kaum möglich, den Stand der Gründungsbildung in Deutschland umfassend zu dokumentieren. Eine Auflistung der eingetragenen Entrepreneurship-Professuren in Deutschland ist der aktuellen Homepage des Förderkreises Gründungs-Forschung e.V. (<http://www.fgf-ev.de>) zu entnehmen. Nachfolgend seien beispielhaft einige weitere Einrichtungen zur Förderung der Gründungslehre aufgeführt:

⁵⁹⁰ Vgl. Weihe et al. (1991) in: Ripsas (1998), S.211 ff.

⁵⁹¹ Vgl. FGF (2007).

⁵⁹² Vgl. Ripsas (2004), S.2.

⁵⁹³ Vgl. Klandt/Koch/Knaup (2005), S.26 f. und Anhang.

- HU Berlin – Institut für Entrepreneurship und Innovationsmanagement, SAP-Stiftungslehrstuhl
- FU Berlin – Labor für Entrepreneurship
- FH Bochum – Unternehmensgründungen
- TU Chemnitz – Stiftungslehrstuhl Unternehmensgründung (innovative Produkte und Dienstleistungen)
- TU Darmstadt – Stiftungsprofessur Unternehmensgründung
- FH Erfurt – Lehrstuhl für Existenzgründung und Innovationsmanagement
- FH Ökonomie und Management Essen – Lehrstuhl Finanzwirtschaft und Entrepreneurship
- Uni Karlsruhe – Interfakultatives Institut für Entrepreneurship
- Rheinische FH Köln – Lehrstuhl für Entrepreneurship und Unternehmensführung
- Handelshochschule Leipzig – Gründungslehrstuhl
- Uni Marburg – Marburger Förderzentrum für Existenzgründer aus der Universität
- Uni München – ODEON Center for Entrepreneurship
- TU München. DtA-Stiftungslehrstuhl für Unternehmensgründung und Entrepreneurial Finances
- Universität Münster – Lehrstuhl für Unternehmensgründung und Entrepreneurship
- Uni Regensburg – Interdisziplinäre Gründungsforschung (IGF)
- FH Stuttgart – Existenzgründung, Gründungsmanagement und Betriebsübernahme
- European Business School in Oestrich-Winkel – DtA-Stiftungslehrstuhl für Gründungsmanagement und Entrepreneurship
- Bergische Universität Wuppertal – Lehrstuhl für Unternehmensgründung und Wirtschaftsentwicklung.⁵⁹⁴

Gemeinsam ist sowohl den deutschen als auch den amerikanischen oder kanadischen Bestrebungen und Etablierungen einer Entrepreneurship Education, dass sie als wirtschaftswissenschaftliche Teildisziplin entstanden sind. Die Zielgruppen sind in diesem Falle „business students“⁵⁹⁵ oder solche, die sich für die Thematik Unternehmertum bzw. für die eigene Existenzgründung bereits entschieden haben. Eine Orientierung an „business education“ betont jedoch ein analytisches Problemlösen und risikoaverse Ansätze, welche ein stabiles Umfeld voraussetzen, nicht jedoch den unternehmerischen Umgang mit Unsicherheit und Komplexität.⁵⁹⁶ Eine kritische Analyse von tatsächlichen Fähigkeiten derzeitiger ausgebildeter „business students“ gibt Mintzberg in seinem Buch „Manager statt MBAs.“⁵⁹⁷ Die Gründung einer Unternehmung als neuere Teildisziplin an wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen oder Fachbereichen wird als eine von vielen anderen Teildisziplinen mit denselben Methoden gelehrt. Dieser stark dominierende wissensorientierte, auf die Vermittlung gründungsspezifischen Fachwissens gerichtete Ansatz blendet die Frage, *wie* ein Unternehmer lernt und wie

⁵⁹⁴ Vgl. Malek/Ibach (2004), S.116.

⁵⁹⁵ Vgl. Gibb (2002), S.240

⁵⁹⁶ Vgl. Gibb (2002), S.238 und 242.

⁵⁹⁷ Vgl. Mintzberg (2005), insbesondere S.156 ff.

man lehrt, aus. „Sie unterrichten Unternehmertum unter Einsatz der passenden Fallstudien, Übungen und Gastdozenten.“⁵⁹⁸

Dabei benötigt unternehmerisches Lernen ein Lernumfeld, das die Betonung auf eine Entwicklung von Fähigkeiten legt, um neue Strukturen und Netzwerke zu schaffen und so die steigende Komplexität zu beherrschen.⁵⁹⁹ „Business schools are, by definition, about business.“⁶⁰⁰ Und die Vermutung liegt nahe, dass sich diese Art Ausbildung positiv für Branchen auswirkt, die ausreichend etabliert sind. Branchen, in denen Marketing, Finanzwirtschaft und Planung eine größere Rolle spielen als Verkauf, Produktion oder Forschung und Entwicklung und damit Branchen, die eher bestehende Technologien verwerten als neue zu erschaffen.⁶⁰¹

Entsprechend den Erläuterungen in Kapitel 3 kann dieses (behavioristische) Input-Output-Paradigma in Hinblick auf Unternehmertum im Sinne Schumpeters und Röpkes nicht funktionieren. Hiernach kann eine auf die Lernebenen 0 und 1, teilweise auf Lernen 2 abzielende Ausbildung eine unternehmerische Energie oder den Wunsch auf eine eigene Unternehmung nicht hervorgebracht werden. Das Operieren auf Lernebene 3 existiert in der bestehenden Entrepreneurship-Lehre nicht, sollte jedoch nicht fehlen: Im Hinblick auf die bisherigen Ausführungen liegt es nahe, für eine ganzheitliche Gründungslehre im „ausgereiften“ Stadium beides zu fordern: Die Förderung des Willens zur Gründung bzw. die Sensibilisierung und erst im Anschluss daran, bei generierter Nachfrage einer sich daraus ergebenden Zielgruppe, die Fachausbildung. Existiert ein Gründungswille bzw. gelingt es, diesen zu fördern, dann greifen die Ansätze ineinander über. Zu der unternehmerischen Kompetenz kann dann das (Gründungs-) Fachwissen gezielt und schnell erlernt werden. In diesem Sinne schließt die in Kapitel 3.3.4.2 definierte Zielgruppe für die Universität die oben intendierte mit ein, umfasst in besonderem Maße allerdings diejenigen Studenten der Naturwissenschaften und Disziplinen, die durch ihre stark wissensbasierte Ausbildung Grundlagen für eine neue Marktchance schaffen könnten und daher die unternehmerische Kompetenz benötigen, um eine Kopplung ihres speziellen Wissens an die Wirtschaft zu verwirklichen. Dass dies ein Schritt in die hier eingeschlagene Richtung ist, zeigt die Erkenntnis, dass Absolventen technischer Studiengänge wie Ingenieure und Naturwissenschaftler häufiger gründen als etwa Wirtschaftswissenschaftler.⁶⁰²

Anders verhält es sich in den USA. Entrepreneurship ist ein Teil der amerikanischen Kultur und auch in umfangreichen Maße in Erziehung, Ausbildung und Forschung eingebunden.

⁵⁹⁸ Mintzberg (2005), S.156.

⁵⁹⁹ Vgl. Gibb (2002), S.247.

⁶⁰⁰ Gibb (2002), S.259.

⁶⁰¹ Vgl. Mintzberg (2005), S.154.

⁶⁰² Vgl. Richert/Schiller (1994).

Hier sind die Universitäten ein Teil der unternehmerischen Netzwerke und Kultur und schließt neben Naturwissenschaftlern und Ingenieuren auch alle anderen Teilbereiche mit ein.⁶⁰³

5.1.1.2 Wissensakkumulation und/oder Kompetenz

„Der überwiegende Teil der Absolventen ist zwar hochqualifiziert, aber dennoch inkompetent, die erworbenen [fachlichen] Kompetenzen in neuen Tätigkeitsfeldern unter veränderten Einsatzbedingungen zur Geltung zu bringen.“⁶⁰⁴

Die Erfahrung, dass die derzeitige Entrepreneurship Education sehr stark an eine Vermittlung von Fachwissen orientiert bzw. auf diejenige Zielgruppe ausgerichtet ist, die bereits für diese Thematik sensibilisiert ist, spiegelt das vorherrschende Input-Output-Paradigma erneut wieder. Die Komponenten Wollen und Können bzw. Gründungswille und unternehmerische Kompetenz werden in einem Modell als gegeben angenommen, eine Veränderung im Sinne eines Inputs von mehr (Fach-)Wissen soll eine Veränderung des Outputs im Sinne einer erhöhten Anzahl an Existenzgründungen hervorbringen. Eine Funktion, die jedoch nicht aufgehen kann (siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 3.1.3).

Röpke zeigt im Rahmen der Differenzierung von unternehmerischem Wissen und unternehmerischer Kompetenz⁶⁰⁵, dass sich die meisten Entrepreneurship-Programme auf die „Vermittlung von spezifischem Gründerwissen und Fertigkeiten (Geschäftsplan, Recht/ Steuer, Marketing, etc.) [...]“ beschränken.⁶⁰⁶ Dies entspricht der Idealkonstellation für wissensorientierte Ansätze einer unternehmerischen Ausbildung. Größer ist die Herausforderung an die Entrepreneurship Education, wenn bei vorhandenem oder nicht vorhandenem Fachwissen die unternehmerische Kompetenz gefördert werden soll, d.h. die Selbsterkennung der eigenen Schwächen zu entfalten, um damit eine Nachfrage nach Kompetenzaufbau vom Individuum selbst ausgehend zu generieren.⁶⁰⁷

⁶⁰³ Vgl. Röpke (2001/2002).

⁶⁰⁴ Röpke (2002), S.304.

⁶⁰⁵ Für detaillierte Ausführungen siehe Röpke (2002), S.282 und 290 ff.

⁶⁰⁶ Röpke (2002), S.290.

⁶⁰⁷ Der Begriff der Kompetenz stammt ursprünglich von dem lateinischen Verb „competere“ ab, welches mit „zusammentreffen“ oder „zusammenfallen“ ins Deutsche übersetzt werden kann. So schreibt Wollersheim: „Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen zusammentreffen, so besitzt dieser also die Kompetenz zur Bewältigung der Situation.“ (Wollersheim (1993), S.89.). Des Weiteren kann dieser Begriff im Rahmen dieser Arbeit als Synonym für Schlüsselqualifikationen gesehen werden.

	Kompetenz +	Kompetenz -
Wissen +	A	B
Wissen -	C	D

Quelle: Röpke (2002), S.290

Tab. 7: Wissens- versus kompetenzorientierte Ausbildung

Ein Individuum mit den Fähigkeiten von Typ **A** (also Kompetenz gepaart mit Wissen) besitzt eine optimale Ausgangslage für den Aufbau einer unternehmerischen Tätigkeit. Der vorherrschende Ansatzpunkt bestehender Entrepreneurship-Programme mit der Vermittlung von spezifischem Gründerwissen ist auf die Zellen **C** und **D** gerichtet. Hier interessiert nicht, ob der potentielle Unternehmer Kompetenzen mitbringt oder nicht. Die Konstellation **C** (vorhandene Kompetenz ohne Wissen) ist tatsächlich eine Idealkonstellation für den (bestehenden) wissensorientierten Ansatz, da bei existenter Kompetenz die Auffüllung der Wissenslücke die Wahrscheinlichkeit für ein unternehmerisches Tätigwerden erhöhen kann.⁶⁰⁸

Die doch sehr wissensorientierte Ausrichtung einer Entrepreneurship Education wird oft bestätigt, wenn beispielsweise Aussagen wie Folgende gemacht werden: „Unter den Studierenden sind Entrepreneurs zu finden, die aber als drop-outs, als Studienabbrecher auftauchen und Entrepreneurship trotz und nicht wegen der universitären Angebote entwickeln. Die Erziehung zum Unternehmer kommt auch auf den Universitäten kaum vor. Die Betriebswirtschaftslehre blendet Entrepreneurship weitgehend aus.“⁶⁰⁹ „I think, about 70% of the courses at Harvard are useless. You know less when you finish than when you started.“⁶¹⁰ Weitere Studien zeigen, dass die Gründungsbereitschaft von Studenten im Laufe des Studiums sogar nachlässt⁶¹¹ bzw. dass die Zahl der Gründungswilligen an deutschen Universitäten mit steigender Semesterzahl sinkt.⁶¹² Darüber hinaus unterstützt konventionelles betriebswirtschaftliches Know-how nur das Wachstum *nicht*-innovativer Unternehmen.⁶¹³

⁶⁰⁸ Vgl. Röpke (2002), S.90 f.

⁶⁰⁹ Faltin/Zimmer (1998a), S.264.

⁶¹⁰ George Gilder, zitiert in: Röpke (2002), S.307.

⁶¹¹ Vgl. Simon/Fassnacht (1994) in: Ripsas (1998), S.221 ff.

⁶¹² Vgl. BMBFT (2002), S.7.

⁶¹³ Vgl. Almus/Nerlinger (1999), S.268.

Nicht zuletzt wird die Länge der unternehmerischen (wissensorientierten) Ausbildung kritisiert: „Wer aber bis zum 30. Lebensjahr noch nicht an eigene Entscheidungen gewöhnt ist, wird auch weiterhin lieber anderen Entscheidungsträgern zuarbeiten, statt selbstverantwortlicher Entscheidungsträger mit Entscheidungslust zu werden.“⁶¹⁴

Der wissensorientierte Ausbildungsansatz setzt die Existenz einer Vision oder des Willens und der Kompetenz zu unternehmerischer Selbständigkeit bei den Individuen voraus und bezieht sich auf die in der Zielgruppe „Von Unternehmertum überzeugter Schüler/ Student“ (siehe Abb. 19.).

Auch Konstellation **B** (vorhandenes Wissen ohne Kompetenz) scheint eine besondere Konstellation zu sein, die es der gängigen Ausbildung schwer macht, den unternehmerischen Output hervorzubringen: Management- und Gründungswissen sind verfügbar, aber fehlende Kompetenzen bringen der Ausbildung keine Wertschöpfung. Für einen solchen Unternehmertyp bestünde die Möglichkeit, sich mit einem Individuum des Typs **C** (Kompetenz ohne Wissen) zusammenzuschließen und so gemeinsam die jeweilige Kompetenz- und Wissenslücke zu schließen. Ein für diese Problemlage (ebenso wie für Typ **D**) gerichteter kompetenzorientierter Ansatz lässt sich aber „[...] nicht inputlogisch vermitteln oder pädagogisch transferieren“⁶¹⁵, sondern hier muss der Trainer versuchen, seine Lernenden zu „*einer Neukonstruktion ihrer Selbstorganisation* anzuregen.“⁶¹⁶

Eine ganzheitliche unternehmerische Ausbildung, die entsprechend der Theorie des unternehmerischen Lernens insbesondere die Lernebenen 2 und 3 beinhaltet (Aneignen neuer Kompetenzen und Entfaltung von Visionen und Zielen durch Selbstreflexion), sollte daher mindestens folgende drei Komponenten enthalten:

1. *Theorie*: Diese beinhaltet insbesondere eine umfassende Darstellung oder auch einen Vergleich von Theorien für eine Erklärung für das Überleben oder Scheitern von Unternehmen. Auch die in Kapitel 2.1.2.3 dargestellte Schumpeter'sche Entwicklungstheorie und die darauf aufbauenden Theorien Röpkes sollten integriert sein sowie – falls nachgefragt – eine Erweiterung um vertiefende Management bzw. „Gründungs“- Skills. Bezogen auf die Lernebenen ist dies mit Lernen 1 zu umschreiben.
2. *Kompetenz/ Wille/ Energie*: Die zweite Komponente beschreibt das, was die konventionelle Entrepreneurship Education noch zu vernachlässigen scheint, was

⁶¹⁴ Hamer (2001), S.57.

⁶¹⁵ Röpke (2002), S.292.

⁶¹⁶ Röpke (2002), S.292.

aber die notwendige Eigenschaft, das Durchhaltevermögen eines Unternehmers, bedingt und daher zusammen mit der dritten Komponente vorne anstehen sollte.

3. *Vision/ Ziele*: Die durch Lernen 3 entfaltete Vision gilt nach bisherigen Ausführungen als intrinsische Motivation, als *der* Motor für die Entfaltung des Wunsches nach einer selbständigen Tätigkeit und zieht den Aufbau von Kompetenzen bis hin zum Erlernen des Fachwissens nach sich.⁶¹⁷

Durch die Ausführungen in Kapitel 4 wurde erkenntlich, dass es möglich ist, alle drei Komponenten in die schulische Ausbildung einzubeziehen – wenn auch die Komponente der Theorie dort nicht so intensiv behandelt werden kann wie es auf universitärer Ebene möglich ist. Eben diese Komponente ist durch die starke Anlehnung der Entrepreneurship Education an die Wirtschaftswissenschaften auf der Hochschulebene schon fast zu stark ausgeprägt.

5.1.2 Das Knowing-Doing Gap

5.1.2.1 Die Problematik

Während die bisherige Ausbildung an Universitäten mit Routine-Handeln und fachlichem Anpassungswissen für eine abhängige Beschäftigung genügte, um im internationalen Wettbewerb der *Industriegesellschaften* mit standardisierter Massenproduktion bestehen zu können, ist dies keineswegs ausreichend, um den Herausforderungen der *Informations- und Wissensgesellschaft* mit ihrer charakterisierenden Unübersichtlichkeit erfolgreich zu begegnen.⁶¹⁸ So wie sich die (volkswirtschaftliche) Wertschöpfung durch Güter produzierende Sektoren zu wissensfundierten Sektoren wandelt, so muss auch der Schwerpunkt der Ausbildung von fachlichen Qualifikationen und praktischem Können auf systematisches theoretisches Wissen, auf Schlüsselqualifikationen und methodisch-soziale Kompetenzen verlagert werden.⁶¹⁹ Dabei potenziert sich die Informationsmenge, welche Individuen in (Selbst-) Wissen transferieren müssen. Das Wissen ist damit immer stärker an die Wissenschaftler selbst gebunden und kann – entgegen der Input-Logik – nicht problemlos an andere (Wirtschaft) weitergegeben werden.⁶²⁰ In Kapitel 3.1.3.1.2 wurde die Thematik der strukturellen Kopplung von Wissen und

⁶¹⁷ Angelehnt an Röpke (2002), S.312.

⁶¹⁸ Zur Diskussion und Definition der (Informations-) und Wissensgesellschaft siehe Röpke (2002), S.18 ff.

⁶¹⁹ Vgl. Steinbicker (2001), S.58.

⁶²⁰ Der konstruktivistischen Sichtweise folgend sind Wissen und Informationen immer subjektiv, deren Anwendung von der Sichtweise des jeweiligen Individuums abhängig und damit nicht oder nur begrenzt transferierbar. (Vgl. Röpke (2002), S.15.)

Handeln diskutiert und soll folgend auf die Notwendigkeit der strukturellen Kopplung auf der Ebene der Systeme Wissenschaft und Wirtschaft übertragen werden.⁶²¹

Das (immer noch größtenteils vorherrschende) Paradigma der Inputlogik vertritt die Annahme, dass eine Erhöhung des Inputs (finanzielle Ressourcen) zwangsläufig einen erhöhten Output (Innovation) induziert (siehe Kapitel 3.1.3.1.1) und unterstellt dabei eine völlig unproblematische Nutzung des von im System Wissenschaft generierten neuen Wissens durch das System Wirtschaft. Die daraus abgeleitete Annahme besagt, dass gute Wissenschaft (Erfindungen, Patente etc.) automatisch eine hohe Wertschöpfung generieren kann. Dem konträr gegenüber stehen allerdings die Erkenntnisse Schumpeters, welcher bereits 1912 Invention von Innovation abgegrenzt hat und damit die *Durchsetzung* als die eigentliche unternehmerische Komponente schlussfolgerte und als die Quelle volkswirtschaftlicher Prosperität konstatiert.⁶²²

Gemäß den Ausführungen in Kapitel 3.1.3 kann die Kompetenz, die Lücke zwischen Wissen und Tun zu schließen, nur dann erreicht werden, wenn eine strukturelle Kopplung der Systeme generiert werden kann. Entgegen der Neoklassik funktioniert der Wissenstransfer in ein anderes System (Wirtschaft) nicht problemlos.

In Deutschland liegt gegenwärtig eine Trennung zwischen den drei Systemen der Wissenschaft, Ausbildung und Wirtschaft vor. Dabei bildet die Universität die Ausnahme, weil sie nach dem Humboldt'schen Bildungsideal Lehre *und* Forschung vereinheitlichen soll. Dieser Vorteil existiert nicht in Hinblick auf die Ankopplung an das System Wirtschaft, sodass gegenwärtig das Wissen allein im Wissenschaftssystem zirkuliert und keinen Anschluss an die Wirtschaft findet – oder zumindest nur sehr bedingt.

⁶²¹ Für detaillierte Ausführungen vgl. Vision „Unternehmerische Universität“ in: Röpke (2002), S.313 ff.

⁶²² Vgl. Schumpeter (1912/2006), S.104 ff.

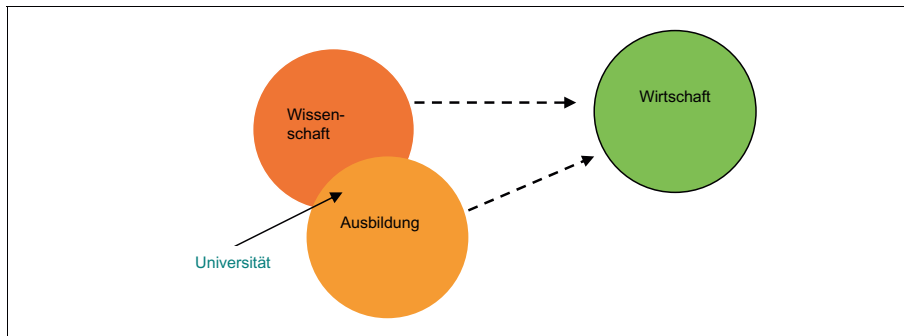


Abb. 20: Strukturelle Kopplung der Systeme

„Um das in der Wissenschaft explorierte neue Wissen wirtschaftlich zu nutzen, müssen Forscher auch gute Praktiker sein, Unternehmer, Durchsetzer ihres Wissens. Die unternehmerische Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses ist damit ein Schlüssel für die strukturelle Kopplung von Wirtschaft und Wissenschaft und folglich die Evolution der unternehmerischen Wissensgesellschaft.“⁶²³ Kein „totes Wissen“ (Röpke) zu produzieren bzw. ob die Lücke zwischen Wissen und Tun geschlossen werden kann, hängt maßgeblich von den unternehmerischen Kompetenzen des Wissenschaftlers selbst ab: „Träger der strukturellen Kopplung sind Unternehmer, die neues, zunehmend durch wissenschaftliche Verfahren erzeugtes Wissen, durch Innovation in Wertschöpfung (und neue Arbeitsplätze) umsetzen.“⁶²⁴ Dies legt die Vermutung nahe, dass die Kopplung aller drei Systeme dann gegeben werden kann, wenn die Humboldt'sche Ära um den Faktor Unternehmertum erweitert wird. Die Fähigkeit, Wissen in neue Produkte und Technologien zu transformieren, bildet den komparativen Vorteil in einer Wissensgesellschaft, nicht das Wissen an sich.⁶²⁵

⁶²³ Röpke (2001), S.1

⁶²⁴ Röpke (1998), S.85.

⁶²⁵ Vgl. Röpke (2001), S.2.

5.1.2.2 Bestehende Lösungsansätze

5.1.2.2.1 Inkubatoren

Als ein direkter Lösungsansatz zur Überwindung des Knowing-Doing-Gaps kann, wie die USA es vorgemacht haben, die Einführung von direkt an die Universität angeschlossenen Inkubatoren gesehen werden.⁶²⁶

Die Definition von Inkubator im eigentlichen Sinne beschreibt ein Gerät, das kontrollierte Außenbedingungen für diverse Wachstumsprozesse schaffen kann. Es wird insbesondere in Zusammenhang mit der Unterstützung von Neugeborenen eingesetzt.⁶²⁷ Übertragen auf die Funktion in der Volkswirtschaft wird ein Inkubator oft als eine Einrichtung verstanden, die potentielle Unternehmer in ihrer Tätigkeit dahingehend unterstützt, dass sie Räumlichkeiten, technische Infrastruktur oder diverse Dienstleistungen wie z.B. Managementhilfe bereitstellt.⁶²⁸ Allen Inkubatoren gemeinsam „ist die Behandlung und Pflege von Neugründungen in der Pre-Seed- oder Seedphase [...]“⁶²⁹

Diese zum größten Teil in der Literatur vorherrschende Definition von Inkubatoren in unternehmerischem Kontext folgte nach Röpke wiederum dem Paradigma der Input-Logik, weshalb er eine andere Definition von Inkubatoren vorzieht: „Der Inkubator ist eine Organisation, die es potentiellen und tatsächlichen Unternehmern einer bestimmten Institution (etwa Hochschule oder Unternehmen wie Matsushita/Panasonic, Sony DuPont, UPS, Anderson Consulting, McKinsey) durch Beratung, Coaching und Training ermöglicht, ihre unternehmerischen Ziele und Visionen zu verwirklichen.“⁶³⁰ Zur Schließung des Knowing-Doing-Gaps müsste ein Inkubator als Organisation also sowohl die Infrastruktur benötigter Ressourcen bereitstellen als auch durch *Beratung*, *Coaching* und *Training* unternehmerische Selbstevolution (Lernen 3) generieren können.

Dass das Konzept der Inkubatoren positiven Output hervorbringen kann, zeigen insbesondere die aus einer Studie der Bank Boston bereits 1996 hervorgehenden Ergebnisse über das MIT⁶³¹: 4000 Firmengründungen von Absolventen und Mitarbeitern des MIT „[hatten] etwas

⁶²⁶ Vgl. Malek/Ibach (2004), S.117 ff.

⁶²⁷ Vgl. Meyers (2003), S.3280.

⁶²⁸ Vgl. Röpke (2002), S.328.

⁶²⁹ BMWi (2006), S.6.

⁶³⁰ Röpke (2002), S.328.

⁶³¹ In dem Entrepreneurship Lab des MIT arbeiten interdisziplinäre Teams direkt mit Gründern oder Top-Managern von US-Gründungen zusammen. Einmal in der Woche arbeiten die Studenten in den Firmen selbst und behandeln dort ein selbst ausgewähltes dringendes Projekt; Unkosten werden von Sponsoren-Geldern des MIT getragen. Des Weiteren werden einmal wöchentlich Professoren, und Gastredner von high-tech-Gründern, VC-Gesellschaften, Beratungsinstitutionen etc. eingeladen, um auf Fragen der Studenten einzugehen. (Vgl. Jarke/Klamma/Marock (2003), S.2)

über eine Million Arbeitsplätze geschaffen und den fantastischen Jahresumsatz von über 230 Milliarden Dollar generiert.“⁶³² Ähnliche Erfolgsgeschichten lassen sich auch in Bezug auf das Babson College, die Stanford University sowie auf das bekannte Silicon Valley berichten.

In Deutschland stehen solche regionalen Wirtschaftswunder zwar hinten an, der Gründergeist hat sich hier jedoch im Jahr 2000 auf den dritten Rang hinter USA und Kanada vorgeschoben und sich damit gegenüber dem Jahr 1998 fast verdoppelt. Diese Tendenz scheint anzuhalten.⁶³³ Die jüngsten Beispiele von Inkubatoren in Deutschland sind u.a. die Universitäten Kassel und Frankfurt: Die Universität Kassel gründet im November 2006 ihren Inkubator UNIK, in der Studierende, Absolventen und wissenschaftliche Mitarbeiter die Möglichkeit bekommen, Büroräume und Beratungsangebote zu nutzen, um ihre Geschäftsidee auszuarbeiten und erste Kontakte zu Kunden knüpfen zu können.⁶³⁴ Ähnliches existiert als „Unibator“ an der Universität Frankfurt.⁶³⁵ Eine detaillierte Übersicht über Gründerräume und Inkubatoren an deutschen Universitäten hat zuvor im Jahre 2004 das Fraunhofer Institut Systemtechnik und Innovationsforschung veröffentlicht.⁶³⁶ Neben der Bereitstellung einer physischen Infrastruktur (Personal, Räumlichkeiten, apparative Ausstattung etc.) legen die hier ausgewählten Inkubatoren-Modelle ihren Schwerpunkt auf stärkere Unterstützung bzw. Beratung während der Vorgründungsphase: „Hierzu zählen beispielsweise die Identifizierung und Konkretisierung einer Geschäftsidee, Unterstützung bei der Erstellung eines Businessplans, Hilfestellung beim Finden geeigneter Kunden (und Lieferanten), Vermittlung von Kontakten zu Investoren bzw. Kapitalgeber usw.“⁶³⁷

Kann eine solche Beratung nachhaltigen Gründergeist entfachen? Kann dadurch ein langfristiges Wachstum generiert werden? Eine Studie von Degroof und Roberts (2004) musste dies verneinen: Insbesondere technologieorientierte Spin-Offs aus akademischen Institutionen weisen außerhalb so genannter „High-Tech-Cluster“ häufig nur ein sehr geringes Wachstum auf.⁶³⁸

Da das Interesse und die Nachfrage nach Inkubatoren in Deutschland steigt, könnten sie mit dazu beitragen, die Lücke zwischen Wissen und Tun zu schließen. „Die Evolution von Wissen geht so schnell, dass eine kontinuierliche Anbindung der Wertschöpfung an Forschungs-

⁶³² Malek/Ibach (2004), S.117.

⁶³³ Vgl. Malek/Ibach (2004), S.118.

⁶³⁴ Ihnen stehen hier neben der technischen Infrastruktur hochschulinterne und –externe Gründungsexperten zur Verfügung, die bei Fragen zu Finanzierung, Förderung, Marktanalyse oder Patenten weiterhelfen. Für nähere Details siehe: <http://www.uni-kassel.de/inkubator>, Stand: Februar 2007

⁶³⁵ Vgl. <http://www.wiwi.uni-frankfurt.de/532.0.html> Stand: Februar 2007

⁶³⁶ Vgl. Stahlecker/Lo (2004), S.14 ff.

⁶³⁷ Stahlecker/Lo (2004), S.2.

⁶³⁸ Vgl. Degroof/Roberts (2004) in: Stahlecker/Lo (2004), S.4.

zentren notwendig wird. Produktion, Anwendung und Durchsetzung von Wissen ist zunehmend zeitlich parallelisiert.“⁶³⁹ Der tatsächliche Output an Unternehmensgründungen bleibt jedoch im Vergleich zu den USA gering.

5.1.2.2.2 EXIST - Existenzgründer aus Hochschulen

Das bisher bekannteste und umfangreichste Förderkonzept zur Integration einer Entrepreneurship Education in den Universitäten ist EXIST zuzuschreiben:

Im Rahmen des Projektes „EXIST-Existenzgründer aus Hochschulen“ unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung regionale Netzwerke, in denen Studenten, Absolventen und Hochschulmitarbeiter zur Gründung eines eigenen Unternehmens motiviert werden sollen und dafür die nötige Ausbildung und Beratung erhalten.⁶⁴⁰ Damit soll das Gründungsklima an Hochschulen verbessert und das Thema (unternehmerische) Selbständigkeit fest in der deutschen akademischen Ausbildung verankert werden – immer mit dem Ziel, die Anzahl der aus den universitären Institutionen hervorgehenden Existenzgründungen zu erhöhen. EXIST ist es gelungen, mit den ersten fünf Modellregionen über 430 innovative Unternehmensgründungen zu generieren und soll kontinuierlich auf immer weitere Regionen in Deutschland ausgeweitet werden. Durch die gemeinsame Ansprache der Lehrenden und Lernenden fördert EXIST nicht nur (Netzwerk-) Strukturen, sondern bietet auch entsprechende Unterstützung bei individuellen Gründungsvorhaben an.⁶⁴¹

Die gleichzeitige Ansprache an drei verschiedene Zielgruppen (Studentenschaft, Fachbereich und Hochschulleitung) setzt verschiedene zu vermittelnde Schwerpunkte voraus.

1. Zunächst gilt es, bei den Studenten die Motivation zu unternehmerischem Handeln zu fördern und gleichzeitig auf Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen hinzuweisen.
2. Bei wissenschaftlichen Mitarbeitern und Professoren liegt der Fokus auf der Vermittlung der Notwendigkeit, die bestehenden Wissensbestände und Entwicklungsergebnisse zu verwerten und die Annahme, dass dadurch Forschungsergebnisse sehr wohl Ge-

⁶³⁹ Röpke (2002), S.331.

⁶⁴⁰ Im Rahmen des EXIST-Programms wird auch die Zielgruppe Schüler mit einbezogen. Allerdings liegt hier der Schwerpunkt auf der spielerischen Vermittlung von „Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge, über `Funktionsweisen` von Unternehmen oder die Aufgaben von Unternehmern [...]“ (BMBFT (2002), S.14) liegt.

⁶⁴¹ Vgl. BMBFT (2002).

schäftsideen beinhalten und Forscher als Gründungspersönlichkeiten gesehen werden können.

3. Neben der Hochschulleitung als dritter Zielgruppe gilt es schließlich, die Netzwerkpartner von dem Nutzen für die Region zu überzeugen.⁶⁴²

Bekannt geworden bei den Studierenden ist das Projekt in großem Maße durch die Ausrichtung von Businessplan- und Ideenwettbewerben, die es generell den Hochschulen ermöglichen, direkten Kontakt zu Gründungsinteressierten und damit potentiellen Gründern aufzunehmen und gegebenenfalls weiter mit ihnen zusammen zu arbeiten.

Allen vorausgesetzt bzw. notwendige Bedingung zur erfolgreichen Etablierung eines positiven Gründungsklimas in einer Hochschule sind die Promotoren. Die Erschließung der Zielgruppen sind in erste Linie personengebunden und gängige PR-Maßnahmen eher zweitrangiger Natur. Diesen Personen, meist anfänglich nur wenige Professoren, soll es durch intensive Überzeugungsarbeit gelingen, einen größeren Kreis an Kollegen und Mitarbeitern für eine Mitwirkung zu gewinnen. Einzelne Gründungslehrstühle können hier zwar als vorbildhaftes Beispiel fungieren, eine Überzeugung von Professoren möglichst vieler verschiedener Fachdisziplinen kann jedoch eine wesentlich bessere Breitenfunktion mit sich bringen.⁶⁴³

Im Sinne der Überwindung des Knowing-Doing-Gaps durch strukturelle Kopplung von Wissenschaft und Wirtschaft ist es auch für EXIST immer schon ein Anliegen gewesen, nicht nur Fachbereiche der Wirtschaftswissenschaften für dieses Thema zu erschließen, sondern insbesondere Professoren der naturwissenschaftlichen Disziplinen für die Notwendigkeit einer unternehmerischen Ausbildung zu überzeugen und zu begeistern. Man vermutet, dass zwar die Bereitschaft, sich für gründungsrelevantes Fachwissen zu interessieren, bei Professoren und Studenten der wirtschaftlichen Fachbereiche größer ist, das Herauskristallisieren einer tragfähigen Gründungsidee sei dagegen aber weniger oft anzutreffen.⁶⁴⁴

Wenn einerseits gründungswillige Absolventen insbesondere der technischen und naturwissenschaftlichen Studienfächer oft über eine Gründungsidee verfügen, aber nicht über das betriebswirtschaftliche Know-how, um diese legitim umzusetzen, und andererseits Studenten der Wirtschaftswissenschaften zwar letztere Voraussetzung mit sich bringen, aber bisher keine Geschäftsidee besitzen, kommt den Bildungsinstitutionen eine besondere Funktion zu:

⁶⁴² Vgl. BMBFT (2002), S.7.

⁶⁴³ Vgl. BMBF (2002), S.10.

⁶⁴⁴ Vgl. BMBF (2002), S.10 f.

Wenn sie es schaffen, „Schnittstellen übergreifender Kommunikationsprozesse“⁶⁴⁵ der beiden Systeme herzustellen, können sie eine große Hilfe zur Schließung des Knowing-Doing-Gaps darstellen. Der Lösungsansatz würde auch hier die *strukturelle Kopplung von den Systemen Naturwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft* lauten. Die am EXIST-Programm teilnehmenden Hochschulen haben dementsprechend Lösungsansätze aufzuweisen, wie interdisziplinäre bzw. fakultätsübergreifende Businessplan-Seminare der Universitäten Wuppertal, TU Dresden, Thüringen oder FSU Jena zeigen.⁶⁴⁶

Hier bleibt jedoch abzuwarten, ob dadurch der gewünschte Zusammenschluss von Studierenden verschiedener Fachbereiche *innerhalb der teilnehmenden Gruppen* hervorgerufen wird oder ob die Systeme Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaftswissenschaft abgekoppelt nebeneinander an solchen Angeboten teilnehmen. Volkswirtschaftliche Wertschöpfung kann am ehesten dann generiert werden, wenn tatsächlich ein Zusammenschluss von heterogenen Gruppen stattfindet. Ähnlich wie die wachsende Chance auf eine unternehmerische Tätigkeit durch Zusammenschluss der (Unternehmer-) Typen **B** und **C** gemäß der Ausführungen in Kapitel 5.1.1, könnte auch in diesem Fall die Möglichkeit genutzt werden, dass sich ein technisch oder naturwissenschaftlich orientierter Student mit einem Student der Wirtschaftswissenschaft zusammen setzt, um eine Idee legitim in eine Unternehmung umzusetzen. Hier muss die unternehmerische Kompetenz bei *mindestens* einem von beiden Individuen als vorausgesetzt angenommen werden.⁶⁴⁷

5.1.2.2.3 ODEON Acceleration der LMU

Das im Jahre 2000 entstandene ODEON Center for Entrepreneurship an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) an der Fakultät für Betriebswirtschaft bietet allen Studierenden und Mitarbeitern der Universität ein umfassendes Programm für Lehre, Forschung sowie regionale Netzwerk-Kooperation im Zusammenhang mit Entrepreneurship.⁶⁴⁸

Die größte Zielgruppe besteht auch hier aus Studenten der Betriebswirtschaftslehre. Der Schwerpunkt des Bereiches Lehre liegt darin, diesen Studenten zu lehren, wie sie ihr bisheriges aus den verschiedenen Vorlesungen gewonnenes Wissen im unternehmerischen Kontext anwenden können bzw. wie sie ihre theoretischen Konzepte und Wissensbestände in prakti-

⁶⁴⁵ BMBF (2002), S.46.

⁶⁴⁶ Vgl. BMBF (2002), S.46 ff.

⁶⁴⁷ Veranstaltungen, die bisher bereits durchgeführt wurden, sind der BMBF-Studie (2002) ab Seite 21 zu entnehmen bzw. auf der Homepage der jeweiligen Universität nachzulesen.

⁶⁴⁸ Siehe hierzu die Homepage von ODEON unter: <http://www.odeon.uni-muenchen.de>

sche, tägliche unternehmerische Handlungen umsetzen können.⁶⁴⁹ Durch die Integration in das universitäre Curriculum durch Vergabe von sog. Credit Points erfreut sich das Institut mit folgenden fünf inhaltlichen Komponenten steigenden Interesses:

1. Academic teaching
2. practical experience with entrepreneurial projects
3. interdisciplinary team work
4. coaching by practitioners and
5. student presentations.⁶⁵⁰

Auch dieser Ansatz ist eher wissensorientiert. In Hinblick auf die Schließung des Knowing-Doing-Gaps ist es hier jedoch gelungen, beide Systeme, das der Naturwissenschaftler und das der Wirtschaftswissenschaftler, mit einander zu verzahnen: ODEON steht in enger Zusammenarbeit mit dem „Technology Transfer Office of the LMU“, sodass die von Forschern generierten Ideen für das Institut eine Unterstützung bedeuten bzw. die Forschungsergebnisse schnelleren Zugang zur Wirtschaft finden.

Im Rahmen von **ODEON** Acceleration, welches durch EXIST III unterstützt wird, soll das Lehr- und Ausbildungsangebot nun auf andere Fachbereiche ausgeweitet werden.⁶⁵¹ Gemäß der Erkenntnis des starken Gründungspotenzials an naturwissenschaftlichen Fakultäten wie Biologie, Chemie und Pharmazie, Medizin und Physik der LMU müsse sich die Verankerung einer Entrepreneurship-Lehre insbesondere auch auf diese nicht-betriebswirtschaftlichen Fakultäten der LMU richten. Dadurch solle die Zahl der jährlichen Ausgründungen aus der LMU wesentlich erhöht werden.

ODEON Acceleration umfasst vier ineinander greifende Module:

1. „Modul „**ODEON Qualification**“: Kurs- und Seminarangebote, die sich an Studierende und Forscher nicht-wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten richten. In den Ziel-fakultäten Biologie, Chemie, Pharmazie, Physik und Medizin werden ab 2009 ca. 20% aller Studierenden einen Business Planning Kurs belegen.
2. Modul „**ODEON Lab**“: Unterstützung von studentischen und aus Wissenschaftlern bestehenden Gründerteams mit bislang an der LMU fehlender Büroinfrastruktur,

⁶⁴⁹ Vgl. Tausend (2004), S.5 ff.

⁶⁵⁰ Vgl. Tausend (2004), S.9.

⁶⁵¹ Vgl. BMWT (2007)

Coaching und Zugang zu Netzwerkpartnern zur Unterstützung des Markteintritts.

3. Modul „*ODEON Community*“: Aktives Netzwerk von Gründungsinteressierten, Gründern und Gründungsexperten aus dem Umfeld der LMU mit dem Ziel, insbesondere Alumni in die Gründerunterstützung einzubinden.
4. Modul „*ODEON Fundraising*“: Professionelles, institutionalisiertes Fundraising zur Errichtung einer Stiftung und damit Sicherstellen einer nachhaltigen Finanzierung der Aktivitäten.⁶⁵²

Das im Hinblick auf einen Lösungsansatz zur Überwindung des Knowing-Doing-Gaps wichtigste Modul ist dabei das Modul „ODEON Qualification“. Ab dem Sommersemester 2007 ist es als Pilotprojekt obligatorisch bei Studenten der Physik eingeführt worden, um dieses dann auf die anderen oben genannten Fachbereiche auszuweiten. Hier ist es erstmals gelungen, eine Entrepreneurship Education an das System der Naturwissenschaft zu koppeln und rechtlich an der Universität zu akkreditieren. Die Chance einer Zielgruppenerweiterung auf weitere Naturwissenschaftler ist in dem Falle gegeben, wenn allerdings auch entsprechende Persönlichkeitsfördernde Inhalte einbezogen werden.

5.1.3 Unternehmerisches Denken und Handeln durch unternehmerisches Denken und Handeln der Universität

Vorherige Beispiele zeigen, dass Lösungsansätze, die eine rasche Einführung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Wirtschaft als komparativen Vorteil der heutigen Wissensgesellschaft zu ermöglichen versuchen (und damit zu einer Überwindung des Knowing Doing Gaps verhelfen), mittlerweile in zunehmender Zahl existieren. Um diese einzelnen Lösungsansätze zu einem ganzheitlichen Ansatz zu überführen und an möglichst vielen Hochschulen zu etablieren, bedarf es jedoch vor allem an Politikern und Wissenschaftlern, die Reformen im Schumpeter'schen Sinne vorantreiben. Hochschulen sollten die Chance haben, zu einer „unternehmerischen Universität“ (Röpke) zu werden und das verkörpern, was sie ihren Studierenden lehren möchte. Dies inkludiert vor allem die Forderung, dass sowohl Professoren als auch Mitarbeiter und Studenten Unternehmensgründungen durchführen dürfen - ohne große Hemmnisse von Seiten der Behörden. Mit anderen Worten muss hier insbesondere von Seiten

⁶⁵² BMWT (2007)

der Politik die das unternehmerische Verhalten bestimmende Determinante der Handlungsrechte, die DÜRFEN-Komponente, ermöglicht werden, um die Entstehung von Innovation bei existierender unternehmerischer Motivation und unternehmerischer Kompetenz nicht doch noch zu hemmen.

Um die Universität von innen heraus auf einen Wandel zu einer unternehmerischen Universität vorzubereiten und sich in diese Richtung weiterzuentwickeln, darf die Bedeutung des Hochschulpersonals nicht vernachlässigt werden. Gegenüber der Hochschulleitung bestehen daher besondere Anforderungen an ihr Kompetenzprofil, um insbesondere eine innovationsfreundliche Universitätskultur zu entwickeln. Die Herausforderung an das Lehr- und Forschungspersonal besteht in ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung, um den Studierenden die Entfaltung ihrer unternehmerischen Fähigkeiten zu ermöglichen.⁶⁵³

Im Folgenden seien zwei Ansätze skizziert, welche Lösungsmöglichkeiten zur strukturellen Kopplung der Systeme Ausbildung, Wissenschaft und Wirtschaft darstellen, sodass die Problematik des Wissenstransfers in eine wirtschaftliche Wertschöpfung generiert werden kann (siehe Kapitel 5.1.3.1). Darüber hinaus heben sie Universitätsinterne Bedingungen hervor, die die Hochschule in ihrem Innovationsverhalten beeinflussen (siehe Kapitel 5.1.3.2). Der Ansatz von Braun könnte als ein Ansatz betrachtet werden, der zu einer Verwirklichung der Röpke'schen Ansätze 3. und 4. verhelfen kann (siehe Kapitel 5.1.3.1.1).

5.1.3.1 Die unternehmerische Universität (Röpke)

Um eine Kopplung der Systeme Wissenschaft, Wirtschaft und Erziehung als systematischen Kern der unternehmerischen Wissensgesellschaft umsetzen zu können, beschreibt Röpke vier Ansätze, die das im System der Wissenschaft erzeugte Wissen für das System der Wirtschaft anschlussfähig machen könnten. Die Grundannahme liegt hier darin, dass die einzelnen Systeme zwar autopoietisch sind, also operativ geschlossene Einheiten darstellen, die aber gleichzeitig auch offen für Störungen und Anregungen aus anderen Systemen sind.⁶⁵⁴

⁶⁵³ Vgl. Braun (2004), S.61 ff.

⁶⁵⁴ Vgl. Röpke (2002), S.313.

5.1.3.1.1 Hochschulpolitische Ansätze zur Förderung von Unternehmertum

Die folgend skizzierten vier Ansätze lassen sich isoliert oder in Kombination durchsetzen und sind so angeordnet, dass jeder höhere Ansatz den niedrigeren integriert, die institutionelle und unternehmerische Tiefe steigt mit jeder Stufe an.

1. **Ressourcenorientierung:** Bei einem ressourcenorientierten Ansatz wird der Schwerpunkt auf die Bereitstellung von Inputs - die Gründungsinfrastruktur – an der Universität gesetzt. In diesem Zusammenhang nennt Röpke beispielhaft Technologiezentren und Pionier-Parks, in denen angehenden Existenzgründern ihre Zukunft vor allem durch eine exzellente quantitative Ausstattung erleichtert wird.
2. Der zweite, der **akademische Ansatz**, zielt wie der erste nicht auf einen Umbau der Universitätsstruktur ab, sondern auf eine Erweiterung der Funktionen Lehre und Forschung an der Hochschule um den Faktor Unternehmertum: Die Erweiterung des Faktors Unternehmertum in dem Sinne, als dass Lehrveranstaltungen mit unternehmerischem Bezug angeboten werden oder ganze Gründungslehrstühle an Hochschulen etabliert werden. Gemäß obigen Erläuterungen entspricht dieser Ansatz dem bestehenden Ansatz in deutschen Universitäten.
3. Den Fokus im dritten Ansatz bildet das **Training und Coaching** des angehenden Unternehmers: Im Mittelpunkt steht die Zielsetzung einer ganzheitlichen Steigerung der Persönlichkeit durch kompetenzsteigernde Trainings. Dabei werden hier neben der Vermittlung von interdisziplinären (Fach-) Kenntnissen in gleichem Maße Methoden und Verfahren integriert, welche die Selbstevolution in unternehmerischem Sinne hervorbringen sollen.
4. In einem vierten Ansatz, der **Katalyse**, soll die Universität zum Katalysator regionaler Entwicklungsdynamik werden: Die Hochschule würde hier direkt mit den anderen Systemen Wirtschaft, Recht, Erziehung etc. strukturell gekoppelt und fände Unterstützung durch die (regionale) Politik und die (regionalen) Groß- und Jungunternehmen. Es könnten Spin-Offs durch alle Parteien der Hochschule generiert und durch diese enge unternehmerische Kopplung eine Koevolution zwischen der Hochschule und den gekoppelten Systemen der Umwelt hergestellt werden.⁶⁵⁵ Das MIT in Boston, Cambridge oder auch die Tsinghua Universität in China zeigen mit ihren bereits existieren-

⁶⁵⁵ Vgl. Röpke (2002), S.313 f.

den Umsetzungen dieses Ansatzes, dass die Realisation nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich sein kann. In diesem Zusammenhang sei für Deutschland der Großraum Süddeutschland hervorgehoben, wo neben vielen Patentanmeldungen 2006⁶⁵⁶ (1. Rang) auch die Förderung von innovativem Unternehmertum durch eine solche erfolgreiche Vernetzung von Wissenschaft und Wirtschaft gelingt: 1998 wurde die staatliche TUM-Tech-GmbH gegründet. Ziel war und ist es, das umfassende technische und wissenschaftliche Potenzial der Universität für die gesamte Gesellschaft in ökonomische Verwertbarkeit zu bringen. Die universitären Einrichtungen sind bereits in die Wirtschaft ausgegliedert, sodass die Rahmenbedingungen für einen direkten Transfer neuer Forschungsergebnisse in die Umsetzung in der Wirtschaft tatsächlich gegeben sind.⁶⁵⁷ Das Netzwerk der zusammenarbeitenden Firmen BayME (Bayerischer Unternehmensverband Metall und Elektro e.V.) und VBM (Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e.V.) bildete hauptsächlich mit der technischen Universität München (TUM) und der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen die Initiative „TECHNOLOGIEBRÜCKE“, welche diverse Projektbausteine beinhaltet, die zu einer Schließung des Knowing-Doing-Gaps beitragen.⁶⁵⁸

Diese vier Ansätze schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern zeigen, dass sich Lehre und Forschung im Bereich Unternehmertum gut mit der tatsächlichen „Produktion“ von Unternehmertum kombinieren lassen. Und diese wiederum mit Netzwerkevolution. Dass diese Ansätze sowohl isoliert von einander als auch in Kombination etabliert werden könnten, trifft vor allem auf die Ansätze drei und vier zu: Ressourcenorientierte (Ansatz 1) und akademische Programme (Ansatz 2) liefern nach Röpke wenig Wirksamkeit für die unternehmerische Ausbildung. Die Bereitstellung dieser kritischen Inputs kann jedoch die Effektivität der weiterführenden Ansätze sehr erhöhen.⁶⁵⁹

⁶⁵⁶ Vgl. Spiegel (2007)

⁶⁵⁷ Für weitere Details vgl. <http://www.tumtech.de/produkte/technologietransfer/index.html> , (Stand: 25.2.2007)

⁶⁵⁸ Die Förderung dieser Initiative umfasst beispielweise

- die betriebliche Einzelfallberatung in technologischen Fragen,
- die Nutzung technischer Einrichtungen der bayrischen Hochschulen und die dafür notwendige Einbindung des Personals der Hochschule,
- der konstruktive und langfristige Gedankenaustausch zwischen Persönlichkeiten der bayrischen Hochschulen und den Unternehmern zu strategischen Überlegungen
- Erstaufträge der Mitgliedsunternehmen an Absolventen genannter Hochschulen sowie
- *Die Teilnahme von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern der BayME/VBM- Mitgliedsunternehmen an wissenschaftlich-technologischen Weiterbildungsveranstaltungen von bayrischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen*
- U.v.m.

(Alle Details siehe unter <http://www.technologiebruecke.de/?action=projektbausteine.main> , Stand: 25.2.2007)

⁶⁵⁹ Vgl. Röpke (2002), S.314.

Verdeutlichen lässt sich dies in Bezug auf das Niveau des unternehmerischen Lernens, welches die jeweiligen Ansätze voraussetzen. Die **Katalyse** (Ansatz 4) stellt in seiner Komplexität, aber auch in ihrer Effektivität für die Hervorbringung von unternehmerischem Handeln das höchste Anspruchsniveau an die Lernebenen und kann auf Lernebene 3 angesiedelt werden. Auf Lernebene 2 könnte das **Training und Coaching** (Ansatz 3) eingeordnet werden, da hier im Gegensatz zum 2. Ansatz neben der Vermittlung von Fachwissen darauf abgezielt wird, eine Kompetenzsteigerung zu generieren - Kompetenzen wie beispielsweise Kreativität und emotionale Kompetenzen (siehe Kapitel 3.2). Die bloße Bereitstellung von Ressourcen (1. Ansatz) kann nach Röpke noch nicht einmal auf Lernebene 0 angesiedelt werden, wenn kein zusätzliches, anwendungsbezogenes Coaching bereitsteht.

Ansatz	Schwerpunkt	Lernebene	Wirksamkeit
<i>Ressourcenorientierung</i>	Bereitstellung von Inputs	Keine	niedrig
<i>Akademisch</i>	Lehre und Forschung	Wissenstransfer (Lernen 0 +1)	niedrig
<i>Ausbildung/Training/Coaching</i>	Selbstevolution	Kompetenzwachstum	Niedrig bis hoch
<i>Katalyse</i>	Netzwerkevolution Regionale Entwicklung	Alle Lernebenen	hoch

Quelle: Angelehnt an Röpke (2001), S.6

Tab. 8: Ansätze für die Förderung von Unternehmertum

5.1.3.1.2 Notwendige Reformschritte

Die Einführung von Studiengebühren aufgrund des finanziellen Defizits in den Kassen des Staatshaushalts oder die Umstrukturierung der Diplom-Studiengänge auf modularisierte Bachelor- und Master-Studiengänge für eine internationale Vergleichbarkeit sind Beispiele der derzeit stattfindenden Reformdiskussionen. Reformvorschläge zu einer strukturellen Kopplung der Systeme Lehre, Wissenschaft und Wirtschaft und der damit geforderten Zielerreichung koevolutiven Lernens dieser Systeme scheinen allerdings derzeit wenig bis überhaupt nicht in Betracht gezogen zu werden. Der Schwerpunkt liegt vielmehr in der betriebswirtschaftlichen Kosteneffizienz zur Optimierung vorhandener Ressourcen – wie insbesondere die Reform der Studiengebühren bestätigt (Kurzfristbetrachtung). Dabei erscheinen andere Re-

formschritte wie die der „Input-“ und „Outputfreiheit“ langfristig sinnvoller, sowohl die Wettbewerbsfähigkeit als auch die tatsächliche Förderung von Unternehmertum zu begünstigen:

1. Optimierung

Das derzeit vorherrschende Reformbestreben in deutschen Universitäten beinhaltet eine „optimierte Ressourcenökonomie bei in der Regel abnehmendem Budget.“⁶⁶⁰ Hier gilt es, die Universität sachgerecht, also optimal zu managen, ohne dass eine strukturelle Kopplung der Universität mit ihren Umwelten nur ansatzweise forciert wird. Solch eine Optimierung von Lehre und Forschung innerhalb der gegebenen Beschränkungen greift nach obigen Ausführungen zu kurz: Innovation bedeutet die Neukombination von Ressourcen durch Unternehmer und damit ebenfalls einen von der Nachfrage des Unternehmers gesteuerten Zugang zu Ressourcen. Eine liberale Lösung könnte darin bestehen, dass ein freier Eintritt für neue Anbieter gewährt wird, Monopolrechte für bestehende Institutionen entzogen und eine Öffnung für institutionellen Wettbewerb erlaubt werden. Darüber hinaus würde sich eine Ausstattung der Nachfrager (Studenten) mit Anteilsrechten (Voucher) anbieten, um eine freie Wahl nach ihren Bedürfnissen der Ausbildungs-, Forschungs- und Innovationsstätte (privat, staatlich, oder hybrid) zu ermöglichen. Als Ergebnis könnte dies ein Mehr an Qualität bedeuten – auch bei geringerem staatlichen Finanzierungsaufwand.⁶⁶¹

2. Inputfreiheit

Der eher tabuisierte Einsatz von Aktionsparametern auf der In- und Outputseite im Rahmen des Optimierungsansatzes⁶⁶² kann einen entscheidenden Lösungsansatz darstellen: Mit Inputfreiheit umschreibt Röpke einen Reformschritt, indem Hochschulen Freiheiten erhalten sollen, die Objekte ihrer Ausbildung für ihren jeweiligen Verbrauch von Universitätsressourcen zu belasten.⁶⁶³ Die derzeitige Einführung der Studiengebühren ist zwar ein Schritt in diese Richtung, eine wirkliche Freiheit hinsichtlich des tatsächlichen Bedarfs an Input ist allerdings noch nicht gegeben. Eine wirkliche Abgabe der Inputwahlmöglichkeiten würde dann die traditionellen Funktionen

⁶⁶⁰ Röpke (2002), S.323.

⁶⁶¹ Vgl. Röpke (1999), S.19.

⁶⁶² Vgl. Röpke (2002), S.323 Fußnote.

⁶⁶³ Vgl. Röpke (2002), S.323.

(Lehre und Forschung) erhalten, darüber hinaus jedoch die Ressourcenbeschränkung der traditionellen Hochschule radikal verändern. So gewinne nach Röpke die Hochschule „eine eigeninitiativ-abhängige Ressourcenbasis und ist tendenziell aus der Vormundschaft des politischen Systems entlassen.“⁶⁶⁴

3. *Outputfreiheit*

Mit diesem Ansatz werden Wissen und Qualifikation nicht nur von der Universität produziert, sondern die Universität würde darüber hinaus auch die Freiheit besitzen, diese auch unternehmerisch durchzusetzen. „Die Hochschule erhält zusätzliche unternehmerische Aktionsparameter auf der Outputseite ihrer Produktionsfunktion: Handlungsrechte, um ihre Produkte an andere Teilsysteme der Gesellschaft (Wirtschaft, Wissenschaft, Politik usw.) zu „verkaufen“.⁶⁶⁵ Das von Professoren, Mitarbeitern und Studenten produzierte Wissen könnte auf diese Weise selbst um- bzw. durchgesetzt werden, ohne das System verlassen zu müssen. In Hinblick auf Lösungsansätze zur Schließung des Knowing-Doing-Gaps erscheint dieser Reformansatz als sehr viel versprechend, wenn die Komponenten WOLLEN und KÖNNEN in dem Individuum (durch eine ganzheitliche Entrepreneurship Education) gegeben sind. Die fehlende DÜRFEN-Komponente würde hierdurch ergänzt.

Die Bildungspolitik ist daher dringend aufgefordert, den Freiraum zu schaffen, in dem Selbstevolution überhaupt möglich ist. Der derzeitige Stand des staatlich monopolisierten Bildungssystems lässt nur bescheidene Chancen solch einer Entfaltung zu. Sowohl der Ressourcenzugang für Unternehmer als auch die Diffusion von Ideen unterliegen einer Fülle von Beschränkungen, obwohl die „Freiheit für evolutarisches Unternehmertum [...] Voraussetzung für Selbstbefreiung [ist].“⁶⁶⁶ Eine Hochschule, die insbesondere letzteren Reformschritt umsetzt, bezeichnet Röpke als postmodern oder systemkonstruktivistisch und folgert weiter, dass die Hochschule in dieser Form ihren Mitgliedern Werkzeuge mitgeben kann, sich unternehmerische Fähigkeiten anzueignen und sich selbst zu evolutionieren.

⁶⁶⁴ Röpke (2002), S.324.

⁶⁶⁵ Röpke (2002), S.324.

⁶⁶⁶ Röpke (1999), S.19.

„Ein Wettbewerb der Hochschulen mit Innovationsfreiheit im Outputbereich ist der dauerhaften Gefahr schöpferischer Zerstörung ausgesetzt. Langfristig sind die Herausforderungen der unternehmerischen Wissensgesellschaft selbst-reflexiv und selbst-evolutiv zu meistern.“⁶⁶⁷

5.1.3.2 Die lernende Universität (Braun)

Nach Braun können Hochschulen und Forschungseinrichtungen ebenfalls nur dann die gesellschaftliche oder wirtschaftliche Entwicklung vorantreiben, wenn die Universität selbst zur unternehmerischen Organisation wird und dadurch die Mitglieder unternehmerische Kompetenzen entfalten können. Er beschreibt in seinem Beitrag nicht die Problematik der strukturellen Kopplung der Universität mit ihren Systemen in der Umwelt, sondern ergänzt Röpkes Ansichten, indem er seinen Fokus auf die innere Struktur der Universität legt. Er hebt die Ausgewogenheit zwischen der Motivation der Mitarbeiter zur Innovationstätigkeit und dem gegebenen Ressourcenpotenzial in seiner Bedeutung hervor.⁶⁶⁸

Braun unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Determinanten, die er *zusammen* als notwendige und hinreichende Bedingungen für universitäre Neuerungen betrachtet:

1. Innovationsneigung (= Motivation) und
2. Innovationsfähigkeit (= Ressourcenpotenzial und Organisationsstruktur).

Dementsprechend müsse im Inneren der Universität eine ausgewogene Balance zwischen motiviertem Personal und den zur Verfügung stehenden Ressourcen existieren, um innovativ werden zu können: Bei mangelnder Innovationsfähigkeit aufgrund neuerungsfeindlicher Organisationsstruktur oder Ressourcenmangel können Neuerungen trotz hoher Innovationsneigung des Hochschulpersonals nicht durchgesetzt werden. Der gleiche vernichtende Effekt ergibt sich auch bei der Konstellation von erfüllten Voraussetzungen für die Innovationsfähigkeit, aber niedriger Innovationsneigung seitens des Personals. Diese würden das Innovationspotenzial nicht nutzen und die erfüllten Voraussetzungen besäßen damit keinerlei Bedeutung mehr.⁶⁶⁹

Um diese beiden Determinanten näher zu analysieren, weist Braun diesen (neben der Studenschaft) fünf Variablengruppen zu, welche es in der Hochschule zu unterscheiden gilt:

1. Die Organisationskultur,
2. die Universitätsleitung und

⁶⁶⁷ Röpke (2002), S.324.

⁶⁶⁸ Vgl. Braun (2004), S.51 ff.

⁶⁶⁹ Vgl. Braun (2004), S.58.

3. das Dozenten- und Verwaltungspersonal bestimmen nach ihm über eine niedrige oder hohe Innovationsneigung.
4. Die Organisationsstruktur und
5. das Ressourcenpotenzial determinieren dagegen die Innovationsfähigkeit.⁶⁷⁰



Da die konventionelle, ressourcenorientierte und inputlogische Innovationspolitik gemäß bisheriger Ausführungen abgelehnt werden kann, sei an dieser Stelle die *Innovationsneigung* näher betrachtet. Ausführungen über die *Innovationsfähigkeit* sei in den Hintergrund gestellt bzw. als gegeben vorausgesetzt sein (ebenso wie der Ansatz **1.** bei Röpke).

Die *Organisationskultur* lässt sich grob zwischen einer neuerungsfeindlichen und einer neuerungsfreundlichen Universitätskultur unterscheiden, wobei dies meist nicht schriftlich fixiert, sondern implizit an ihre Mitglieder weitergegeben wird. Neugierde, Risikobereitschaft, Infragestellen des Bestehenden, Experimentierfreude und Konkurrenzdenken sind nach Braun in einer innovationsfreundlichen Organisationskultur als positiv besetzte Werte zu definieren und müssen durch die Universitätsleitung gelebt werden. Der Weg, dies umzusetzen, ist vielfältig und nicht leicht. Die Visionen, das Engagement und das Leadership-Verhalten der Hochschulleitung spielen eine zentrale, wenn nicht überragende Rolle bei der Entwicklung der Organisationskultur.⁶⁷¹

Die *Hochschulleitung* einer innovationsfreundlichen Universität bedeutet „Leadership“ statt Verwaltung: Angelehnt an die Management-Literatur beinhaltet Leadership die normativ strategische Ausrichtung der Hochschule und ihre Potenzialentwicklung. Dies hat zur Konsequenz, dass erfolgreiche Führungskräfte einer Universität über andere Qualifikationen verfügen müssen als Forscher und Wissenschaftler: Die Fähigkeit zum Systemdenken, Risikobereitschaft, Netzwerkarbeit und vor allem die Fähigkeit zur Entwicklung gemeinsamer Visionen sollten dabei zu den spezifischen (unternehmerischen) Führungskompetenzen gezählt werden.⁶⁷²

⁶⁷⁰ Vgl. Braun (2004), S.59.

⁶⁷¹ Vgl. Braun (2004), S.60 f.

⁶⁷² Vgl. Braun (2004), S.62.

Ebenso wie der betriebswirtschaftlich anerkannte Ansatz einer lernenden Organisation muss sich auch die Universität als selbige verstehen können. Insbesondere die Hochschulleitung muss stets lernen, sich den wandelnden Gegebenheiten in der Organisation Universität anzupassen und Wege finden, die gewünschte Universitätskultur weiterzuentwickeln. Auf der operativen Ebene, wo tatsächliche Kontaktmöglichkeiten mit potentiellen Unternehmern bestehen, wird dem *Lehr- und Forschungspersonal* und deren Persönlichkeit eine besondere Bedeutung beigemessen. „Dreh- und Angelpunkt einer innovativen Hochschule, die in einem kompetitiven Markt bestehen kann, ist das Lehr- und Forschungspersonal, sein Engagement und seine Professionalität.“⁶⁷³

Um als Vermittler eines Universitätswandels gelten zu können, fordert Braun vom Lehr- und Forschungspersonal insbesondere vier Fähigkeiten, die wiederum gemäß bisheriger Ausführungen Parallelen zu den (evolutorischen) Fähigkeiten einer Unternehmerpersönlichkeit aufweisen:

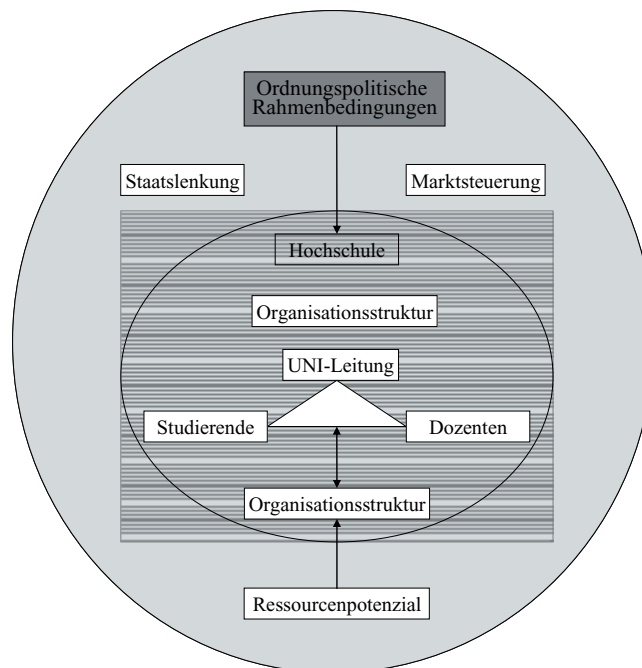
1. Die Entwicklung einer persönlichen Vision: Da die Vision der Hochschullehrer häufig nicht gezielt entwickelt wird, sondern eher implizit formulierte Missstände vorherrschen, die meist zu eng instrumentell definiert sind (wie beispielsweise der Wunsch nach größeren Hörsälen, Reiseeats etc.) gilt es, gezielt in ihnen ihre persönliche Vision zu entwickeln. Erst diese aus einem positiven Ideal resultierende Antriebskraft kann einen organisatorischen Wandel herbeiführen.
2. Das Bestehende immer wieder kritisch hinterfragen zu können, das Prinzip des ständigen Lernens zu verinnerlichen und demnach ein Agieren auf der Lernebene 3 zu praktizieren.
3. Das Streben nach persönlicher Meisterschaft, quasi das Streben nach dem eigenen Lebenswerk (siehe Kapitel 3.2.3), ebenso wie die Orientierung an den Besten und das Streben nach Exzellenz. Dies geht mit dem Anforderungsprofil Schumpeters an den innovativen Unternehmer konform: „Was solche Individualitäten wollen, sind weitere und immer weitere Taten, immer neue Siege. Nie wird das Maß des Erreichten zum Grunde für träge Ruhe.“⁶⁷⁴ (Leistungsmotivation)
4. Teamfähigkeit mit den Kollegen und Studierenden: komplexe interdisziplinäre Lehr- und Forschungsaufgaben können nur durch Teamfähigkeit mit den Kollegen und Studierenden bewältigt werden. Die Fähigkeit, auch mit Teams anderer Organisationen

⁶⁷³ Braun (2004), S.62.

⁶⁷⁴ Schumpeter (1912/2006), S.145.

zusammenzuarbeiten, ist die Voraussetzung für die Schaffung eines Netzwerkes und damit der strukturellen Kopplung an andere Systeme der Umwelt (Unternehmen und Verbände).⁶⁷⁵

Beiden Ansätzen (Röpke und Braun) ist gemeinsam, dass die alleinige Ausstattung mit Ressourcen oder einer idealen Infrastruktur zwar zweckmäßig ist, jedoch aufgrund ihres inputlogischen Charakters nicht als Garant für die Durchsetzung von Innovationen gelten kann. Vielmehr bedürfen deutsche Hochschulen solcher Ansätze, die im Rahmen der Lehre dazu helfen, den Individuen ein evolutorisches Lernen zu ermöglichen. Der Hochschulleitung kommt darüber hinaus noch die wichtige Aufgabe hinzu, durch genannte Kompetenzen eine Universitätskultur ständig weiterzuentwickeln, die sowohl unternehmerisches Denken und Handeln durch unternehmerisches Denken und Handeln bei den Studierenden positiv beeinflusst als auch selbst weiterentwickelt.



Quelle: Angelehnt an Braun (2004), S.59

Abb. 21: Die Lernende Universität

⁶⁷⁵ Vgl. Braun (2004), S.62 f.

In Abb. 21 hat Braun skizziert, dass ein abgestimmtes, auf die Hervorbringung von Innovationen abzielendes Zusammenspiel der inneren und äußeren Systeme nur durch ein Zusammenspiel guter innovationsfreundlicher Politik, qualitativ hochwertigem Ressourcenpotenzial und einer internen Universitätskultur generiert werden kann. Ordnungspolitische Rahmenbedingungen wie die Einräumung der Input- und Outputfreiheit seitens des Staates spielen eine ebenso große Rolle wie der (interne) Ansatz der Lehre, der auf Training und Coaching abzielt (3. Ansatz Röpke) und sich nicht auf die reine Vermittlung von Fachwissen beschränkt.

Um solch eine Idee auch in Deutschland fruchtbar zu machen, hat Braun aufgeführt, welche Anforderungen sowohl an die Hochschulleitung als auch an das Lehr- und Forschungspersonal gestellt werden müssen. Die Lehrperson muss allgemein ebenso wie in der Institution Schule im Gegensatz zur der der Hochschulleitung abverlangten „Leadership“-Kompetenz ein Agieren auf der Lernebene 3 beherrschen, um dieses ebenfalls bei seinen Studenten generieren zu können.

5.1.4 Ausweitung der Lehre auf Persönlichkeits- und Motivationsebene

Anknüpfend an die eben aufgeführten Problemlösungsansätze liegt der Fokus dieses Abschnittes auf einer Analyse der Möglichkeiten, um genannte Ansätze einer ganzheitlichen Entrepreneurship Education zu erweitern. Dabei beziehen sich die Ausführungen nicht mehr auf die externe, sondern auf die universitätsinterne Ebene.

Die Mayorität bestehender Ansätze in der deutschen Hochschulpolitik sind nach wie vor von input-logischem Denken bestimmt, sodass die Reformen meist durch Optimierung auf einen ressourcenorientierten Ansatz hindeuten. Training und Coaching (Röpke), um neben der Akkumulation von Fachwissen ebenfalls Kompetenzen bei den Individuen zu entfalten, bleiben dagegen sehr im Hintergrund. Sowohl betriebswirtschaftliches Fachwissen als auch Fachwissen der Naturwissenschaft und des Ingenieurwesens ist in der Universität als solches reichlich vorhanden. Insbesondere das betriebswirtschaftliche Wissen kann zu einer Entrepreneurship Education herangezogen werden.⁶⁷⁶ Doch selbst wenn fachqualifizierte Gründer mit Managementwissen ausgestattet werden (siehe auch den Ansatz von Odeon in Kapitel 5.1.2.2.3), machen sie diese dennoch nicht zu erfolgreichen Gründern.⁶⁷⁷

„Es reicht somit nicht, hochqualifizierte Fachleute, wie sie die Universität hervorbringt, mit dem notwendigen Wissen über Buchhaltung, Recht, Marketing usw. auszustatten, um aus

⁶⁷⁶ Vgl. Braun (2004), S.67.

⁶⁷⁷ Vgl. Röpke (2001), S.9.

ihnen erfolgreiche Gründer zu machen. So wichtig diese Dinge sein mögen. Sie reichen nicht. Sie sind nicht einmal notwendig für eine erfolgreiche Gründung.⁶⁷⁸

Notwendig für eine erfolgreiche Gründung, für unternehmerisches Handeln, ist nach Röpke dagegen primär das *soziale* Handeln. Damit rückt die Förderung von Kommunikation und emotionalen Kompetenzen, empathischen Kompetenzen, in das Zentrum der Betrachtung. Betriebswirtschaftliches Fachwissen muss nicht einmal selbst beherrscht werden, sondern eine Zusammenarbeit mit einem anderen Individuum, das dieses beherrscht, kann den gleichen Effekt hervorbringen. Eine innovative Idee kann beispielsweise „hinzugekauft“ werden o.ä.

Die Erkenntnisse von Röpke sind nicht als Kritik gegen eine betriebswirtschaftliche, volkswirtschaftliche oder andere fachwissenschaftliche Ausbildung zu verstehen. Sie sollen lediglich die Vorstellung revidieren, dass eine solche Ausbildung - eine input-logische Ausbildung - *allein* eine höhere Gründungsdynamik hervorbringen kann.⁶⁷⁹ Ebenso wie in der Bildungsinstitution Schule könnten hier Anknüpfungspunkte genutzt werden, die durch Einsatz ausgewählter didaktischer Methoden und Instrumente eine Ankopplung an die fachwissenschaftliche Ausbildung begünstigen. Sie müsste sich dann in Richtung Persönlichkeitsentfaltung des Individuums und dessen Kompetenzaufbau konzentrieren und so dem Tatbestand entgegenwirken, dass die Gründungsbereitschaft von Studenten im Laufe des Studiums nachlässt.⁶⁸⁰

5.1.4.1 Schaffung einer konstruktivistischen Universitätskultur

Die Schaffung einer Universitätskultur obliegt wie in einer anderen wirtschaftlichen Organisation zwar oft der Organisations- bzw. Universitätsleitung (s.o.). Ob sie nun tatsächlich von den Universitätspräsidenten bzw. der Hochschulleitung eingeführt wird oder ob die Schaffung einer konstruktivistischen Universitätskultur durch einen „bottom-up“- Prozess durch einzelne Individuen des Lehr- und Forschungspersonals initiiert wird, spielt im Rahmen dieses Abschnittes keine Rolle. Vielmehr sei hier die operative Umsetzung einer solchen Kultur in der Lehre angedacht.

Überlegungen hinsichtlich der konstruktivistischen und evolutorischen Didaktik sowie verschiedener Konzepte und Methoden können höchst wahrscheinlich ebenso zur Kompetenzentwicklung der Studierenden beitragen wie bei Schülern (siehe Kapitel 4.3.2).

⁶⁷⁸ Röpke (2001), S.9.

⁶⁷⁹ Vgl. Röpke (2001), S.12.

⁶⁸⁰ Vgl. Simon/Fassnacht (1994) in: Ripsas (1998), S.221ff.

Wirkungseffekte des Konzepts „Lernen durch Lehren“ können aufgrund ihrer Anwendungsmöglichkeit jeden Alters auch im Rahmen der universitären Ausbildung erzielt werden, indem der (meist vorherrschende) Frontalunterricht in Seminaren komplett oder überwiegend auf Studenten umgelegt wird. Entsprechend den Ausführungen in Kapitel 4.3.6 verhilft dieses Konzept zu einer ganzheitlichen Kompetenzförderung und ist umso leichter anwendbar, je mehr dies bereits in der Schule praktiziert wurde.

Da die derzeit existierende Form der Seminare dem Unterrichten in der Schule sehr ähnlich ist, lässt dies die Vermutung zu, dass sich auch die anderen Überlegungen aus Kapitel 4.3 auf die Seminargestaltung an der Hochschule übertragen lassen. Dazu zählt vor allem die kontinuierliche Anwendung der handlungsorientierten Methode „Zukunftswerkstatt“, um zu trainieren, die individuelle Vision zu finden. Aber auch die Durchführung von Projekten sowie die kontinuierliche Förderung von Brainstorming (zu Beginn des Seminars) und die Anwendung des Prinzips des entdeckenden Lernens seitens des Dozenten zählen zu den didaktischen Anwendungen, die auch auf universitärer Ebene zum Alltag werden sollten. Ein größeres Maß an interaktiven Vorlesungen im Sinne der konstruktiven Handlungsorientierung kann ebenfalls zum Erlernen der Selbständigkeit beitragen.

Diese vorrangig „aktivierenden Lehrmethoden“ lassen allgemein ein entdeckendes Lernen allein oder im (interdisziplinären) Team zu. Sie fördern daher die geforderten Schlüsselqualifikationen für Gründungswillige im Besonderen und alle Studierenden im Allgemeinen.⁶⁸¹ Ähnlich wie es Fritz Karsen auf schulischer Ebene vorschlägt (siehe Kapitel 4.3.4.2.1, Fußnote) verfolgt Ripsas ein ähnliches Ziel auf universitärer Ebene: In der Universität sei ein kreatives Problemlösen zu ermöglichen, indem zum Beispiel zu Semesterbeginn ein Problem in einem Brainstorming gemeinsam definiert und ebenso gemeinsam dafür eine Lösungsstrategie entworfen und umgesetzt wird.⁶⁸² Diese zu Beginn des Semesters entwickelte Idee sollte dann der rote Faden für die Veranstaltungen zum Erwerb der notwendigen Kompetenzen und Fachwissen sein. Eine eigenständige Definition des Bildungsbedarfes und des Semesterziels in Absprache mit den Unterrichtenden sollte dabei zur selbständigen Schließung der Kompetenzdefizite führen.⁶⁸³

Darüber hinaus kann durch gute Zusammenarbeit bzw. durch strukturelle Kopplung von Wirtschaft und Universität durchaus auch ein koevolutives Lernen generiert werden. Zur Erreichung eines solch konstruktiven Lernens schlägt Ripsas ein Team-Teaching von Akademi-

⁶⁸¹ Vgl. Solomon/Winslow/Tarabishy (1998), Pinkwart (2000) und Braukmann (2001) in: Moog (2005), S.12.

⁶⁸² Vgl. Ripsas (1998), S.227.

⁶⁸³ Vgl. Ripsas (1998), S.229. Ripsas schlägt diese Vorgehensweise zum Erwerb von Managementwissen vor, diese Variante erscheint jedoch auch auf interdisziplinärer Ebene umsetzbar zu sein.

kern und Entrepreneuren vor. Der Grundgedanke ist die Verbindung des in der Praxis erworbenen Know-hows des Entrepreneurs mit der didaktischen konzeptionellen Kompetenz des Akademikers.⁶⁸⁴

„Den Universitäten stehen enorme Möglichkeiten des Zugangs zu Informationen offen. Damit können Potentiale freigesetzt werden an Theorie, an Erfahrungswissen, an praktischen Kontakten und an Diskussionen, die so eigentlich keinem Unternehmen zur Verfügung stehen.“⁶⁸⁵

5.1.4.2 Persönlichkeitstraining durch kontinuierliche Seminare

Neben unzähligen Programmen verschiedener deutscher Universitäten, die in irgendeiner Hinsicht mit Entrepreneurship Education oder Gründungslehre in Zusammenhang gebracht werden können, berücksichtigt nur eine kleine Minorität die Notwendigkeit einer persönlichkeitsbezogenen Förderung von unternehmerischen Kompetenzen.

Als Inkubator der Philipps-Universität Marburg bietet das Marburger Förderzentrum für Existenzgründer (Mafex) wie andere Institutionen Seminare für wirtschaftswissenschaftliches Grundlagenwissen und spezielles Gründungsfachwissen an. Darüber hinaus bietet Mafex aber auch Seminare bzw. Trainingsmodule an, in denen potentielle Unternehmer umfassend trainiert und gefördert werden. Betitelungen der Module wie „Unternehmerisches Selbstmanagement“, „Selbstevolution im Systemkontext“ sowie „Stressmanagement – Gelassen und sicher im Stress“ sind Trainingsmodelle, die weniger auf Fachwissen, sondern auf Kompetenzentfaltung abzielen. Auch deren Beschreibung des inhaltlichen Ablaufes deutet darauf hin, dass hier ein Training auf Persönlichkeitsebene angeboten wird.

Das Modul „Unternehmerisches Selbstmanagement“ trainiert beispielsweise die für die unternehmerische Praxis erforderlichen Schlüsselfähigkeiten in folgenden Bereichen:

1. *Lernkompetenz*: Durch die Verbesserung der Konzentration und der Gedächtnisleistung soll Wissen wirksam erarbeitet, für den unternehmerischen Alltag wirksam erschlossen, genutzt und kommuniziert werden können. „Lernen lernen“ tritt neben das Anhäufen von Fachwissen und stellt einen wesentlichen Faktor seiner Anwendung dar.
2. *Vision und Ziele* erarbeiten, um zielbewusst zu leben und zu arbeiten

⁶⁸⁴ Vgl. Ripsas (1998), S.228.

⁶⁸⁵ Ripsas (1998), S.227.

3. *Zeit*: Als einer der größten Engpässe stellt Zeit ein wertvolles Gut dar, und so soll im Rahmen dieses Moduls trainiert werden, wie effektiv und effizient mit ihr umgegangen werden kann.

Der auf letzterem Modul aufbauende Kurs „*Selbstevolution im Systemkontext*“ zielt auf die Integration der dort vermittelten Inhalte auf Unternehmensebene ab. Dabei soll eine Reihe von Instrumenten vermittelt werden, die der Steuerung und der Entwicklung von Unternehmen dienen. Als Beispiele sind die Implementierung von Kommunikations-, Entscheidungsfindungs-, Zielsetzungs- und Rückkopplungsfunktionen in der gesamten Systemorganisation zu nennen.⁶⁸⁶

Bestehende, in die Praxis umgesetzte Ansätze einer Entrepreneurship Education wie beispielsweise „Odeon Acceleration“ sowie theoretisch entwickelte Problemlösungsalternativen wie die Ansätze von Röpke und Braun sind bereits Antworten auf die von Gesellschaft und Politik immer mehr vorangetriebenen Forderungen einer Ausbildung zu unternehmerischen Fähigkeiten. Auch wenn derzeit ein persönlichkeitszentrierter Ansatz eine geringe Minorität unter den eher wissenszentrierten Ansätzen darstellt, gibt dieser dennoch Hoffnung, dass die unternehmerische Ausbildung in Deutschland kontinuierlich verfeinert, verbessert und effektiver ausgeprägt werden kann.

⁶⁸⁶ Für detailliertere Beschreibungen der aktuellen Kursangebote siehe online unter www.mafex.de

5.2 Entrepreneurship Education in der Lehrerausbildung

„Die Qualität einer guten Schule und die Wirksamkeit eines guten Unterrichts werden entscheidend durch die professionellen und die menschlichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt.“⁶⁸⁷ Die Lehrperson, die aufgrund des deutschen Bildungssystems institutionalen Zugang zu den heranwachsenden Individuen hat, kann als Multiplikator für unternehmerisches Denken und Handeln wirken. Die Gesellschaft muss demnach erwarten können, dass diese Lehrpersonen Schüler zur Wahrnehmung ihrer Chancen in Ausbildung, Studium und Beruf befähigen werden.

Entsprechend obiger Ausführungen über die Möglichkeiten und Methoden zur Persönlichkeitsentfaltung im Hinblick auf unternehmerische Fähigkeiten in der Schule wurde immer wieder die Persönlichkeit des Lehrers hervorgehoben. Sowohl für ein Training zum Erkennen von Chancen am Markt durch die Förderung von Kreativität und emotionaler Intelligenz als auch für ein Training zur Chancendurchsetzung mittels einer Schwerpunktsetzung auf die Förderung der internalen Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation kommt ihm und seinem Verhaltensmuster eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere die allem übergeordnete Handlungsorientierung setzt voraus, dass ein Umdenken seitens der Lehrperson dahingehend stattfinden muss, dass der traditionelle Frontalunterricht zu einem Minimum reduziert wird. Von ihr wird verlangt, sich in die Lernprozesse seiner Schüler hineinzusetzen und mehr Energie dazu aufzuwenden, an die Person des Schülers heranzutreten, um ihn zur eigenen Handlung anzutreiben, als in die (aus konstruktivistischer Sicht nicht mögliche) Vermittlung von akkumuliertem Wissen.

Folgende Abschnitte befassen sich daher zunächst mit der Lehrerpersönlichkeit und welche Anforderungen an sie gestellt werden müssen, um im Anschluss daran im Sinne einer Soll-Ist-Analyse den derzeitigen Entwicklungsstand ebenso wie Schwächen in der Lehrerausbildung in Bezug auf bisherige Ausführungen aufzuzeigen. Den Abschluss dieses Kapitels bilden abgeleitete Anforderungen und Lösungsansätze für eine Lehrerausbildung, die zu einer ganzheitlichen unternehmerischen Ausbildung beitragen könnte.

⁶⁸⁷ KMK (2000), S.2.

5.2.1 Die Lehrerpersönlichkeit

In der deutschen Pädagogik ist der Begriff der Persönlichkeit des Lehrers bereits seit dem frühen 19. Jahrhundert nachweisbar: Schon 1890 stand er im Mittelpunkt von Diskussionen, als Kaiser Wilhelm II. an der Schulkonferenz sämtliche Lehrer kritisierte, sich in zu umfangreichen Maße auf den Lernstoff, das Lernen und Wissen zu konzentrieren, anstelle eine Bildung des Charakters zu fördern.⁶⁸⁸ Wenige Jahrzehnte später thematisiert Bäumer das Verständnis der Lehrerpersönlichkeit als eine Persönlichkeit, welche nicht die professionelle Vermittlung von Wissen fokussiere, sondern auf die Erlösung der Seele bedacht sei.⁶⁸⁹ Durch die immer stärker zunehmende Tendenz, die Psychologie in die Pädagogik zu integrieren (Pädagogische Psychologie) fanden dann schließlich Reformpädagogen wie Maria Montessori (s.o.) einen vorderen Platz im Rahmen der Lehrerbildung. Mittlerweile gilt für die Anforderungen an die Kompetenzen des Lehrers das Motto: „Von der alles beherrschenden Persönlichkeit des Lehrers über erfolgreiche Verhaltensweisen zum kompetenten Fachmann mit nur begrenztem Einfluss [...]“⁶⁹⁰

Für weitere Überlegungen hinsichtlich einer adäquaten Lehrerausbildung zur Erreichung einer angemessenen Förderung von unternehmerischen Fähigkeiten bei den Schülern erscheint eine Analyse sinnvoll, in wie weit die Schlussfolgerungen von Röpke für die Person des Lehrers mit der aktuellen Lehr- und Lernforschung kompatibel sind. Des Weiteren soll der Ansatz von Maturana sowie eine Zusammenfassung der aus Kapitel 4 resultierenden Aufgaben der Lehrer in spätere Überlegungen hinsichtlich der Konsequenzen für die Lehrerausbildung einfließen. Die sich daran anschließende Erläuterung des notwendigen Paradigmenwechsels vom Instrukteur zum Konstrukteur soll den Missstand, der aus bisherigen Ausführungen in Bezug auf die geforderte konstruktivistische Sichtweise und der immer noch stark vorherrschenden traditionellen Ausbildungsform herrührt, zusammenfassen.

5.2.1.1 Der Lehrer als Trainer von Selbstevolution in der aktuellen Lehr- und Lernforschung

Anknüpfend an die Überlegungen Röpkes ergibt sich im heutigen Paradigma folgende Anforderung an die Lehrperson: „Wenn *Selbsterzeugung von Fähigkeiten* der Schlüssel von persönlicher, betrieblicher und volkswirtschaftlicher Entwicklung und Evolution ist, hilft der Lehrer

⁶⁸⁸ Vgl. Michael/ Schepp (1993), S.187.

⁶⁸⁹ Vgl. Bäumer (1927), S.30 ff.

⁶⁹⁰ Bromme (1997), S.182 in: Gudjons (2002), S.2.

anderen zu lernen zu evolvieren“.⁶⁹¹ Ein Arbeiten auf Lernebene 3 in der Schule gilt als kontinuierlich zu fördernder Prozess, der es dann den Schülern ermöglicht, seine Kompetenz- und Wissenslücken zu entdecken und sie gezielt mit einem Lernen auf Lernebene 2 und 1 auszugleichen. Dies kann nach obigen Ausführungen nur durch die Erlangung zur Fähigkeit von Selbstreflexion, Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein geschehen. Um dies bei den Schülern hervorzubringen, muss der Lehrer ebenfalls auf Lernebene 3 agieren und arbeiten. Er muss dadurch „Metaqualifikationen“ entwickeln, um die Kompetenzprofile seiner Schüler differenzierter wahrnehmen zu können. Sein Interaktionsprozess ist immer wieder neu dem entsprechenden Schüler anzupassen bzw. er muss die Struktur des Schülers und seine eigenen assimilieren und akkomodieren, um den individuellen Lernprozess des Schülers zu erkennen.⁶⁹² Als *Lehrer von Selbstevolution* legt er seiner Lehraufgabe auch die konstruktivistische Sichtweise zugrunde. Er sieht sich und seine Schüler als jeweils autonome Systeme, welche ihre eigenen Vorstellungen von einander durch ihre jeweiligen subjektiven Erfahrungen ihrer Interaktionen konstruiert haben.⁶⁹³

Auch wenn es derzeit im praktischen Schulalltag noch in seiner Anwendung mangelt, so existieren auch in der Literatur für die Lehrerbildung zahlreiche Beiträge und Aufforderungen an die Lehramtsstudenten, eine eher konstruktivistische Didaktik anzuwenden und die Aneignung von sozialen Kompetenzen nicht zu vernachlässigen.⁶⁹⁴ Gleichzeitig bestehen dort Anforderungen an die Basiskompetenzen für Lehrer, welche den Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit als dem Lehrer von Selbstevolution nicht konträr gegenüber stehen.⁶⁹⁵ Aufgrund aktueller Forschungsergebnisse aus der Professions- und Unterrichtsforschung kommt Bauer zu der Erkenntnis, dass pädagogische Basiskompetenzen in folgende sechs Dimensionen unterteilt werden können:

1. „Ziele klären und Inhalte strukturieren“,
2. „Soziale Strukturen bilden“,
3. „Interaktion steuern“,
4. „Kommunizieren“,
5. „Lernumgebungen gestalten“ und
6. „Hintergrundarbeit leisten (Planen und Organisieren)“⁶⁹⁶

⁶⁹¹ Röpke (2002), S.310.

⁶⁹² Vgl. In Anlehnung an: Röpke (2002), S.254 ff.

⁶⁹³ Vgl. Röpke (1999), S.18 f.

⁶⁹⁴ Vgl. Kandera (2000), S.15.

⁶⁹⁵ Vgl. Bauer (2005), S.20.

⁶⁹⁶ Vgl. Bauer (2005), S.20 ff.

Diese Dimensionen beinhalten wiederum verschiedene, an den Lehrer gerichtete Anforderungen an seine Handlungskompetenzen, die folgend tabellarisch zusammengefasst sind:

Dimensionen	Ziele/Inhalte strukturieren	Soziale Strukturen bilden	Interaktion steuern	Kommunizieren	Lernumgebungen gestalten	Hintergrundarbeit leisten
Handlungskompetenzen	Wichtiges hervorheben Logisch/kausal verknüpfen, Sequentiell ordnen, Reduzieren, Ziele klären, ...	Selbstorganisation fördern Soziale Bindung fördern, Gruppen anleiten Leiten und Führen Teamarbeit anleiten, ...	Gefühle wahrnehmen Gefühle zeigen Wertschätzung zeigen Moderieren, ...	Aktiv zuhören, Fragen stellen Feedback geben Beratungsgespräch führen Vortragen Visualisieren, ...	Material erfinden Rituale schaffen Aus Räumen Lernräume machen, ...	Planen Organisieren Schriftliche Leistungen bewerten Subjektive Theorien überprüfen, Evaluieren, ...

Quelle: Angelehnt an die Ausführungen in Bauer (2005), S.20-27

Tab. 9: Sechs Dimensionen der Lehrerkompetenzen

Besonders interessant im Kontext vorliegender Arbeit erscheinen die den einzelnen Dimensionen zugeordneten Handlungskompetenzen der Dimension zwei, drei und vier:

Unter der Dimension „Soziale Strukturen bilden“ subsumiert Bauer u.a. die Fähigkeiten eines Lehrers, Selbstorganisation zu ermöglichen und zu fördern, Teamarbeit anzuleiten und soziale Bindung zu fördern.⁶⁹⁷ Konform mit den in der Arbeit formulierten Anforderungen an eine unternehmerische Ausbildung besteht auch in der Lehr-Lern-Forschung Einigkeit darüber, dass eine der Aufgaben der Lehrperson in der Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei seinen Schülern ist.

Die dritte Dimension „Interaktion steuern“ zielt stark auf die emotionale Fähigkeit der Lehrperson selbst ab. Er muss dazu in der Lage sein, Gefühle anderer wahrzunehmen und seine eigenen zu zeigen sowie vor allem Wertschätzung auszudrücken.⁶⁹⁸ Dies ging insbesondere aus der Bedeutung des Lehrers für eine Förderung der internalen Kontrollüberzeugung hervor (siehe Kapitel 4.3.5.1).

In Hinblick auf die vierte Dimension „Kommunizieren“ wird die Bedeutung des Prinzips des entdeckenden Lernens und die dadurch abgeleitete Forderung an den Lehrkörper des konstruktiven und die Denkprozesse anregenden Fragestellens (siehe Kapitel 4.3.5.2.1.2.2) erneut bestätigt: Aktives Zuhören ist hier ebenfalls der Dimension Kommunizieren zugeordnet. Sie kann darüber hinaus aber auch einen Einstieg in das Agieren auf Lernebene 3 des Lehrers

⁶⁹⁷ Vgl. Bauer (2005), S.21 f.

⁶⁹⁸ Vgl. Bauer (2005), S.23.

bedeuten, da er seine inneren Strukturen an die durch das aktive Zuhören gewonnenen, für sich relevanten Informationen anpassen kann und lernt, die Lernprozesse seiner Schüler zu verstehen und darauf zu reagieren.

In der sich explizit mit der Fragestellung von Entrepreneurship Education befassenden Literatur besteht als Grundtenor insgesamt Einigkeit darüber, dass Entrepreneurship eine völlig neue Form der Didaktik erfordert, bei der der Lehrende immer die individuellen Wege, die die Teilnehmer seiner Veranstaltung einnehmen, zulässt.⁶⁹⁹

Im Fokus des folgenden Abschnitts steht die Lehrperson, wie sie sich aus den Konsequenzen der Erkenntnisse von Maturana ergeben hat. Als Vertreter der konstruktivistischen Sichtweise und der strukturellen Kopplung von Wissen und Handeln hat er daraus ganz bestimmte Anforderungen an die Persönlichkeit des Lehrers gestellt:

5.2.1.2 Die Lehrperson bei Maturana

Laut Maturana handelt es sich bei der gesamten Erziehung um einen Prozess der Transformation, der sich aus dem Zusammenleben mit dem Erwachsenen ergibt:

„Man wird zu dem Erwachsenen, mit dem man gelebt hat. Das heißt: Wenn man Freiheit und selbst bestimmtes Denken als Ziel des erzieherischen Handelns begreift, dann lebt man auf eine Weise zusammen, die von wechselseitigem Respekt für die Autonomie des anderen getragen wird. [...] Wer Autonomie und Reflexion lehren will, der kann nicht auf den Zwang als Mittel setzen, sondern er muss einen offenen Raum für das gemeinsame Nachdenken und Handeln kreieren.“⁷⁰⁰

Danach kann ein Lehrer den Schüler nur zum richtigen und bereitwilligen Lernen bringen, wenn er es vorlebt. In diesem Sinne würde ein Kind nicht Mathematik lernen, sondern lernen, mit einem Mathematiker zusammenzuleben und evtl. später seine Lebensweise fortzuführen.⁷⁰¹ Die Einstellung des Lehrers scheint daher mit der Einstellung des Schülers gegenüber einem Themengebiet stark zu korrelieren und erlaubt die Vermutung, dass gegenüber der Einstellung zu Unternehmertum ein enormes Einflusspotenzial auf die Schüler besteht. „Alles ist

⁶⁹⁹ Vgl. Ripsas (1998), S.226 ff.

⁷⁰⁰ Maturana (2002), S.134.

⁷⁰¹ Vgl. Maturana (2002), S.135.

interessant, wenn man sich dafür interessiert.“⁷⁰² Betrachtet der Lehrende dagegen seinen eigenen Stoff selbst als öde oder langweilig, wird er genau diese Einstellung im Unterricht vorleben und somit keinen positiven Effekt erzielen können.⁷⁰³

Die Übertragung der Ausführungen von Maturana auf eine unternehmerische Ausbildung birgt offensichtlich jedoch größere Barrieren als eine Übertragung dieses Gedankens zum Erlernen eines natur- oder geisteswissenschaftlichen Faches: Der Unternehmer selbst müsste die Lehrperson für die kommende Generation sein. Doch genau das steht in einem kompletten Widerspruch an sich, da sich der Lehrer als Angestellter des Staates (nach aktuellem Stand) in einem komplett anderen System befindet als ein Unternehmer. Des Weiteren käme bei einem Unternehmer der *Aspekt der Zeit* hinzu. Gründe und Voraussetzungen, unter denen ein Unternehmer Unternehmer geworden ist, können sich unter Umständen innerhalb weniger Jahre bereits drastisch geändert haben und ein Vorleben dieses Weges kann nicht mehr nützlich sein.

Was allerdings bliebe und einen Lösungsansatz für die Zwecke dieser Arbeit andeutet, ist die Alternative des Vorlebens der *Eigenschaften* eines Unternehmers. Wenn es nicht möglich ist, zugleich Lehrer und Unternehmer zu sein, dann bliebe die Möglichkeit des Trainings von unternehmerischen Eigenschaften bei den Lehramtsstudierenden. Ob sie dann weiterhin Lehrer bleiben möchten oder nicht, sei dahingestellt.

Zudem könnte auch ein „punktueller Vorleben“ Effekte erzielen und bestätigt somit die handlungsorientierte Methode der „Expertenbefragung“ im Unterricht in ihrer Bedeutung. Besuche eines Unternehmers können die Funktion des Vorlebens von Unternehmertum zur Unterstützung, das Interesse der Schüler an „einem eigenen Reich“ (Schumpeter) zu wecken, teilweise übernehmen (siehe Kapitel 4.3.3.2).

5.2.1.3 Abgeleitete Aufgaben des Lehrers als Multiplikator des Gründungswillens

In Kapitel 4.2 wurde die These formuliert, dass eine ganzheitliche, den Willen zu einer Unternehmensgründung fördernde Entrepreneurship Education am ehesten gelingen kann, wenn Inhalt und Methodik in einem ausgewogenen Verhältnis beim Unterrichten verwendet werden. Aus dieser Sichtweise sollte die Aufgabe des Lehrers auf den Inhalt bezogen in erster Linie darin bestehen, eine positive Einstellung gegenüber Unternehmertum zu erzeugen, in-

⁷⁰² Maturana (2002), S.136.

⁷⁰³ Vgl. Maturana (2002), S.137.

dem er Schüler entdecken lässt, welche Bedeutung ein Unternehmer für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung hat. Dabei wurde aufgezeigt, dass neben den wirtschaftswissenschaftlich orientierten Fächern sowohl in den Geistes- als auch in den Naturwissenschaften immer Möglichkeiten bestehen, beispielhaft Persönlichkeiten aufzuarbeiten, die eine technische oder dienstleistungsbezogene Innovation in ihrer Zeit durchgesetzt haben (siehe Kapitel 4.2.1).

Dies stellt gleichzeitig die Anforderung an die jungen Lehrer von morgen, dass diese (egal welchen Faches) zumindest Grundkenntnisse in der Entwicklungstheorie besitzen sollten. Die Lehrerpersönlichkeit muss durch die Schulkultur dazu verleitet werden, dass sie interdisziplinär ihre spezifischen Fachkenntnisse – ihren Horizont - erweitert. Um dies zu erreichen und daher Teil einer ganzheitlichen Ausrichtung auf die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers zu werden, muss er selbst emotionale sowie soziale Kompetenzen besitzen, um sich kooperativ mit seinen Kollegen abstimmen zu können.

Entsprechend den Ausführungen von Maturana wurde in Kapitel 4.2.2 unter dem Stichwort der Vermittlung von Werten ebenfalls konstatiert, dass die Lehrperson als Vorbild und Anreger der eigenen Wertebildung den Schumpeter'schen „Mann der Tat“ vorleben muss.

Durch die Verwendung von evolutionärer und konstruktivistischer Didaktik würde ein Lehrer immer wieder dazu veranlasst, über sein Unterrichten zu reflektieren (siehe Kapitel 4.3.2) und darüber hinaus seine Tätigkeit als Versuch anzusehen, „die Umwelt eines Schülers so zu verändern, dass dieser möglichst jene Strukturen aufbaut, die der Lehrer vermitteln möchte.“⁷⁰⁴ So besteht nach dieser konstruktivistischen Didaktik die Aufgabe des Lehrers darin,

- Eine interessante und kommunikationsorientierte Umgebung zu schaffen, welche subjektive Erfahrungsbereiche ansprechen und gleichzeitig neue Rätsel beinhalten, die kreativ zur Selbstorientierung einladen:
- die Lernprozesse der Lernenden zu aktivieren,
- eine Toleranz für andere Perspektiven zu fördern,
- den Lernenden nicht mit Antworten, sondern mit Fragen zu konfrontieren, sodass ein koevolutives Lernen möglich wird,
- ein Thema mit dem Lernenden zusammen zu erarbeiten, sodass er dadurch diesem möglichst viele Lernwege bereitstellt (siehe Kapitel 4.3.2).

⁷⁰⁴ Glasersfeld (1987), S.133.

Nach diesen generellen Anforderungen an die didaktische Richtung der Lehrerbildung lassen sich zudem Konsequenzen ziehen, die sich aus den Ausführungen über die Förderung der jeweiligen Eigenschaften eines Unternehmers ergeben. Die übergeordnete Handlungsorientierung impliziert noch einmal das konstruktivistische Eigenverständnis von Seiten des Lehrers: Er muss sich als Coach oder Berater sehen, der die Schüler zwar leitet, aber ihnen möglichst wenig vorgibt (siehe Kapitel 4.3.3.1). Dabei muss sichergestellt sein, dass das zu vermittelnde (Fach-) Wissen aufgenommen wird.

Um die Kreativität bei den Schülern möglichst umfangreich zu fördern, gilt es nach obigen Ausführungen für den Lehrer, neben den gängigen Kreativitätsmethoden kontinuierlich die Rahmenbedingungen für die Entfaltung von Kreativität zu erfüllen. In diesem Zusammenhang wurden unter den kreativitätshemmenden Faktoren mangelnde Instruktionsqualität, fehlendes Zutrauen in die Schüler und ansteckende Langeweile erwähnt (siehe Kapitel 4.3.4.1.1.1). Um Kreativität durchgehend zu fördern, wurde neben den gleichen Bedingungen wie der konstruktivistischen Didaktik das Zulassen von Eigeninitiative, Spontaneität und Selbständigkeit in den Vordergrund gestellt (siehe Kapitel 4.3.4.1.1.2).

Die zweite Dimension der Basiskompetenzen von Lehrern („Soziale Strukturen bilden“) steht ebenfalls in Zusammenhang mit der Förderung der emotionalen Intelligenz durch den Aufbau von sozialen Kompetenzen, das Anleiten von Gruppen- oder Teamarbeiten (siehe Kapitel 4.3.4.2.1.2).

In Zusammenhang mit der dritten und vierten Dimension „Interaktion steuern“ und „Kommunizieren“ steht die Förderung der internalen Kontrollüberzeugung als Voraussetzung zur Entfaltung der Leistungsmotivation im Vordergrund, um Chancen am Markt durchzusetzen. In Kapitel 4.3.5.1.1 wurde dazu aufgezeigt, dass ein Eingreifen in das Selbstkonzept des Schülers eine Möglichkeit zur Förderung des Konstrukts des „Internal Locus of Control“ darstellen kann. Ausgangspunkt der Überlegungen war es, dass der Schüler seine Mitmenschen intern bewertet, um deren Beurteilung gewichten zu können. Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass die Intensität der Interaktionsbeziehung von enormer Bedeutung ist. Der Lehrer muss also hier ein besonderes Maß an Empathie besitzen, um dem Schüler nahe stehen und dadurch eine gewisse Wirkung auf dessen Selbstwertgefühl erzielen zu können. Eine Möglichkeit der Umsetzung für den Aufbau des Selbstwertgefühls als Grundlage von internaler Kontrollüberzeugung bietet Maria Montessori, deren pädagogisches Kernelement in der „Beobachtung“ zur tatsächlichen Entdeckung des Kindes angesiedelt ist. Ihre Anforderungen an den Lehrer bestehen darin, dass er einerseits nicht bei den Aktivitäten der Schüler vorschnell

eingreift und dass er andererseits das Interesse an einer Sache vorlebt und das Individuum unterstützt, wenn dieses in seiner Aktivität Hilfe benötigt, um bei ihm einen „Flow-Effekt“ zu begünstigen.⁷⁰⁵

So ähnlich verhält es sich auch mit den Erwartungen an die Lehrperson im Rahmen der Förderung von intrinsischer und davon abgeleiteter Leistungsmotivation. Auch hier wird dem Lehrer abverlangt, dem Schüler Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten zu schenken durch Anerkennung dessen Leistung. Darüber hinaus muss es dem Lehrer gelingen, seine Schüler zu einer Wertschätzung gegenüber Aufgaben zu bringen und dafür sorgen, dass dieser bei der Aufgabenlösung auch erfolgreich sein kann – er muss ihm entsprechend ein mittleres Anforderungsniveau vorgeben können.⁷⁰⁶ Durch Einräumung einer größeren Autonomie in der Wahlmöglichkeit über Lerninhalte und Lernwege sowie das Minimieren von negativen und Maximieren von positiven Tätigkeitsanreizen im Unterricht kann durchaus eine höhere intrinsische Motivation generiert und damit auch in Zusammenhang mit einer internalen Kontrollüberzeugung eine höhere Leistungsmotivation der Schüler erzeugt werden. (Dimension „Lernumgebungen gestalten“). Basis war auch hier wieder die Anforderung an den Lehrer des „Lernen-Machens“, welches durch das Prinzip des „Entdeckenden Lernens“ umgesetzt werden kann (siehe Kapitel 4.3.52.1.2.2).

Diese abgeleiteten Anforderungen an die Lehrperson beziehen sich auf die Förderung von Eigenschaften, die nicht nur ausschließlich für Entrepreneurship von Bedeutung sind, sondern ebenfalls Fähigkeiten in Individuen wecken können, die diese auch als „Intrapreneure“ im heutigen Zeitalter benötigen. So besteht kaum ein Grund, diese nicht in das Curriculum eines Lehramtsstudierenden integrieren zu wollen. Vor diesem Hintergrund sei folgend der derzeitige Paradigmenwechsel dargestellt, der an sich die Durchsetzung einer konstruktivistischen und evolutionären Didaktik in seiner Bedeutung für das Bildungssystem hervorhebt.

5.2.1.4 Paradigmenwechsel vom InstruktEUR zum Konstrukteur

Das Paradigma des Lehrers als klassischer Routinebeamte, welcher in übertragenem Sinne des Schumpeter'schen Wirtes die „Wiederkehr des immer Gleichen“⁷⁰⁷ liebt und auf der Grundlage der Erhaltung, Reproduktion und Optimierung des Gegebenen agiert, kann den aktuellen Forderungen der Gesellschaft nicht mehr standhalten. Der Lehrer als Beamter würde

⁷⁰⁵ Becker-Textor (2002), S.33.

⁷⁰⁶ Vgl. Mietzel (2003), S.330 ff.

⁷⁰⁷ Röpke (2002), S.72.

auch vor dem Hintergrund der Ausführungen Maturanas seiner Aufgabe als Vermittler von unternehmerischer Motivation in dem Sinne nicht gerecht werden, als dass hier abhängige Beschäftigte zu abhängigen Beschäftigten erziehen.⁷⁰⁸

Ein einfacher Wissenstransfer von Lehrenden auf Lernende ist sowohl vor dem Hintergrund des Konstruktivismus als auch vor dem Hintergrund der sich exponential vermehrenden Wissensbestände nicht mehr möglich. Hier kann nur das Erlernen von Umgang mit der Informationsflut sinnvoll sein. So würde die Ära des Frontalunterrichts zwangsläufig in die Ära eines Unterrichts übergehen müssen, der eine mit dem Lehrer gemeinsame (Ko-) Evolution zulässt, in dem sowohl Schüler als auch Lehrer gegenseitig von sich lernen und daher immer schneller und besser relevante Informationen in Selbstwissen transferieren können: „Der pädagogische Kern unternehmerischer Entfaltung ist koevolutives Lernen von Lehrenden und Lernenden.“⁷⁰⁹

Ein Lehrer im neuen Paradigma der Konstruktion hat die Aufgabe, den Lernenden durch Intervention die Erzeugung eines Verhaltens zu ermöglichen, die diesem in seinem System „überleben“ lässt. „[...] a key role of the 'teacher' is to develop students' ability to give wider meaning to their experience and allow exploration of personal 'theories' that underpin their behaviour and understanding of certain situations.“⁷¹⁰

Dabei kann er sich vor dem Hintergrund der Koevolution immer nur begrenzt als Lehrer sehen, da er auf anderen Gebieten selbst Lerner ist und der Lerner als Lehrer fungiert. Funktional operiert der Lehrer in Institutionen wie Schule und Universitäten auf Gebieten, in denen er eine größere Menge an Fachwissen besitzt als die Lerner. Er wird genau dann aber als Lerner, wenn er sich in die Lernprozesse der Lerner versucht hineinzusetzen und dementsprechend seine Verhaltens- oder Lehrmuster daran anpasst. Er versucht so, Perturbationen vor dem Hintergrund seiner eigenen Lernprozesse zu erzeugen, die vom System des Lerners das gewünschte Verhalten anregen und sich wiederum koevolutiv verändern. Die Anforderungen in der heutigen Wissensgesellschaft beziehen sich demnach auf eine Persönlichkeit des Lehrers, der durch konstruktivistische handlungsorientierte Methoden nicht nur die eigenen Stärken und Schwächen seiner Schüler erkennt, sondern der ebenfalls sein eigenes Verhalten an deren Lernprozesse anpasst, sodass er durch das Wissen um das entsprechende Anforderungsniveau auch eine optimale Grundlage für leistungsmotivierte Schüler generieren kann.

⁷⁰⁸ Zu ähnlichen Tendenzen über Beamte als Lehrer siehe auch: Röpke (2002) und Weber (2002).

⁷⁰⁹ Röpke (2002), S.311.

⁷¹⁰ Gibb (2002), S.254

Die Persönlichkeit des Lehrers, der durch sein eigenes Agieren auf Lernebene 3 dieses unternehmerische Lernen vorlebt, kann daher auch das selbständige Denken der Schüler beeinflussen. Letztere würden sich so immer wieder Fragestellungen gegenüberstehen, die für sie einen mittleren Neuigkeitsgrad besitzen und somit zum eigenständigen Problemlösen anregen. Nur mit dem Wissen um den jeweiligen Stand des individuellen Lernprozesses scheint die hervorzurufende gewünschte Perturbation bei dem System Schüler möglich, sodass den in Kapitel 4.3.5.1.2.3 beschriebenen Anforderungen an die Lehrperson aus Montessoris Sicht eine besondere Bedeutung zukommt.

Ein Paradigmenwechsel vom InstruktEUR zum Konstrukteur kann daher nur dann vollzogen werden, wenn die Grundlagen des Konstruktivismus übergreifend in der Lehrerbildung integriert und verinnerlicht werden. „Pädagogen...verlieren darum heute den Großteil ihrer Macht: aus der Allmacht (falls sie sie jemals hatten) fallen sie zwar nicht ganz in die Ohnmacht; aber der neue Erziehungsbegriff definiert ihre Rolle neu: Sie werden zu Helfern..., zu Mitspielern...in Systemprozessen, wobei ihre höchste Kunst...darin (besteht), Systeme mit sanften Impulsen unter maximaler Einbeziehung der Selbststeuerungsfähigkeiten aller Systemelemente zu steuern.“⁷¹¹

Folgende Tabelle stellt das derzeit immer noch überwiegend existierende Lernparadigma (instruktionistisches Modell) dem konstruktivistischen gegenüber:

⁷¹¹ Huschke-Rhein (1998), S.12, zitiert in: Röpke (2002), S.310 f.

	Transmission Approach	Constructivist Approach
Knowledge	Transferable Good	The end of a constructive process
Information	Good	Process
Teaching	Transferring Knowledge	Supporting learning
Goal of education	Broad Knowledge	Autonomy, the ability of self-governing
Role of learner	Passive consumer	Active producer
Task of tests	Test the learner	Assistant of the learner
Sources of information	Teacher, Textbooks	All sources available
Inducement for getting information	Curriculum	Student's demand
Who is governing the learning process?	Teacher	Student
Interaction between activities	Listening, reading, memorizing	Doing, thinking, talking

Quelle: In Anlehnung an Löbler (2006), S.29

Tab. 10: Comparison of transmission approach and constructivist approach

Von Beginn der Aufnahme des Lehramtstudiums an müssten von den angehenden Multiplikatoren unternehmerischen Handelns folgende operative Aspekte gefordert werden:

1. Aufbereitung des Lernstoffes, sodass er an die Struktur des Systems Schüler anknüpfen kann,
2. Bezüge klarmachen, sodass neue Information immer in bestehenden Kontext eingebunden werden können,
3. Verstärkt „richtige“ Antworten kommunizieren, so dass der Schüler sein Selbstwertgefühl stabilisieren kann und schließlich allgemein:
4. motivierend, interessierende, Neugier erweckende Atmosphäre herstellen, die den Lerner zum Lernen verlockt.

5.2.2 Die Lehrerausbildung

„Ohne innovative Lehre keine innovativen Unternehmer.
Ohne evolutorische Lehrer kein evolutorisches Lernen.“⁷¹²

Wie aus den Ausführungen in Kapitel 4.3.1 ersichtlich wurde, existiert in Deutschland kein einheitliches Schulfach „Wirtschaft“ oder „Ökonomie“, sondern ist teilweise in andere Fächer als Schwerpunkt bis hin zu einem Minimum an ökonomischen Grundlagen verankert. Für eine Lehrerausbildung an der Universität bedeutet das Fehlen eines einheitlichen Faches mit klar zugewiesenen Stunden, dass es in den Hochschulen entsprechend zu keiner Implementation von grundständigen Studiengängen zur qualifizierten Ausbildung von Lehrkräften kommen kann. Gleichzeitig gilt es jedoch als unumstritten, dass es einer ausreichenden ökonomischen Qualifikation der Lehrkräfte bedarf, um ökonomische Bildung adäquat in allgemein bildenden Schulen zu implementieren.⁷¹³ Dieser Tatbestand lässt die Vermutung zu, dass die Integration einer indirekten Förderung von unternehmerischen Fähigkeiten und die Sensibilisierung für Unternehmertum als etwas Positives, nicht nur eine Alternative darstellt, sondern sogar nahe-liegend ist.

Nicht erst seit PISA ist die Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehrerausbildung deutlich geworden, aber diese Studie hat den Handlungsdruck erhöht. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die damit einhergehende Forderung der Vermittlung selbständigen Lernens im Gegensatz zur reinen Wissensvermittlung (siehe Kapitel 4.1.2) sind durch die ebenfalls gewandelten Familien- und Erziehungsstrukturen der Auslöser für den Wunsch nach kompetenten Lehrpersonen.

Die folgenden Abschnitte dienen der Definition sowie einer Bestandsaufnahme der existierenden Lehrerausbildung in Deutschland, um vor diesem Hintergrund und vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen in den vorherigen Teilen dieser Arbeit die Anforderungen und Lösungsansätze an eine Lehrerausbildung auszuformulieren bzw. zu entwickeln, die eine ganzheitliche Entfaltung der Persönlichkeit zu unternehmerischen Fähigkeiten begünstigen können.

⁷¹² Röpke (2002), S.309.

⁷¹³ Vgl. Arbeitskreis Ökonomische Bildung (2005), S.18.

5.2.2.1 Lehrerausbildung in Deutschland

„Erziehen, Unterrichten, Beraten, Bertreuen und Schule entwickeln
– das sind die Arbeitsaufgaben von Pädagogen in öffentlichen Bildungseinrichtungen.“⁷¹⁴

5.2.2.1.1 Begriffsabgrenzung und rechtlicher Rahmen

Von einer tatsächlich geregelten Lehrerausbildung im heutigen Sinne kann erst seit dem 19. Jahrhundert gesprochen werden, als der Lehrerberuf als eigenständiger Beruf überhaupt anerkannt wurde. Die sehr unterschiedliche Entwicklung in Deutschland in Bezug auf die Lehrerausbildung - als reine Ausbildung oder als in die Universität integriert - kulminierte erst in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts in einer tatsächlich integrativen Überführung der Lehrerausbildung in die Universitäten.⁷¹⁵ Damit einhergehend fand eine Neustrukturierung der Lehramtsstudiengänge statt. Die universitäre Ausbildung umfasst bis in die heutige Zeit hinein die Vermittlung der *Fachwissenschaft*, der *Fachdidaktik*, der *Grundwissenschaften* (wie z.B. Erziehungswissenschaft, Gesellschaftswissenschaft und Pädagogischen Psychologie) sowie letztendlich der *schulpraktischen* Studien.⁷¹⁶ Dieses neue Konzept brachte für alle bisherigen Studiengänge entscheidende Veränderungen: „Für Lehrkräfte an Gymnasien waren Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis in die Ausbildung einzubeziehen [...]“⁷¹⁷

Seit den 70er Jahren steht dann ebenfalls die *Polarisierung* der Lehrerfortbildung im Forschungsinteresse: Auf der einen Seite könne die Wissenschaft ihre praktische Anwendung absichern und folglich daraus die Praxishandlung aus der Wissenschaft abgeleitet werden. Daraus resultierte die Annahme, dass die Praxishandlung umso erfolgreicher sei, je wissenschaftlicher die Ausbildung. Auf der anderen Seite sehen andere Vertreter aus einer anderen Praxisrichtung gegenüber der Verwissenschaftlichung eine Personalisierung als vorteilhaft; d.h. in gewissem Maße ist diesem Ansatz eine Vernachlässigung der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung anzukreiden. Eine allmähliche Weiterentwicklung war eine Synthese dieser beiden konträren Ansätze – Überbetonung der Wissenschaft gegen Überbetonung der Subjektivität.⁷¹⁸

⁷¹⁴ Bauer (2005), S.19.

⁷¹⁵ Vgl. KMK (2006), S.188 f.

⁷¹⁶ Vgl. Heil/Faust-Siehl (2000), S.29.

⁷¹⁷ KMK (2006), S.189.

⁷¹⁸ Vgl. Heil/Faust-Siehl (2000), S.30 ff.

Aufgrund der Ausführungen über die Lehrerpersönlichkeit, die als Multiplikator die Unternehmerpersönlichkeit in den Schülern wecken soll, wird letztere Position angenommen und eine Personalisierung der Lehramtstudierenden in den Vordergrund gestellt – die Subjektivität bevorzugt.

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland in seiner derzeitigen Form weist aufgrund der Kulturhoheit der Länder und geschichtlich bedingt einen sehr hohen Diversifizierungsgrad nach Schularten und Schulstufen auf. Dies bedingte u.a. die Neustrukturierung der Lehrerbildung durch das bereits seit 1998 nach und nach eingeführte Hochschulrahmengesetz [HRG-R108] im Sinne der Einführung gestufter Studienstrukturen mit Bachelor- und Masterabschlüssen [BA / MA].⁷¹⁹

Diese neue Struktur der Lehramtsausbildung ändert allerdings nicht viel an der existierenden Untergliederung der Ausbildung der Lehrer in die drei Phasen:

- Universitäre Ausbildung
- Referendariat
- Fort- und Weiterbildungen⁷²⁰

Zur Vorbereitung auf den künftigen Beruf wird die Lehrerausbildung gemäß dieser drei Phasen in drei verschiedene Funktionen und auf drei verschiedene institutionelle Orte verteilt: Der fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an der Universität folgt eine theoretische Berufsvorbereitung sowie eine berufspraktische Ausbildung. Als dritte Phase beinhaltet sie schließlich die Weiterbildung, die sich nach der Ausbildung als „éducation permanente“ anschließen sollte.⁷²¹

Der Schwerpunkt in dieser Arbeit liegt dabei in der Analyse der universitären Ausbildung, da diese den Grundstein für die darauf folgenden Phasen legt. Hier ist in der Regel „ein 7- bis 9-semesteriges Studium mit einem Studienvolumen von etwa 120 bis 160 Semesterwochenstunden von mindestens zwei Unterrichtsfächern bei angemessener Verknüpfung mit fachdidaktischen Fragestellungen und ein erziehungswissenschaftliches Begleitstudium zu absolvieren. Darüber hinaus ist die Teilnahme an mindestens einem mehrwöchigen Schulpraktikum erfor-

⁷¹⁹ Die Ausbildung der Lehrkräfte aller Schularten ist durch das Landesrecht geregelt, sodass die einschlägigen Rechtsnormen u.a. unter die Gesetze [R72, R74, R76, R83, R85, R91, R99] fallen sowie Rechtsverordnungen für Lehrerbildung, Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge u.v.m. gelten. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Regelungen aller Länder im Gebiet der Lehrerausbildung kann über die Internetseite der Kultusministerkonferenz eingesehen werden unter: www.kmk.org/doku/home/html Stand: 27.11.2006.

⁷²⁰ Vgl. Heil/Faust-Siehl (2000), S.29.

⁷²¹ Vgl. Radtke (1996), S.233.

derlich. Es soll zudem ein begleitendes didaktisches bzw. fachdidaktisches Praktikum umfassen.⁷²² Für die Entfaltung von unternehmerischen Fähigkeiten kann die weitere Aussage für *Lehrämter aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I* „Außerschulische Praktika können die Ausbildung ergänzen“⁷²³ als Chance gesehen werden, dies langfristig in ein Pflichtpraktikum umzuwandeln bzw. zu akkreditieren. Lehramtsstudierende, welche ein ökonomisch gerichtetes Fach unterrichten möchten, würden dadurch zu Praktika in Unternehmen animiert.

5.2.2.1.2 Schwächen in der Lehrerausbildung für eine Entrepreneurship Education

Die Anforderungen an die Lehrer wurden laut der Kultusministerkonferenz 2001 wie folgt zusammengefasst:

„Danach besteht die Kernaufgabe von Lehrkräften als Fachleuten für das Lernen darin, Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu organisieren und zu reflektieren. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden zu vermitteln, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern. Sie nehmen die Erziehungsaufgabe in der Schule wahr und arbeiten in der Förderung positiver Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler eng mit den Eltern zusammen. Sie beurteilen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und beraten Schüler wie Eltern. Lehrkräfte sollen ihre Kompetenzen durch die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten ständig weiterentwickeln. Im Rahmen der Schulentwicklung sind sie zudem in wachsendem Maße gefordert, in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mitzuarbeiten sowie Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verantwortung der Schule zu übernehmen.“⁷²⁴

Wird diese sehr optimistische, an Lehrkräfte appellierende Grundposition wirklich bisher umgesetzt? Internationale Studien wie PISA und IGLU haben die Schwächen des derzeit praktizierten Bildungssystems offen gelegt und gleichzeitig einen Anstoß gegeben, die Anforderungen an die Qualität der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung zu überdenken. Die im September 2004 erschienene OECD-Studie zum Vergleich der Lehrerbildung in Deutschland mit anderen Modellen der Ausbildung in Europa verdeutlicht in gleicher Weise den Reformbedarf. „Schwächen liegen vor allem in fachdidaktischen und methodischen Bereichen, im Umgang mit Heterogenität, bei Fragen von Diagnose, Beurteilung, Förderung sowie in den Berei-

⁷²² KMK (2006), S.193.

⁷²³ KMK (2006), S.193.

⁷²⁴ KMK (2006), S.190.

chen Schulentwicklung und Evaluationen.⁷²⁵ Eingeleitete diesbezügliche Reformen befinden sich seit 2006 teilweise immer im Planungsstadium.⁷²⁶

Die derzeit immer noch stark vorherrschende Verwissenschaftlichung der universitären Ausbildung für Lehramtsstudierende bedingt, dass ein gewisser Fächerkanon der Lehrerbildung an den Einzelwissenschaften der Universität sowie das Curriculum der Ausbildung an der Systematik der Wissenschaften orientiert sind.⁷²⁷ Durch diese Aneignung von Einzelelementen ist dadurch weder ein übergreifendes Berufsverständnis noch solides Einzelwissen vorhanden.⁷²⁸

Die für unternehmerisches Denken und Handeln erforderliche Ganzheitlichkeit ist nicht gegeben und die in der universitären Praxis immer noch vorherrschende Verwissenschaftlichung einer Ausbildung für Experten der jeweiligen Fächer steht in diesem Sinne entgegen der Erkenntnis der Vorteilhaftigkeit einer personenorientierten Ausrichtung. Eine derart fachliche Ausbildung muss insbesondere im Sinne einer ganzheitlichen Entrepreneurship Education um eine didaktisch- methodische Ausbildung ergänzt werden.⁷²⁹

Basierend auf Erkenntnissen gängiger Personal-, Organisations- und Managementtheorien sind für alle Berufe zunehmend kommunikative, emotionale und soziale Kompetenzen ausschlaggebend. Die mehr fachbezogenen Fähigkeiten treten dabei in den Hintergrund und Fähigkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der gegenseitigen Wertschätzung oder Motivation werden verstärkt nachgefragt. Dies gilt daher nicht nur für Entrepreneure, sondern auch für Intrapreneure und kann aus diesem Grund nicht als Bildungsziel in der Schule verleugnet werden, auf keinen Fall in der Lehrerbildung: „Dieses [Bildungsziel] muss den umfangreichen Erwerb von Schlüsselkompetenzen für Lehrer wie erzieherische Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit [...]“⁷³⁰ beinhalten sowie eine abwechslungsreiche und anspruchsvolle Gestaltung von Lernprozessen für Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke durch Methodenrepertoires schaffen. Insbesondere in der Innovations- und Zukunftsperspektive, aber auch Anforderungen der Gegenwart machen es notwendig, dass „die junge Generation das aktive, selbständige Lernen lernt, gemeint sind fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen oder Metakompetenzen wie die Fähigkeit, sich gesellschaftspolitischen Fragen interessiert zuzuwenden, sie selbständig zu beurteilen, Konflikte konstruktiv auszutragen, im

⁷²⁵ Senator für Bildung und Wissenschaft (2004), S.1.

⁷²⁶ Vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft (2006), S.10

⁷²⁷ Vgl. Schönknecht (1997), S.34.

⁷²⁸ Vgl. Beckmann in: Schönknecht (1997), S.34.

⁷²⁹ Vgl. Kanders (2000), S.14 ff.

⁷³⁰ Vgl. Kanders (2000), S.15.

Team zu arbeiten, Interaktionsprozesse distanziert und kritisch zu reflektieren.⁷³¹ Diese Notwendigkeit wird seit längerem betont, doch die Schulrealität folgt trotz Einigkeit in der Zielsetzung meist noch den Arbeitsmustern der lehrerzentrierten Wissensvermittlung.⁷³²

Darüber hinaus scheinen auch Möglichkeiten zur kontinuierlichen Weiterbildung in der deutschen Lehrerbildung stark vernachlässigt zu werden, um ausreichend auf eigene Verhaltensmuster und Gewohnheiten aufmerksam zu werden und diese dann reflektieren und korrigieren zu können (Lernen 3).

Diesen neuen didaktischen Konzepten liegt nach verschiedenen Untersuchungen in ihrer Anwendung generell eine große Diskrepanz zwischen dem Idealbild und der Praxis zugrunde: Kanders zeigt in diesem Zusammenhang auf, wie sehr zwar das Bewusstsein für eine Vorteilhaftigkeit der verschiedenen handlungsorientierten Methoden ausgeprägt ist; er führt aber gleichzeitig auch auf, wie viel Prozent tatsächlich angewandt werden. So gaben die Lehrkräfte z.B. bei den Methoden *Gruppenarbeit*, *selbständiges Arbeiten an selbstgewählten Aufgaben*, *Einbezug von Experten in den Unterricht* u.v.m. an, dass dieses „sehr oft“ geschehen solle mit 51, 36, oder 20 Prozent an. Sie müssen aber gleichzeitig eingestehen, dass dies nur zu 22, 10 und 2 Prozent der Fälle auch tatsächlich „sehr oft“ praktiziert werde.⁷³³

Die Problematik der Integration von Ökonomie in den schulischen Alltag wurde bereits am Anfang dieses Kapitels erläutert. Entrepreneurship als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften findet kaum Berücksichtigung in den Lehrplänen (siehe Kapitel 4.4.3). Da in dieser Arbeit ein sehr interdisziplinärer Ansatz verfolgt wird, der weniger auf die Vermittlung von ökonomischem Fachwissen, als vor allem auf die indirekte Förderung unternehmerischer Eigenschaften und die selbständige Entdeckung der eigenen unternehmerischen Fähigkeiten hin abzielt, muss dieser Ansatz auch interdisziplinär bei den Lehrkräften aller Schulfächer durchdringen. Unternehmerische Selbständigkeit ist allein aufgrund des Beamtenstatus der Lehrerschaft bisher kaum ein aus eigenem Interesse resultierendes Thema. Daher kann ein Appell an die Notwendigkeit dieser Thematik als Bildungsziel für die Schüler nicht oft genug wiederholt werden. Die Etablierung einer „Kultur der Selbständigkeit“ in der Lehrerbildung im Sinne Birgit Webers wird seit einigen Jahren durch das folgend beschriebene Projekt „Release“ im Großraum Siegen verfolgt. Es gibt Hoffnung, insbesondere den dortigen Aspekt der Curriculumsentwicklung in Zukunft bundesweit ausdehnen zu können.

⁷³¹ Hoppe (1999), S.123.

⁷³² Vgl. Borries (1995), Tillmann (1993) in: Hoppe (1999), S.124 f.

⁷³³ Vgl. Kanders (2000), S.14 ff.

5.2.2.1.3 Das Projekt RELEASE

Seit dem Jahr 2000 existiert in der Lehrerbildung erstmalig ein Projekt, welches die Anforderungen zur Etablierung einer „Kultur der Selbständigkeit“ zu einem einheitlichen Ansatz für die Lehrerbildung zusammenzugreifen versucht: das Projekt „RELEASE – Regionale Lehrerbildung Selbständigkeit“.

Die von Birgit Weber immer wieder geforderte „Kultur der Selbständigkeit“ initiierte im Großraum Siegen die Einsicht, dass für Lehramtsstudierende eine Kultur der Selbständigkeit relevanter sein könnte als die Perspektive auf das künftige Beamtenamt.⁷³⁴

Analog zu obigen Schlussfolgerungen über die Bedeutung einer konstruktivistischen Sichtweise im Unterrichten kam man im Rahmen dieses Projektes zu dem Ergebnis, dass eine Verankerung einer Kultur der Selbständigkeit im Curriculum den Schwerpunkt der Lehr-Lernforschung in Ausrichtung auf konstruktive Lernprozesse voraussetzt. Darüber hinaus müssten diese integriert werden in die Curriculumsentwicklung, welche die Entwicklung und Schaffung von Lernmaterialien und anregender Lernumgebungen umfasst.⁷³⁵ Für erste Kontakt- und Austauschmöglichkeiten existiert für dieses Projekt ein Forum „Selbständigkeit“, zu dem verschiedene Interessensgruppen wie Lehrer, Studierende oder Vertreter von Unternehmen geladen werden.⁷³⁶ Weitere Aktivitäten des Projektes bezogen und beziehen sich von Einführungsveranstaltungen in die Themenstellungen durch „Kamin-Abende“, Lehrveranstaltungen bis hin zu neuen Anforderungen im Lehrerberuf und Zusatzveranstaltungen zum Arbeitsmarkt für Lehrer, über Zusatzangebote für Lehramtsstudierende (z.B. Workshops „Präsentationstechniken“ oder „Ideenwerkstatt Existenzgründung“), über die Unterstützung von Schulkonzepten wie Schülerfirmen bis hin zu vielfältigen Materialangeboten auf den Internet-Seiten.⁷³⁷ Im Rahmen dieses Projektes werden Lehramtsstudierende umfassend unterstützt, wenn sie sich für die Thematik der (unternehmerischen) Selbständigkeit interessieren. Darüber hinaus können auch Lehramtsstudenten durch solche Aktivitäten wie „Kaminabende“ erreicht werden, die sich bisher nicht mit dem Thema befasst haben. Das Bereitstellen von Lehr-Lernmaterialien und Erfahrungsberichten von anderen Lehrern im Internet zeigt, dass an der Universität Siegen das Umdenken auf ein neues Lehr-Lern-Paradigma besser gefördert wird als in anderen Teilen Deutschlands.

⁷³⁴ Vgl. Weber (2001), S.4.

⁷³⁵ Vgl. Weber (2001), S.5.

⁷³⁶ Vgl. Weber (2001), S.6.

⁷³⁷ Vgl. Weber (2001), S.6 ff.

Das Projekt RELEASE kann insbesondere im Hinblick auf die Curriculumentwicklung und die tatsächliche Umsetzung verschiedener Aktivitäten als sehr vorbildlich erachtet werden. Eine Integration von inhaltlichen Schwerpunkten, die nicht nur auf die Vermittlung ökonomischen Wissens und die Bedeutung der Selbständigkeit für das Berufsbild der Lehrer, sondern gleichfalls die Bedeutung der Persönlichkeitsentfaltung mit entsprechend fördernden Methoden vorstellen und trainieren, könnte der Lehrerbildung noch mehr Ganzheitlichkeit zusprechen.

5.2.2.2 Anforderungen und Lösungsansätze für eine Lehrerbildung zur ganzheitlichen Entrepreneurship Education

Basierend auf einer umfassenden und aufschlussreichen Studie von Schönknecht wurde erkenntlich, dass während der Zeit des Studiums insbesondere einzelne Personen oder „Persönlichkeiten“ unter den Dozenten von vielen Befragten (Lehramtsstudierenden) als sehr wichtig für ihre Entwicklung hervorgehoben wurden. Alternative Seminarformen sowie die persönliche Ausstrahlung der Dozenten wurden dort sehr geschätzt. Dies erlaubt die Annahme, dass für das Lehramtsstudium eigentlich eine Präselektion der jeweiligen Dozenten stattfinden muss, um ihrerseits wieder die Persönlichkeitsentwicklung der Lehramtsstudierenden zu fördern und sie für die Zugänglichkeit zu ihren Schülern zu sensibilisieren.⁷³⁸

5.2.2.2.1 Seminare für Nicht-Ökonomen und inhaltliche Differenzierung

Als erste Instanz einer erfolgreichen Verankerung von unternehmerischem Denken und Handeln in der Schule erscheint es schlüssig, zuerst die Lehramtsstudierenden von der Bedeutung der Unternehmerpersönlichkeit für die volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung zu überzeugen. Sie müssten selbst verinnerlicht haben, dass die Förderung eines Schumpeter'schen Unternehmertypus als ein wichtiges und curriculumübergreifendes Bildungsziel anzusehen ist. Erst dann können mit ihnen zusammen Didaktik und Methodenaufbau beginnen. Zu diesem Zwecke erscheint es notwendig, gleich im ersten Semester ein obligatorisches, prüfungsrelevantes (akkreditiertes) Seminar anzubieten, welches die Dringlichkeit der Generierung einer unternehmerischen Denkweise von den Studierenden selbst entdecken und erarbeiten lässt. Dieses Seminar sollte ebenfalls für diejenigen verpflichtend angeboten werden, die schwerpunktmäßig Fachwissenschaften mit ökonomischem Inhalt gewählt haben. Auch

⁷³⁸ Vgl. Schönknecht (1997), S.83 ff. und S.187 ff.

sie sollten von der Bedeutung der unternehmerischen Persönlichkeitsentfaltung für weitere Forschungen überzeugt werden, bevor dieses im Studieren der einzelnen Fachwissenschaften in den Hintergrund tritt.

„Basis-Seminar“

Im Rahmen eines solchen Grundlagen-Seminars könnten Grundkenntnisse über wirtschaftliche Prozesse in Märkten, Unternehmen und öffentlichen Organisationen grob skizziert werden. Dabei wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass jegliches im Studium noch zu erwerbende Fachwissen in eine wirtschaftliche Wertschöpfung umsetzbar ist – sowohl innerhalb eines Unternehmens als „Intrapreneur“ als auch als „Entrepreneur“ in einem eigenen Unternehmen. Der Schwerpunkt sollte hier allerdings nicht in einer Zusammenfassung eines Studiums der Wirtschaftswissenschaften liegen. Vielmehr ist es angebracht, wesentliche Wissensbereiche der ökonomischen Grundlagen derart zu vermitteln, dass ein Transfer zum Eigennutzen dieser Wissenszusammenhänge seitens der Studierenden gemacht werden kann (und gegebenenfalls Nachfrage nach mehr Details ökonomischen Fachwissens nach sich zieht). Dieser Teil des Grundlagen-Seminars sollte auch nicht wesentlich mehr als zwei bis drei Sitzungen beanspruchen.

Im Anschluss an diesen Überblick über wirtschaftliche Zusammenhänge kann die Bedeutung von Innovationen für die Weiterentwicklung dieser Wirtschaftsprozesse am Beispiel der Schumpeter'schen Entwicklungstheorie dargestellt und die damit einhergehende Bedeutung der Unternehmerpersönlichkeit für das Hervorbringen der Innovationen erarbeitet werden.

Darauf aufbauend bestünde im Hinblick auf die in dieser Arbeit erwünschte Zielerreichung die wichtige Aufgabe, konstruktiv mit den Lehramtstudierenden zu erarbeiten, wie eine Unternehmerpersönlichkeit im Unterricht gefördert werden kann.

Die große Herausforderung für die Dozenten (intern oder extern) besteht in der zu leistenden Überzeugungsarbeit von der Bedeutung und den Wirkungseffekte einer Förderung genannter Persönlichkeiten in den Schülern. Dies zieht die Forderung nach sich, dass auch hier insbesondere dem Prinzip des „Entdeckenden Lernens“ sowie dem Konzept des „Lernen durch Lehren“ ein hoher Stellenwert innerhalb der Lehrerbildung zugeschrieben werden muss.

Leicht variierende inhaltliche Differenzierung entsprechend der fachwissenschaftlichen Orientierung der Lehramtstudierenden

Den Ausführungen aus 4.4.3.2 zufolge sollte eine inhaltliche Abstimmung aller Fächer im Zusammenhang mit Unternehmertum in der Jahrgangsstufe 9 erfolgen, um die Schüler erkennen zu lassen, dass Unternehmertum in alle Lebensbereiche der Gesellschaft hinein reicht und keinesfalls alleinig dem System Wirtschaft zugeordnet werden kann. Durch eine inhaltliche Differenzierung für die den spezifischen Fachwissenschaften übergeordnete Unterteilung in Geistes-, Natur – und Wirtschaftswissenschaften könnte hier die Thematik der Bedeutung von Unternehmertum für die wirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Entwicklung von verschiedenen Blickwinkeln in unterschiedlichen Zusammenhängen dargestellt bzw. mit Themen verbunden werden.

Darauf aufbauend oder bereits während eines Basis-Seminars in obigem Sinne können dann z.B. im Rahmen der Geisteswissenschaften die in 4.4.3.2.3.2 aufgeführten Thematiken behandelt werden. Für Studierende mit der Orientierung an ein naturwissenschaftlich geprägtes Fach kommt zudem die Bedeutung des einzelnen Faches an sich für die Entstehung von neuen Innovationschancen dazu. Hier bestünde die Kunst des Dozenten wiederum darin, den Lernenden zu vermitteln, wie wichtig die Umsetzung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die marktwirtschaftliche Wertschöpfung ist, und zu vermitteln, wie sehr eine wirtschaftliche Entwicklung von der Kompetenz des Individuums abhängt, seine oder externe wissenschaftliche Erkenntnisse auch am Markt durchzusetzen.

Für Studierende der Fachwissenschaften, die an ökonomische Schwerpunkte gekoppelt sind, gelten dieselben Anforderungen wie für Studierende vorheriger wissenschaftlicher Orientierungen; sie müssten darüber hinaus aber zusätzlich ein tiefgehendes Fachwissen um die verschiedenen Entwicklungstheorien und allgemeine marktwirtschaftliche Prozesse sowie Grundlagen des Gründungsfachwissens vermittelt bekommen, um im Falle von entstandener Nachfrage nach mehr Fachwissen über eine tatsächliche Existenzgründung von Seiten ihrer zukünftigen Schüler auch kompetent darauf eingehen zu können. Hier könnte die Verpflichtung eines außerschulischen Praktikums, wie es die Kultusministerkonferenz derzeit nur als wünschenswert, aber freiwillig betrachtet⁷³⁹, zusätzlichen Nutzen stiften.

Konform mit der genannten Reihenfolge der Einteilung der verschiedenen Wissenschaftsorientierungen kann angenommen werden, dass jede Tendenz die Grundstruktur der vorherigen Ausrichtung beinhaltet, zusätzlich jedoch jeweils einen weiteren Aspekt für die jeweilige

⁷³⁹ KMK (2006), S.193.

Bedeutung der wissenschaftlichen Fachrichtung hinzu bringt. Folgendes Schaubild verdeutlicht dies:

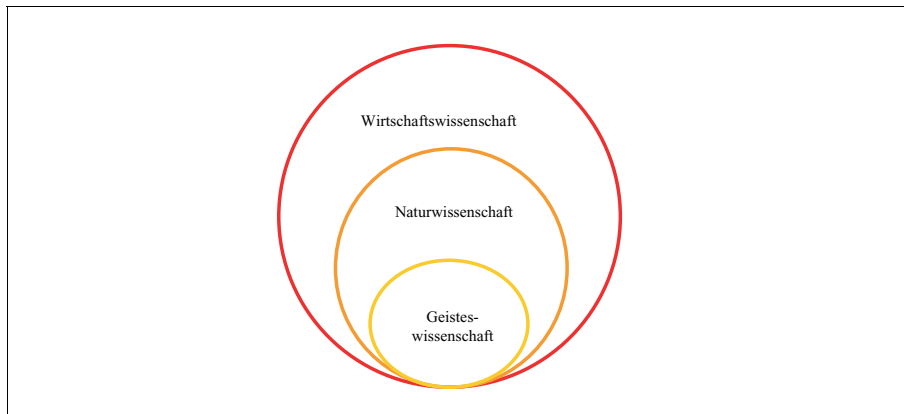


Abb. 22: Stufen einer differenzierten fachwissenschaftlichen Orientierung

5.2.2.2.2 Methodenkompetenz

Die fast völlige Unmöglichkeit, dass die Lehrperson ein Unternehmer und ein vom Staat Angestellter zugleich ist, erfordert notwendiger Weise andere Alternativen, wie der Kerngedanke über die Lehrperson bei Maturana ansatzweise in der Schule umgesetzt werden kann. Im Sinne „*Es gilt zu leben, was man erreichen will*“⁷⁴⁰, müsste die Lehrerschaft von morgen so viele Unternehmer-Eigenschaften wie möglich vorleben, um sie an den Schüler „weitergeben“ zu können. Dies impliziert, dass die Lehrerbildung darauf abzielen muss, in den Lehramtsstudierenden eine ebensolche unternehmerische Persönlichkeit (durch Training der in Kapitel 4.3 genannten Methoden) zu entfalten. Somit gilt die Anwendung beschriebener Methoden nicht nur alleinig in Bezug auf die Schülerschaft, sondern in gleichem Maße auf die Studierendenschaft der Lehramtsstudenten. Diese Formen der Praxiserfahrungen sollten während deren universitären Ausbildung nicht nur als Theorie für eine eventuelle spätere Umsetzung in der eigenen Schulklasse dargestellt werden. Vielmehr wäre es förderlich, in regelmäßigen Abständen diese Methoden auch fest in die Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudierenden zu etablieren.

⁷⁴⁰ Maturana (2002), S.135.

Ein Besuch eines Unternehmers, der eine (Schumpeter'sche) Vision „der Traum und Wille, ein privates Reich zu gründen, [...]“⁷⁴¹ vorlebt und die Studenten begeistert, könnte dazu bewegen, zeitversetzt eine Begeisterung für Unternehmertum in ihrer eigenen Schulklasse vorleben zu können. Es gibt den zukünftigen Lehrern gleichzeitig eine Chance, sich auf diese Weise ein eigenes Bild von Unternehmern zu machen.

Die Wichtigkeit, als angehender Lehrer selbst unternehmerische Eigenschaften durch genannte Methoden zu entfalten, geht nicht nur aus den Ausführungen Maturanas hervor, sondern leitet sich auch aus Ergebnissen diverser Untersuchungen ab: Neben einem entsprechenden Inhalt, welcher in Form eines Seminars o.ä. erarbeitet werden kann, muss insbesondere die Ausbildung zur sicheren Anwendung der in Kapitel 4.3 beschriebenen Lehr- und Lerntechniken in den Vordergrund rücken. Im Rahmen des Projektes RELEASE (s.o.) wurde in diesem Zusammenhang eine Studie durchgeführt, in der Ralf Gerbershagen u.a. herausarbeitete, dass die 26 befragten Lehrenden aus den Bereichen Natur-, Wirtschafts-, Literatur, Erziehungs- und Sprachwissenschaften sowie aus Politologie, Mathematik und Musik die handlungsorientierten Methoden für den Erwerb der Schlüsselqualifikationen eines Unternehmers durchaus als positiv betrachteten, diese jedoch kaum verwenden würden, da sie sie selber nie erlernt hätten.⁷⁴² Daraus könnte man schlussfolgern, dass im Falle eines früheren Erlernens diverser Methoden eine größere Wahrscheinlichkeit besteht, dass diese auch im eigenen Unterricht angewendet werden. Und wenn tatsächlich die in der eigenen Ausbildung erfahrenen Methoden über Lehr- und Lernprozesse in der darauf folgenden Praxis bevorzugt eingesetzt werden, dann scheinen eine ständige Übung zur Anwendung beschriebener Methoden wie insbesondere „Lernen durch Lehren“ und das Prinzip des „Entdeckenden Lernens“ sowie weitere, oben beschriebene handlungsorientierte Methoden vor diesem Hintergrund zwangsläufig durchgehend in der Ausbildung selbst erfahrbar vermittelt werden zu müssen. Demzufolge müsste entsprechend den Ausführungen in Kapitel 5.2.1.4 und Kapitel 5.2.1.3 eine konstruktivistische (und evolutionäre) Didaktik für eine geforderte Universitätskultur der Lehramtstudierenden allem vorausgesetzt sein.

⁷⁴¹ Schumpeter (1997), S.138.

⁷⁴² Vgl. Gebershagen in: Weber (2002), S.129 ff. und Hoppe (1999), S.127 ff.

5.2.2.2.3 Beziehungskompetenz

„Wenn er [der Mensch] am vollständigsten Mensch ist, wenn er sein ganzer Organismus ist, wenn die Bewußtheit des Erlebens, diese spezifische menschliche Eigenschaft, voll wirksam wird, dann kann man ihm vertrauen, dann ist sein Verhalten konstruktiv: nicht immer konventionell und konform, sondern individualisiert, aber immer auch sozialisiert.“⁷⁴³

Die Annahme, dass die Art und Weise, wie die Lehrperson eine Beziehung mit seinem Schüler einzugehen bereit und auch fähig ist, den Lernprozess ganz wesentlich fördern oder hemmen kann, geht u.a. auf Rogers Modell des „Personenzentrierten Lehren und Lernens“ zurück.⁷⁴⁴ Er stellt die Beziehung der lehrenden und lernenden Persönlichkeit in den Vordergrund und leitet zwei grundsätzliche Konsequenzen für die Lehrerbildung ab:

- Auf der einen Seite sollten Auszubildende durch einführendes Verstehen und Beimesung von Wertschätzung ein Lernumfeld bieten, in welchem sich die Studierenden zu beziehungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können.
- Auf der anderen Seite müsse das Lernen der Studierenden selbst „[...] unter dem Aspekt des Selbstinitiierten und Selbstverantworteten Lernens in Freiheit erfolgen.“⁷⁴⁵ Nur so bestehe die Möglichkeit, dass die Studenten diesen eigens erfahrenen Unterrichtsstil bejahen und als Lehrer später ausüben werden.⁷⁴⁶

Diese professionelle Lehrer-Schüler-Beziehung ist keine, die sich von selbst versteht, sondern muss vielmehr von der Person des Lehrers aufgebaut werden und zählt zu einer seiner wichtigsten beruflichen Aufgaben, von derer erfolgreicher Gestaltung sehr viel abhängt.⁷⁴⁷ Denn an ihm liegt es, die Schüler zu eigenverantwortlichem Lernen zu veranlassen und ihnen zur Entfaltung ihrer Kreativität und ihrem Selbstwertgefühl zu verhelfen. Auch wenn er gemäß obigen Anforderungen den Frontalunterricht minimiert und sich in seiner sich wandelnden Funktion als Trainer und Coach immer mehr in den Hintergrund stellt, so bleibt der Erfolg der Transformation in das eigene Wissen immer noch an die Person des Lehrers gebunden. Vor diesem Hintergrund ist das Persönlichkeitsmerkmal Empathie nicht nur für Unternehmertum enorm wichtig. Vielmehr wurde im Zusammenhang mit der Analyse der Möglichkeiten zur Entfaltung des „Internal Locus of Control“- Konstrukts darüber hinaus deutlich, dass eine

⁷⁴³ Rogers (1977) in: Stiefel (1988), S.25.

⁷⁴⁴ Vgl. Stiefel (1988), S.26.

⁷⁴⁵ Stiefel (1988), S.26.

⁷⁴⁶ Siehe hierzu auch Kap. Methodenkompetenz

⁷⁴⁷ Vgl. Giesecke (2001), S.108.

Förderung dieser Eigenschaft hauptsächlich durch die Interaktionsfähigkeit des Lehrers mit seinem Schüler generiert werden kann (siehe Kapitel 4.3.5.1).

Empathisches Empfinden kann jedoch nicht verordnet werden, sondern es muss vielmehr innerhalb der Lehrerausbildung gelingen, bei dem Lehramtsstudenten selbst den Wunsch zur Entwicklung dieser Sensibilität zu generieren. Dies kann nach Rogers nur dann gelingen, wenn das Ausbildungsinstitut dem Lernenden dazu verhilft, sich selbst besser zu verstehen und zu akzeptieren:

„Die unreife Persönlichkeit kann es sich nicht gestatten, die Welt des anderen zu verstehen, weil sie von seiner eigenen verschieden und deshalb für ihn bedrohlich ist; sie kann dann nicht anders, als die Gedanken und Gefühle des anderen zu verdrehen, um sie für sich selbst weniger beängstigend zu machen. Nur das in seiner eigenen Identität und seinem Selbst-sein relativ sichere Individuum kann dem anderen erlauben, anders und einzigartig zu sein, und ist imstande, diese Einzigartigkeit zu verstehen und zu schätzen.“⁷⁴⁸

Eine die Empathie bedingende fühlbare Wertschätzung gegenüber Schülern kann nur indirekt in Lehreraus- und -fortbildung generiert werden. Gemäß obigem Zitat liegt der Schlüssel für die Wertschätzung und Akzeptanz der Verschiedenartigkeit von Schülern in der Akzeptanz der eigenen Person, in dem Wissen um die Unvollkommenheit der Menschen und dadurch auch um seine eigene Unvollkommenheit.⁷⁴⁹ Erst dann entstehe Wertschätzung in dem Sinne, als dass dem Schüler Anerkennung und Akzeptanz seiner Gedanken (auch wenn sie nicht dem Lösungsansatz der Lehrperson entsprechen) gezeigt wird.

Dieses Erkennen der „eigenen Unvollkommenheit“ bedingt ein Agieren auf der Lernebene 3, welches nach obigen Ausführungen insbesondere das Reflexionsvermögen über die eigenen vorhandenen und nicht vorhandenen Kompetenzen und Ziele beinhaltet (siehe Kapitel 3.2.1.1). In übertragenem Sinne würde Empathie dann „erlernt“ werden können, wenn es gelingt, durch bestimmte Maßnahmen zu erreichen, dass der zukünftige Lehrer mit sich selbst in Einklang kommt.⁷⁵⁰

Wenn die Sympathie, die mit einer empathischen Persönlichkeit des Lehrers korreliert, ausschlaggebend ist für das effektivere Aneignen geforderter Kompetenzen und Wissensbeständen, dann bedeutet dies für die Anforderung an die Lehrerausbildung, Ausbildungsmodule in

⁷⁴⁸ Rogers (1984) in: Stiefel (1988), S.28.

⁷⁴⁹ Vgl. Stiefel (1988), S.28 f.

⁷⁵⁰ Vgl. auch Stiefel (1988), S.28 f.

die Ausbildung zu integrieren, die sich vor allem auf die Förderung der Persönlichkeit und der Motivation des zukünftigen Trainers der Selbstevolution beziehen.⁷⁵¹

Auch sollten Ausbildungsmodule, die sich mit Kommunikationstechniken, Zeit- und Stressmanagement beim Lehren und diversen Maßnahmen von Persönlichkeitstraining beschäftigen, für einen Aufbau der Beziehungskompetenz in die Ausbildung integriert werden. Kommunikationstrainings bei den Studierenden könnten eine Beobachtungsmöglichkeit bei sich und anderen erschließen lassen, sodass sie diese unterschiedlichen Kommunikationswege zu der Verbesserung ihrer eigenen Wege nutzen können. Ebenso wie für Studierende anderer Fachrichtungen (s.o.) müssten auch für Lehramtsstudierende (und für diese in noch größerem Umfang) solche Seminare oder Module verpflichtend angeboten werden, die auf die Persönlichkeitsebene ausgerichtet sind.

Eine weitere Alternative, die eine Anerkennung der unterschiedlichen Problemlösungsstrategien der Schüler und dadurch kreatives Verhalten entstehen lassen, ist die Generierung von mehr Eigenverantwortlichkeit während der Lehrerausbildung: Je mehr ein Student lernt, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und je mehr ihm dadurch die verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten klar werden, desto eher wird er das gewonnene Vertrauen in sich selbst auch auf seine Schüler ausdehnen können.⁷⁵² Ein größeres Ausmaß an Autonomie im Unterricht sowohl auf Schüler- als auch auf Studentenebene begünstigt nach diesen Ausführungen nicht nur eine Steigerung der Leistungsmotivation (siehe Kapitel 4.3.5.2.1), sondern gleichfalls eine gesteigerte, erlernte Aufgeschlossenheit neuer Gedankenzüge anderer Individuen.

Die Forderung nach Autonomie im Klassenraum (Schüler) bzw. im Seminar (Lehramtstudent) kann im Rahmen der Lehrerausbildung auch auf die Gestaltung des gesamten Curriculums ausgedehnt werden: Wie bereits im Zusammenhang mit dem Projekt „Release“ angesprochen, kann eine kontinuierliche Einbeziehung der Lehramtsstudenten in die konkrete Erstellung von Zielfindungen, Lernmaterialien und Lehrmitteln nicht nur motivierend, sondern auch vor dem Hintergrund des dynamischen Wandels der Wirtschafts- und Sozialsysteme als dringend notwendig erachtet werden. Auch eine Erstellung eigener Vorschläge für Klausuren kann die Anforderung des koevolutiven Lernens der Systeme Studierende und Dozenten anregen und würde eine steigernde Qualität der Ausbildung an der Universität zulassen.

⁷⁵¹ Vom Marburger Förderzentrum für Existenzgründer aus der Universität gestaltete, existierende Module wie „*Unternehmerische Energie*“, „*Unternehmerisches Selbstmanagement*“ oder „*Selbstevolution im Systemkontext*“ können dieses Agieren auf Lernebene 3 begünstigen. (Für Details siehe www.mafex.de)

⁷⁵² Vgl. Stiefel (1988), S.28 f.

Letzten Endes würde die Anwendung des Konzepts „Lernen durch Lehren“ nicht nur in der Schule, sondern auch an der Universität (z.B. in den Seminaren) sowohl die Eigenschaften eines Unternehmers bei den Studierenden fördern, um diese dann ihren Schülern „vorzuleben“, wie auch gleichfalls Empathie begünstigen (siehe Kapitel 4.3.6.2) - und damit einhergehend die Beziehungskompetenz steigern.⁷⁵³

5.2.2.2.4 Strukturelle Kopplung von Schule und Universität

Wie in Kapitel 3.1.3 beschrieben wurde, ist ein Wissen, welches zu sehr von seinem Handlungskontext abgehoben ist bzw. welches nicht angewandt wird, für eine wirtschaftliche Wertschöpfung irrelevant. Übertragen auf die Lehrerfortbildung muss ein Grundlagenwissen nach wie vor notwendig in der Fachwissenschaft sein, jedoch verliert es seinen unbedingten Platz, wenn ein Handlungswissen über die Verwendbarkeit dieses Wissens in Lern- und Lehrprozesse und späterer Praxis in den Vordergrund rückt. Somit müssten sich dann Fachwissenschaften innerhalb der Lehrerausbildung in der Universität mit dem Handlungsraum, in dem dieses Wissen tatsächlich relevant ist, selbst handlungsbezogen auseinandersetzen. Wie kann das in einem Teilsystem der Gesellschaft, der Wissenschaft, erzeugte Wissen in ein anderes Teilsystem wie beispielsweise die Schule übertragen bzw. transferiert werden?⁷⁵⁴

Entsprechend einer Kopplung von Wissenschaft und Wirtschaft (s.o.) muss eine Transformation von Wissen in Handlungswissen im Rahmen der Lehrerausbildung auch durch eine strukturelle Kopplung von Universität und Schule generiert werden können - eine strukturelle Kopplung in dem Sinne, dass die in der Universität erworbenen Theorien unmittelbar in die Praxis an der Schule umgesetzt werden können. Der Lehramtstudierende muss in *kontinuierlicher Interaktion* mit den Schülern sein, um teils Lehrer, teils Lerner zu werden und koevolutiv sein Wissen gezielt in der Universität anzueignen. Eine derartige Integration des schulischen Alltags würde dann auch der Kritik entgegenwirken, dass der wissenschaftliche Cha-

⁷⁵³ Nach Schönknecht geht der Ausbildungsphase des Studiums für jeden Lehramtstudierenden die Phase der eigenen Schulerfahrungen voraus (Vgl. Schönknecht (1997), S.102 f.). Des Weiteren bestehen Diskussionsanregungen darüber, dass in empirischen Untersuchungen nachgewiesen werden konnte, dass sich angehende Lehrer stark mit bestimmten Lehrern, von denen sie unterrichtet worden sind, identifizieren sowie dass sich die Lehrersozialisation mittels Internalisierung von Lehrervorbildern („teaching models“) aus der eigenen Schulzeit erfolgt. Diese tausend Stunden bleiben im Rahmen der formalisierten Ausbildung und der ersten Berufsjahre als latenter Faktor für die persönliche Ausgestaltung der eigenen Lehrerrolle. (Vgl. Zeichner (1986), Zeichner/Gore (1990) und Lortie (1975) in: Dick (1994), S.28 ff.) Die formale Lehrerausbildung hat demnach eventuell nur einen beschränkten Einfluss auf die zukünftige Berufsausführung in Relation zu den kumulierten Erfahrungen. Für diese Arbeit bedeutet dies auf lange Sicht, dass der Lehrer nicht nur ein Multiplikator für die Förderung des Gründungswillens während der Schulzeit eines Individuums ist, sondern dass er ebenfalls als Multiplikator für die Förderung und Weiterentwicklung zukünftiger Lehrer darstellt – wenn es gelingt, das traditionelle Berufsbild des Lehrers zu durchbrechen.

⁷⁵⁴ Zur Überwindung des Transferproblems der Wissenschaft in die Erziehung: Radtke (1996), S.37 ff.

rakter der Universitätsausbildung für eine pädagogische Profession wenig herzugeben vermag.⁷⁵⁵

Die (persönliche) Nähe zu den Schülern hätte die Konsequenz, dass die Lehramtsstudierenden selbst die wichtigsten Personen wären, um Zielfindungen, Lehrmittel und Lernmaterialien für ihre Schüler zu definieren – anstelle Vorgegebenem, auf alten Erfahrungsmustern einer anderen Generation der Gesellschaft basierenden Anweisungen unterlegen zu sein. Diese große Eigenverantwortung würde neben einem stärkeren Bezug zu den Schülern die Möglichkeit generieren, durch eigenständige sachliche und zeitliche Gliederung der Inhalte und Fächer eigene Profile auszubilden und damit einen ersten Schritt in Richtung Wettbewerbsfähigkeit zu erlangen.

Des Weiteren kann eine Ausdehnung der strukturellen Kopplung von Schule und Universität in zweierlei Hinsicht positive Effekte auf die Wirtschaft erzielen:

1. In Form von Betriebserkundungen, Fallstudien oder Praktika sowie Expertenbefragungen von Vertretern der Wirtschaft würden die Lehramtsstudierenden einerseits erfahren, was für Schüler in näherer Zeit relevant und wichtig sein wird, um ihr späteres Berufsleben als Entrepreneur oder auch Intrapreneur zu bewältigen.
2. Andererseits, wenn eine oben geforderte strukturelle Kopplung von Universität und Schule bereits während des Studiums gelingt, könnte in diesem Falle der Sinn und Zweck des Referendariats als Erprobungszeit vor dem tatsächlichen Berufseinstieg größtenteils substituiert werden. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Schülern, um von und mit ihnen koevolutiv zu lernen, könnte in einem besten Fall das Referendariat überflüssig machen und würde so einen direkten Übergang von der Ausbildung in den Beruf ermöglichen/erleichtern.

Unter diesen Umständen rückt dann stark die dritte Phase der Lehrerausbildung in den Mittelpunkt: Während die Lehrerfortbildung anfänglich als Selbsthilfe von Lehrern entstanden war, hat sie sich erst im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts zu einem festen und selbstverständlichen Bestandteil der Lehrerbildung entwickelt und wurde verstaatlicht und institutionalisiert.⁷⁵⁶ Immer zahlreicher finden sich heute auch Angebote auf Basis freier und privater Trägerschaft. Eine Chance also, im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ auch während des Berufes eine persönlichkeitsfördernde Weiterbildung kontinuierlich anzubieten und so einst erlernte

⁷⁵⁵ Für die Kritik an der universitären Ausbildung der zukünftigen Lehrer vgl. Giesecke (2001), S.90 ff.

⁷⁵⁶ Vgl. Schönbeck (1997), S.35.

Kompetenzen in der Universität weiter auszubauen. „Lehrerfortbildung scheint zur dritten vollwertigen Säule [...] zu werden.“⁷⁵⁷

Gemäß den Ausführungen über unternehmerisches Lernen, welches kontinuierlich bis in das hohe Alter auch von der Lehrperson praktiziert werden sollte, geht die Bedeutung der kontinuierlichen und ganzheitlichen Fort- und Weiterbildung der Lehrer hervor. Um sich den jeweiligen Strukturen der Schüler anzupassen bedarf es im Laufe des Berufslebens dann allerdings auch einer Weiterentwicklung an Didaktik und Methodik, die wiederum durch solche Weiterbildungsangebote durch den Lehrer zu Handlungswissen transformiert werden müssen.

⁷⁵⁷ Klafki (1988), S.27.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Der Geist aktiven Unternehmertums spielt mittlerweile eine wichtige Rolle sowohl innerhalb der Angestelltenstrukturen eines Betriebes (Intrapreneure) als auch bei selbständigen (Klein-) Unternehmern (Entrepreneure). So werden in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen zusehends Mitarbeiter mit unternehmerischen Einstellungen benötigt, die im unternehmerischen Sinne mitdenken. Bislang fehlten fundierte Untersuchungen über die Aktivierung unternehmerischen Denkens und die Entwicklung in die Selbständigkeit als Lebensperspektive. Die Bereitschaft, sich selbständig zu machen, wird im Wesentlichen – so die Empirie – von *externen* Faktoren wie beispielsweise Finanzierung, politische Rahmenbedingungen oder öffentlicher Förderinfrastruktur gesteuert. Diese werden in unterschiedlichster Weise aufgegriffen, verbessert, optimiert und ständig neu untersucht.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein persönlichkeitsorientierter Ansatz entwickelt, mit dem im allgemein bildenden höheren Schulbereich sowie an Universitäten unternehmerisches Denken gefördert und die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber Unternehmertum als erstrebenswerte Perspektive für die Lebensgestaltung unterstützt werden kann. Es wurden Fördermaßnahmen aufgezeigt, die von Beginn des Eintritts in die höhere Schule bis hin zum Abschluss der universitären Ausbildung sowohl die Eigenschaften einer Unternehmerpersönlichkeit als auch die unternehmerische Motivation positiv beeinflussen können. Dabei wurden insbesondere entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen sowie theoretische Basiskennnisse über Unternehmertum und unternehmerisches Lernen verwertet. Eine input-logische Herangehensweise im Sinne einer Vermittlung von Fachwissen wurde ausgeklammert. Vielmehr stand hier eine langfristige Förderung der einzelnen, dem Unternehmer anhaftenden Persönlichkeitsmerkmale im Mittelpunkt, um sowohl als Intrapreneur als auch als Entrepreneur auf dem Arbeitsmarkt agieren zu können.

Nach der Abgrenzung der Begriffe Unternehmertum und Entrepreneurship sowie der Klassifizierung der unternehmerischen Funktionen in Routine, Arbitrage, Innovation und Evolution aus entwicklungstheoretischer Sichtweise heraus konnte dargelegt werden, dass die treibende Kraft der wirtschaftlichen Entwicklung der innovative bzw. evolutorische Unternehmertypus ist. Das Fundament für weitere Ausführungen innerhalb dieser Arbeit hinsichtlich eines solchen Unternehmertypus bildete die „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ von Schumpeter in der ersten Auflage sowie die Weiterentwicklungen des personenzentrierten Ansatzes der Unternehmerpersönlichkeit von Röpke. Die Einbeziehung der verschiedenen „Schools of Thoughts“ - Ansätze hat die Bedeutung der Persönlichkeitsorientierung innerhalb eines An-

satzes zur unternehmerischen Ausbildung dahin gehend stärken können, als dass durch eine solche Herangehensweise sowohl ein positives Unternehmerimage geschaffen als auch eine Auseinandersetzung mit unternehmerischen und eigenen Werten generiert werden kann. Eine umfassende Beschreibung der sowohl aus der Empirie als auch aus den theoretischen Grundlagen extrapolierten entscheidenden Persönlichkeitsmerkmale sowie der unternehmerischen Motivation dienten am Ende des zweiten Kapitels als Ausgangslage für weitere Überlegungen für eine Förderung der Persönlichkeitsentfaltung. Zusammen mit den entwicklungs- und lerntheoretischen Grundlagen aus Kapitel 3 wurde so eine Basis für die Entwicklung des erwünschten Ansatzes gegeben.

Die Ausführungen über den Konstruktivismus und die Entwicklungstheorie nach Piaget in Kapitel 3 zeigten, dass der Vorgang des Lernens immer nur in Verbindung mit dem Subjekt gesehen und folglich die Aneignung von Wissensbeständen nur im autopoietischen System des Lernenden selbst vollzogen und nicht von extern transferiert werden kann. Daraus resultierend konnten Deduktionen für die lehrende Person in Schule und Universität in den späteren Kapiteln gemacht und die (derzeit noch existierende) Input-logische Vermittlung des Wissens von Lehrendem zu Lernendem verworfen werden. Mit der im Anschluss daran erläuterten Theorie des unternehmerischen Lernens wurde darüber hinaus aufgezeigt, dass ein Agieren auf Lernebene 3, die Reflexion über eigene Stärken und mangelnde Kompetenzen, als Ausgangsbasis für unternehmerisches Handeln wie auch als Quelle für unternehmerische Motivation angesehen werden kann. Damit wurde konstatiert, dass durch derartiges Lernen die Entwicklung einer (unternehmerischen) Vision gefördert und automatisch eine darauf abgestimmte Nachfrage nach benötigten Kompetenzen und Wissensbeständen generiert werden kann. Als ausschlaggebendes Element für eine unternehmerische Motivation konnte darüber hinaus neben der Entwicklung einer Vision insbesondere eine unbedingt ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung als notwendig betont werden.

Basierend auf bisherigen Grundlagen wurden schließlich in Kapitel 3.3 die notwendigen Anforderungen an eine unternehmerische Ausbildung abgeleitet und ausformuliert. Dabei wurde ersichtlich, dass eine Persönlichkeitsentfaltung hin zu unternehmerischen Fähigkeiten gleichzeitig auch eine Herausforderung an die Gesellschaft impliziert: Über die Schule hinaus muss das Image eines Unternehmers als etwas Positives in besonderem Maße von der Gesellschaft angenommen werden, um langfristig eine Kultur der Selbständigkeit etablieren zu können. Bei der Einordnung der Zielgruppe stellte sich heraus, dass diese während des Verlaufs des Gründungsprozesses ihre Einstellung wandelt. Man kann davon ausgehen, dass wesentlich mehr Menschen unternehmerisches Potenzial besitzen als der Prozentsatz derjenigen, die dann

tatsächlich Entrepreneure werden bzw. sind. Daraus folgt die Annahme, dass eine unternehmerische Ausbildung zunächst dazu verhelfen muss, diejenigen Individuen, die dieses Potenzial besitzen, zu identifizieren bzw. diesen Individuen ihr Potenzial ersichtlich zu machen. Je spezifischer sich der Gründungswille bei den Individuen abzeichnet, desto spezifischer können dann auch Ausbildungsmodule herangezogen werden, die den Fokus auf die Aneignung von gründungsspezifischem Fachwissen legen. Die dieser Arbeit zugrunde gelegte Zielgruppe ist diejenige, bei der der Gründungswille noch wenig ausgeprägt ist bzw. die sich noch nicht mit der Thematik von unternehmerischer Selbständigkeit auseinandergesetzt haben. Aufgrund der Heterogenität bei einer derartigen Festlegung der Zielgruppe von potenziellen Unternehmern kann nur eine interdisziplinäre Ausbildung in Frage kommen. Da hier ein übergreifender Ansatz von den Institutionen Schule und Hochschule verfolgt wird, konnten im Anschluss an die Einteilung der Zielgruppen in Schüler, Studenten aller Fachbereiche und Lehramtsstudierende differierende Zielformulierungen gemacht werden. Hier ergab sich im Rahmen der *schulischen Ausbildung* die Forderung nach einer Generierung von „Awareness“ für Unternehmertum und Hilfe zur Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmale. Im Rahmen der *universitären Ausbildung* galt, dass hier insbesondere Naturwissenschaftler in den Mittelpunkt der Betrachtungen gezogen werden müssen, die ihr Wissen auf dem Markt umsetzen können. Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass *Lehramtsstudierende* als zukünftige Lehrer und Multiplikatoren des Gründungswillens als dritte Zielgruppe speziell gefördert werden sollten.

Im Rahmen des vierten Kapitels wurde schließlich dargelegt, wie die bisherig erläuterten theoretischen Zielvorstellungen von Schumpeter und Röpke sowie die Erkenntnisse aus der Persönlichkeitsforschung in die Schulpraxis umgesetzt werden können. Hier wurde nicht nur gezeigt, wie die einzelnen in Kapitel 2 aufgeführten Persönlichkeitsmerkmale gefördert werden können, sondern auch, wie die Entwicklung einer Vision und ein Lernverhalten gemäß Lernebene 3 generiert werden kann, sodass eine Transformation auf eigene Zielvorstellungen, Werte und Stärken bei Schülern erreicht werden kann. Neben der Entfaltung der unternehmerischen Eigenschaften kann nach diesen Ausführungen auch die unternehmerische Motivation und damit der Wille zur Gründung eines Unternehmens gefördert werden.

Im Gegensatz zur Hochschulebene, auf der die Auswahl der Ausbildungsmodule auf Freiwilligkeit basiert, sieht es auf Schulebene anders aus: Da der Schulbesuch in Deutschland für Jugendliche obligatorisch ist, bedarf es hier für die Integration einer unternehmerischen Ausbildung (für eine Beeinflussung der Erziehung), der sich die jungen Individuen nicht entziehen können, einer Legitimation. Diese wurde am Anfang des vierten Kapitels umfassend dar-

gestellt. Nach einer kurzen Skizzierung der in das Schulsystem zu integrierenden Inhalte umfasste der Hauptteil des Kapitels eine Darstellung derjenigen bestehenden handlungsorientierten Methoden, die zu einer tatsächlichen Förderung der psychologischen Konstrukte hin zu unternehmerischen Fähigkeiten führen können. Dabei kristallisierte sich neben verschiedenen Methoden, die jeweils auf die Förderung eines speziellen unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmals angewendet werden konnten, eine bestimmte Methode heraus, mit der man gemäß obiger Ausführungen alle gewünschten Merkmale gleichzeitig fördern kann: „Lernen durch Lehren“ ist in jeder Altersstufe und fachübergreifend anwendbar. Sie kann somit nicht nur auf Schul-, sondern ebenfalls auf Hochschulebene relevant sein.

Im letzten Teil des vierten Kapitels wurden schließlich Möglichkeiten aufgezeigt, wie, wann und wo die aufgeführten Methoden in die schulischen Lehrpläne integriert werden können. Dabei stellte sich die Forderung nach einer interdisziplinären Förderung der einzelnen unternehmerischen Merkmale in allen Jahrgangsstufen heraus. Ergänzt werden sollte diese um eine inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die Thematik Unternehmertum in der Jahrgangsstufe 9 in besonderem Maße in einem wirtschaftswissenschaftlich geprägten Fach sowie in jeweils angemessenem Maße innerhalb der natur- und geisteswissenschaftlichen Fächer. Eine Möglichkeit zur Umsetzung dieser Anforderungen wurde zusammenfassend in den Tabellen 5 und 6 gezeigt.

Nach dieser umfassenden Darstellung eines Ansatzes, wie eine unternehmerische Ausbildung in die Bildungsinstitution Schule integriert werden kann, wurde in Kapitel 5 dargelegt, wie eine Förderung des Gründungswillens auch auf Hochschulebene etabliert werden kann. Im Fokus standen hier den verschiedenen Zielsetzungen entsprechend zum einen die Studenten der Naturwissenschaften, welche in die Lage versetzt werden sollten, die in der Universität generierten Forschungserkenntnisse in marktwirtschaftliche Wertschöpfung umzusetzen. Zum anderen wurden Lösungsansätze ausgearbeitet, um eine Lehrerausbildung zu etablieren, die den Anforderungen des in Kapitel 4 entwickelten Ansatzes gerecht werden kann. Dabei wurde zunächst die bestehende Entrepreneurship Education vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 aufgeführten Theorien durchleuchtet. Die sich daraus abzeichnende Lücke zwischen bestehendem Wissen und unternehmerischem Handeln als Ergebnis des *unternehmerischen Engpasses* an deutschen Universitäten stand im Mittelpunkt des ersten Teils in Kapitel 5. Dann verschob sich der Fokus auf bestehende, in der Praxis angewandte sowie theoretische Lösungsansätze bis hin zu Lösungsansätzen, die mit bisherigen Ausführungen eines persönlichkeitsorientierten Ansatzes konform gehen. Als zentrales Ergebnis des Kapitels 5.1 stellte sich heraus, dass bestehende Entrepreneurship-Programme gemäß der in dieser Arbeit formulier-

ten Zielgruppe dann relevant sind, wenn es gelingt, den Willen zur Gründung sowie eine positive Einschätzung gegenüber Unternehmertum zu generieren. Eine ganzheitliche Entrepreneurship Education in obigem Sinne müsste dann vorzugsweise sowohl Elemente zur Willensförderung als auch die dann entsprechend spezifische Fachausbildung beinhalten. Denn ein durchdachtes Geschäftsmodell, die Verfeinerung der ersten Idee, kombiniert mit betriebswirtschaftlichen Fähigkeiten, kann die Chance auf erfolgreiche Unternehmensgründung und –führung vergrößern.

Da sich in Kapitel 4 im Rahmen der unterschiedlichen handlungsorientierten Methoden an verschiedenen Stellen immer wieder neue Anforderungen an die Lehrperson heraus kristallisierten, wurden diese in Kapitel 5.2 noch einmal zusammengefasst und dahingehend überprüft, ob die aus den Theorien von Röpke resultierenden Anforderungen an die Lehrperson mit den Anforderungen aus der Lehr- und Lernforschung kompatibel sind. Etliche Übereinstimmungen waren vorhanden, sodass nach einer Analyse des bestehenden Systems der Lehrerausbildung aus diesen Anforderungen an die Lehrperson abgeleitet werden konnte, was genau notwendiger Bestandteil einer Lehrerausbildung im Sinne einer unternehmerischen Ausbildung sein sollte. Darunter wurden in vorliegender Arbeit insbesondere die Forderung nach Methoden- und Beziehungskompetenz herausgearbeitet, um gewünschte Methodenvielfalt im zukünftigen Unterrichten einsetzen zu können. Das Trainieren von Beziehungskompetenz stellt nach obigen Ausführungen eine wichtige Voraussetzung dar, um (vor allem durch das Erlernen von empathischen Fähigkeiten) insbesondere auf das (das Durchsetzungsvermögen bedingende) Merkmal der internalen Kontrollüberzeugung (siehe Kapitel 4.3.5.1) bei Schülern einwirken zu können. Da es für diese Zielerreichung vor allem starker Überzeugungsarbeit bei den Lehramtsstudierenden bedarf, sollten im Vorfeld Seminare für Nicht-Ökonomen verpflichtend angeboten werden, wobei je nach Fachausbildung eine inhaltliche Differenzierung sinnvoll erscheint. Abschließend wurde eine „strukturelle Kopplung von Schule und Universität“ als ein weiterer Lösungsansatz für eine effektivere unternehmerische Lehrerausbildung vorgestellt: Durch eine kontinuierliche Einbeziehung der Lehramtsstudierenden in die Schulpraxis könnten mit den Schülern koevolutiv Unterrichtsmethoden neu- oder weiterentwickelt werden, Lehramtstudenten würden sich besser an die sich wandelnden Anforderungen aus Wirtschaft und Gesellschaft *bereits während des Studiums* anpassen können. Dies könnte dabei eine Verkürzung oder sogar einen Wegfall der Phase des Referendariats bedeuten und würde die Lehrerfort- und Weiterbildung verstärkt in den Vordergrund rücken.

Insbesondere die noch in den Anfängen stehende unternehmerische Schulausbildung (im Rahmen der staatlichen) Bildungspolitik macht einen Paradigmenwechsel, wie er in Kapitel 5.2.1.4 erläutert wurde, notwendig. Entsprechend einer „Anmaßung von Wissen“ (von Hayek) kann an dieser Stelle allerdings nicht konstatiert werden, dass der hier entwickelte bildungsökonomische Ansatz einen optimalen Lösungsweg für eine ganzheitliche erfolgreiche Entrepreneurship Education garantieren kann. Dadurch, dass die Wirkungseffekte der einzelnen Unterrichtsmethoden auf bestimmte Kompetenzen jedoch als weitgehend empirisch gesichert gelten und innerhalb des vorliegenden Ansatzes lediglich eine Rekombination dieser Methoden vorgenommen wurde, kann eine solche Förderung der Persönlichkeitsentfaltung als durchaus realisierbar angesehen werden. Möglichkeiten zu einer tatsächlichen Integration in bestehende Lehrpläne konnten ebenso fundiert und realistisch aufgezeigt werden.

Die Erweiterung des Ansatzes auf Hochschulebene erscheint aufgrund der vielzähligen und sich immer weiterentwickelnden Ansätze in Richtung Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln noch schneller realisierbar und besonders bezüglich der Ausarbeitungen für eine adäquate Lehrerausbildung noch dringlicher.

Ein erster Schritt zur Etablierung eines solchen übergreifenden Ansatzes in Schule und Universität wird der Nachweis über langfristigen, nachhaltigen Erfolg sein. Dazu bedarf es großer Stichproben und Verhaltens- Langzeitstudien sowie intensiver Öffentlichkeitsarbeit und persönlicher Überzeugungsarbeit bei allen beteiligten staatlichen und außerstaatlichen Akteuren (Kultus-Ministerium, Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Parteien, Universitäten, Medien, Schulbuchverlagen u.v.m.). Der größten Überzeugungskraft bedarf es bei den Bildungsministerien der einzelnen Länder. Für die Gesetzgebung und Verwaltung im Bildungswesen (insbesondere Schulwesen, Hochschulwesen und Weiterbildung) obliegt der überwiegende Teil der Kompetenzen den Ländern.⁷⁵⁸ Wenn die jeweiligen Politiker von den positiven Wirkungseffekten einer Ausbildung der Lehrkräfte in obigem Sinne überzeugt werden können, besteht eine bessere Chance auf geänderte Rahmenbedingungen. Insbesondere muss die Handlungskompetenz als Schlüsselqualifikation als allgemeines Bildungsziel Vorrang haben. Pflichtpraktika in der Wirtschaft, Pflichtseminare für Nicht-Ökonomen und Persönlichkeits-training könnten in das universitäre Curriculum integriert werden. Einzusetzende handlungsorientierte Methoden könnten so nicht nur auf Hochschulebene, sondern gleichfalls auf Schulebene verpflichtend in die Lehrpläne aufgenommen werden.

⁷⁵⁸ Vgl. KMK (2007), S.43

Wer leistet diese Überzeugungskraft? Sicherlich sind einflussreiche Persönlichkeiten von Vorteil. Doch die Vermutung liegt nahe, dass ebenso jeder einzelne Mitbürger beispielsweise durch Leserzuschriften oder Einrichtung von Internetplattformen einen Anstoß für ein konstruktivistisches Lernparadigma leisten kann. Dadurch sollte auch den angehenden Lehramtstudenten sowie der Elternschaft allgemein die Verantwortung, die sie mit ihrer zukünftigen Aufgabe als „Coach“ zur Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Fähigkeiten übernehmen, in der Öffentlichkeit deutlich gemacht werden. Unterstützung für einen persönlichkeitsorientierten Ansatz in der (schulischen) unternehmerischen Ausbildung leistet auch der Erfinder des PISA-Tests: „Die Herausforderung ist, Jungen und Mädchen individuell zu stärken, zu erkennen, dass gewöhnliche Schüler außergewöhnliche Fähigkeiten haben. Dazu gehören die fortwährende Diagnose des Lernbedarfs jedes einzelnen Schülers sowie Lehr- und Lernformen, die ihm helfen, seinen Horizont beständig auszubauen, statt ihn mit Misserfolg zu demotivieren.“⁷⁵⁹ Gerade weil sich in der Ausbildung der Lehrer an den Universitäten und der praktischen Schulpolitik solche Erkenntnisse bislang kaum wiederfinden, ist die individuelle Überzeugungsarbeit eines jeden einzelnen Bürgers um so wichtiger. Denn je mehr Menschen sich in einer Gesellschaft die in dieser Arbeit extrapolierten Eigenschaften aneignen, desto häufiger werden Unternehmerpotenzial und Wirtschaftswachstum offen in Erscheinung treten.⁷⁶⁰

⁷⁵⁹ Schleicher (2007), S.125.

⁷⁶⁰ Vgl. Kolshorn/Tomecko (1998), S.195.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1993)**, Grundalgen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Klett-Cotta: Stuttgart, 1993
- Albers, S./ Klapper, D./ Konradt, U./ Walter, A./ Wolf, J. (Hrsg.) (2006)**, Methodik der empirischen Forschung, Deutscher Universitäts Verlag: Wiesbaden, 2006
- Almus, M./ Nerlinger, E.A. (1999)**, Wachstumsdeterminanten junger innovativer Unternehmen – empirische Ergebnisse für Westdeutschland, in: Jahrbuch für Nationalökonomie und Statistik, Heft $\frac{3}{4}$, 1999
- Amelang, M./ Bartussek, D. (2001)**, Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Kohlhamer: Stuttgart, 2001
- Anderson, C. R. (1977)**, Locus of control, coping behaviours and performance in a stress setting: A longitudinal study, 1977, in: Journal of Applied Psychology, 62, S. 446-451
- Arbeitskreis Ökonomische Bildung (Hrsg.) (2005)**, Stellungnahme zu den institutionellen Neuerungen in der ökonomischen Bildung in Nordrhein-Westfalen (NRW), Juli 2005
- Asendorpf, J.B. (Hrsg.) (2005)**, Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung, Hochgrefe: Berlin, 2005
- Authors, J. (1999)**, Entrepreneurship: Agreed definition eludes the academic community, in: Financial Times-Survey: Business Education, 25. Jan., 1999
- Bandura, A. (1979)**, Sozial-Kognitive Lerntheorie, 1. Aufl., Klett-Cotta: Stuttgart, 1979
- Bandura, A. (Hrsg.) (2005)**, Self-efficacy in Changing Societies, Cambridge University Press, 1995
- Bauer, K.O. (2005)**, Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training, Juventa Verlag: Weinheim und München, 2005

- Baumol, W.J. (1990)**, Entrepreneurship: Productive, unproductive, and destructive, in: Journal of Political Economy, 98, S. 893-921, 1990
- Bäumer, G. (1927)**, Das neue Lebensgefühl und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut, in: Ried (1927), S.30-39
- Beattie, R. (1999)**, The Creative Entrepreneur: a Study of the Entrepreneurship Research 1999, online unter: www.Babson.edu/entrep/fer/papers99/III/III_B/IIIB.html, Stand: Januar 2007
- Béchar, J.P./ Grégoire, D. (2005)**, Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education, in: Academy of Management Learning & Education, 2005, Vol.4, No.1, S.22-43
- Becker, P. (1995)**, Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle, Hochgrefe: Göttingen, 1995, in: Kemter, P./ Klose, H.-E./ McKenzie, G., Persönlichkeitsfaktoren und Erfolg in klein- und mittelständischen Unternehmen, in: Rosenstiel/Lang-vonWins (1999) S.196-297
- Becker-Textor, I. (Hrsg.) (2002)**, Montessori, M., Zehn Grundsätze des Erziehens, Herder: Freiburg: 2002
- Berg, H.K. (2002)**, Maria Montessori – Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen, Herder: Freiburg im Breisgau, 2002
- Bericht der Kultusministerkonferenz 19.10.2001**, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen, 2001
- Bird, B. (1988)**, Implementing Entrepreneurial Ideas: The Case for Intention, in: Academy of Management Review, 1988, Vol. 13, No.3, S. 442-453
- Bischoff, C. (1998)**, Motivation: Mythos – Märchen – Wirklichkeit. Mitarbeiter müssen motiviert werden – oder?, in: Zeitschrift Pflegepädagogik, Ausgabe 1/1998

- BCG (2002)** (The Boston Consulting Group), Die Zukunft bilden. Eine gemeinsame Aufgabe für Schule und Wirtschaft, München, 2002
- BCG (2000)** (The Boston Consulting Group), What Goliath can learn from David: The hidden Role Models in Value Creation and Entrepreneurship, in: BCG Report, April 2000, S. 11, online unter:
http://www.bcg.com/publications/publications_search_results.jsp?PUBID=562&language=English, Stand 9.2.2006
- BMBF (2002)** (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.), Studierende und Selbständigkeit, Bonn: Juni 2002
- BMWi (2006)** (Bundesministerium für Wirtschaft) (Hrsg.), Gründerraum und Inkubator – was kommt heraus?, exist 01/2006
- BMWT (2007)** (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie), EXIST III: Odeon Acceleration, Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), online unter:
<http://www.exist.de/exist3/projekte/00045/index.php> , Stand: Januar 2007
- Boerger, S. (2002)**, Ökonomische Lernerfahrungen in Schülerfirmen, in: Weber (2002) S.293-317
- Boone, C./ De Brabander, B./ Hellemans, J. (2000)**, Research note: CEO locus of control and small firm performance, 2000, in: Organization Studies, 21, S. 641-646.
- Borchardt, A./ Göthlich, S.E. (2006)**, Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien, in: Albers/Klapper/Konrad/Walter/Wolf (2006) S. 37-54
- Bovet, M.C/ Venèche, J.J. (1978)**, Der Aufbau der kognitiven Strukturen aus Sicht der Genfer Psychologen, in: Steiner (1978) S. 242-259

- Brandstätter, H. (1999)**, Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – Beiträge der Differenziellen Psychologie, in: Sonntag, K. (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen, 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe, (1999) S.51-76
- Braun, G. (2004)**, Die Universität als Produktionsstätte unternehmerischer Selbständigkeit, in: Gründerflair MV (2004) S. 51-111.
- Brodbeck, K.-H. (1997)**, Ist Kreativität erlernbar? (Vortragstext zu Vorträgen in Graz, Heidelberg, Konstanz und Würzburg), 1997
- Bruner, J.S. (1976)**, Der Prozeß der Erziehung, Berlin-Verlag: Berlin, 1976
- Brüggemann, H. (1999)**, Curriculare Kompetenz als Lernziel und Perspektive: ein didaktischer Ansatz, vorgestellt für den Anfangsunterricht Französisch (L3), Tectum-Verlag: Marburg, 1999
- Burow, O.-A./ Neumann-Schönwetter (1995)**, H., Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht, Bergmann und Helbig Verlag: Hamburg, 1995
- Bürger, W. (1978)**, Teamfähigkeit im Gruppenunterricht: Zur Konkretisierung, Realisierung und Begründung eines Erziehungszieles, Beetz Verlag: Weinheim/ Basel, 1978
- Bygrave, W. (1998)**, Die einzelnen Stufen des Entrepreneurship, in: Faltin/Ripsas/Zimmer (1998) S.113-140
- Bygrave, W.D./ Hofer, C.W. (1991)**, Theorizing about entrepreneurship, in: Entrepreneurship – Theory and Practice, No. 16, Baylor University: 1991, S.13-22
- Chain Store Age (2004)**, Entrepreneurs of the year, December 2004, S.43 (gefunden in: EBSCO HOST-Research Databases)
- Clark, C. (1973)**, Brainstorming: Methoden der Zusammenarbeit und Ideenfindung, gekürzte Taschenbuchausgabe, Verlag Moderne Industrie: München, 1973

- Copley, A.J. (1978)**, Unterricht ohne Schablone – Wege zur Kreativität, Otto Maier Verlag: Ravensburg, 1978
- Creuznacher, I./ Pfeffer, E./ Schreder, G. (2006)**, Unternehmerisches Denken und Handeln lernen: Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer 9. Klasse, in: POLIS (Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung), Heft 3/2006
- Cunningham, J.B./ Lischeron, J. (1991)**, Defining Entrepreneurship, in: Journal of Small Business Management, Januar 1991, S. 45-61
- Darwin, C. (1948)**, On the Origin of Species by Means of Natural selection, 6. Aufl., Watts: London, 1948
- De Brabander, B.C/ Witteloostuijn, A.v. (1996)**, CEO locus of control and small firm performance: An integrative framework and empirical test, 1996, in: Journal of Management Studies, 33, S. 667-699
- Debus, C. (2002)**, Routine und Innovation: Management langfristigen Wachstums etablierter Unternehmungen, Mafex Publikationen: Marburg, 2002
- DeCharms, R. (1973)**, Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: Edelstein/Hopf (1973) S.60-78
- DeCharms, R. (1979)**, Motivation in der Klasse, Moderne Verlags GmbH: München, 1979
- Deutscher Bildungsserver (2006)**, online unter: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400> Stand: Oktober 2006
- Dewey, J. (1964)**, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Westermann: Braunschweig, 1964
- Dick, A. (1994)**, Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion – Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1994

- Diensberg, C. (1999)**, Entrepreneurial Learning und Leitbild Unternehmertum: Aufgaben im Bildungssystem, in: Klandt/Nathusius/Szyperski/heil (1999)
- Dirks, U./ Hansemann, W. (Hrsg.) (1999)**, Reflexive Lehrerbildung –Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme, Beltz: Weinheim, 1999
- Dopfer, K. (2005)**, Die Idee der Evolution in den modernen Naturwissenschaften: Was Ökonomen daraus lernen können, in: Lichtenstein-Institut: Forschung und Lehre, Beiträge Nr.25/2005
- Döring, V. (2001)**, Verbesserung der Motivation und Wissensvermittlung zur Selbständigkeit. Möglichkeiten der Förderung unternehmerischem Interesse und unternehmerischem Handeln bei Jugendlichen, Studien zu Wirtschaftspolitik, Band 68, Frankfurt/Main, 2001
- Dörner, D. (Hrsg.) (1983)**, Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität, Huber: Bern [u.a.], 1983
- Douglas, E.J./ Sheperd, D.A. (2002)**, Self-Employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximation, in: Entrepreneurship Theory and Practice, Baylor University, 2002, S. 81-90
- Duffy, T.M./ Jonassen, D.H. (Hrsg.) (1992)**, Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation, Hillsdale NJ, 1992
- Ebert (2006)** in: Dr. Ebert Akademie AG, online unter: <http://www.dr-ebertakademie.de/mm-emotionale-intelligenz.html>, Stand: Okt 2006
- Edelstein, W., / Hopf, D. (Hrsg.) (1978)**, Bedingungen des Bildungsprozesses, Klett: Stuttgart, 1973
- Eipper, M. (1998)**, Sehen, Erkennen, Wissen. Arbeitstechniken rund um Mind Mapping, : Renningen-Malmsheim, 1998

- Elkind, D. (1978)**, Zwei entwicklungspsychologische Ansätze: Piaget und Montessori, in: Steiner (1978) S.584-603
- Eucken, W. (1989)**, Die Grundlagen der Nationalökonomie, 9. unv. Aufl., Springer: Berlin, 1989
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2002)**, Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa, Band 3: Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen, Bericht I: Lehrerbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben, Allgemein bildender Sekundarbereich I, Eurydice: 2002
- Eurostat (2007)**, Euro-Indikatoren Pressemitteilung STAT/07/75, 1. Juni 2007:
- Fallgatter, M.J. (2002)**, Theorie des Entrepreneurship. Perspektiven zur Erforschung der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmungen, Dt. Univ.Verl.: Wiesbaden, 2002
- Faltin, G. (1998)**, Das Netz weiter werfen – Für eine Kultur unternehmerischen Handelns, in: Faltin/Ripsas/Zimmer (1998) S. 3-20
- Faltin, G./ Ripsas, S./ Zimmer, J. (1998)**, Entrepreneurship: Wie aus Ideen Unternehmen werden, C.H: Beck: München, 1998
- Faltin, G./ Zimmer, J. (1998)**, Die anderen Unternehmer, in: Faltin/Ripsas/Zimmer (1998) S.77-84
- Faltin, G./ Zimmer, J. (1998a)**, Versäumte Lektionen: Entrepreneurship, in: Faltin/Ripsas/Zimmer (1998) S.245-267
- FDP- Landtagfraktion (2003)**, Dokumentation des Bildungskongresses, Mainz, 4. September 2003
- FGF (2007)** (Förderkreis Gründungs-Forschung e.V.), online unter: <http://www.fgf-ev.de>
Stand: 01.2007

- Flammer, A. (1990)**, Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Verlag Hans Huber: Göttingen, 1990
- Ford, H. (1940)**, (übersetzt von Thesing, C.), Mein Leben und Werk, 33. einzig autorisierte Ausg., Paul List Verlag: Leipzig, ca. 1940
- Ford, H. (1926)**, Das große Heute, das größere Morgen, einzig autorisierte Ausgabe von Curt und Magerite Thesing, Paul List Verlag, Leipzig, 1926
- Forsberg, B./ Meyer, E. (Hrsg.) (1973)**, Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit, Quelle&Meyer: Heidelberg, 1973
- Frank, H. /Korunka, C. (1996)**, Informations- und Entscheidungsverhalten von Unternehmensgründern, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre, Vol.8, 1996, S.947-963
- Fraser, B.J./ Walberg, H.J./ Welch, W.W./ Hattie, J.A. (1987)**, Syntheses of educational productivity research, in: International Journal of Educational Research, 11, 1987, S. 145-252
- Frese, M. (Hrsg.) (1998)**, Erfolgreiche Unternehmensgründer: Psychologische Analysen und praktische Anleitungen für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland, Verlag für Angewandte Psychologie: Göttingen, 1998
- Frey, K. (2005)**, Die Projektmethode, 10. überarbeitete Aufl., Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2005
- Frey, K. (1999)**, Die Projektmethode, in: Wiechmann (1999) S.155-162
- Frick, S. (1999)**, „Kultur der Selbständigkeit“ als Herausforderung für die Entrepreneurship-Forschung? Zur theoretischen Fundierung eines aktuellen Begriffs der Wirtschaftspolitik, in: Rosenstiel/Lang-von-Wins (1999), S.72-104
- Fuhr, R. (1979)**, Das didaktische Modell Werkstattseminar, Göttingen: Zentrum für Didaktische Studien, 1979

- Gage, N.L./ Berliner, D. (1996)**, Pädagogische Psychologie, Psychologische Verlagsunion: Weinheim, 1996
- Galais, N. (1998)**, Motive und Beweggründe für die Selbständigkeit und ihre Bedeutung für den Erfolg, in: Frese (1998), S.83-98.
- Gardner, H. (2002)**, Intelligenzen – Die Vielfalt des menschlichen Geistes (Originaltitel: “Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st century“), Klett-Cotta: Stuttgart, 2002
- Gardner, H. (1991)**, Frames of Mind, The Theory of multiple intelligences, Klett-Cotta: Stuttgart, 1991
- Gartner, W.B./ Vesper, K.H. (1994)**, Experiments in entrepreneurship education: Success and Failures, in: Journal of Business Venturing, 9, 1994, S. 179-187
- Gartner W.B. (1988)**, “Who is an Entrepreneur?” is the Wrong Question, 1988, in: Entrepreneurship Theory and Practice, University of Baltimore Educational Foundation, summer 1989, S.47-66
- Gartner, W. B. (1985)**, A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation, 1985, in: Academy of Management Review, 10, S. 696-706.
- Gates, B. (1999)**, Business at the Speed of Thought, Time Warner: New York, 1999
- Gerstenmaier, J./ Mandl, H. (1995)**, Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. in: Zeitschrift für Pädagogik; 41. Jg., Nr. 6; Weinheim, Basel, 1995
- Gibb, A. (2002)**, In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: creative deconstruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge, in: International Journal of Management Reviews, Volume 4, Issue 3, S. 233-269, September 2002

- Giesecke, H. (2001)**, Was Lehrer leisten; Porträt eines schwierigen Berufes, Juventa Verlag: Weinheim und München, 2001
- Glaserfeld, E.v. (1997)**, Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken, Suhrkamp: Heidelberg, 1997
- Glaserfeld, E.v. (1987)**, Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, Vieweg: Braunschweig, 1987
- Goebel, P. (1998)**, Die ökonomisch erfolgreichen Gründer, in: Faltin/Ripsas/ Zimmer (1998). S. 85-92
- Goleman, D. (2000)**, EQ² - Der Erfolgsquotient, Hanser: München, 2000
- Goleman, D. (1997)**, Emotionale Intelligenz, 4. Aufl., Deutscher Taschenbuch-Verl.: München, 1997
- Grimes, P.W./ Millea, M.J./ Woodruff, T.W. (2004)**, Grades – Who's to Blame? Student Evaluation of Teaching and Locus of Control, in: Journal of Economic Education, Spring 2004, S.129-147
- Grünbuch (2003)**, Unternehmergeist in Europa, Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Brüssel, 2003
- Gründerflair MV (Hrsg.) (2004)**, Entrepreneurship Education in Mecklenburg-Vorpommern. Ergebnisse aus Forschung und Praxis 2002-2004. Rostock, 2004
- Gudjons, H. (2002)**, Krisen als Wandlungen im Lehrerberuf in: Pädagogik – Einführung in das Thema „Wandel im Lehrerberuf“, Heft 11/2002, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2002

- Gudjons, H. (1997)**, Handlungsorientiert lehren und lernen; Schüleraktivierung – Selbständigkeit – Projektarbeit, 5. Aufl., Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1997
- Gudjons, H. (1986)**, Handlungsorientiertes Lehren und Lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1986
- Gunderson, G. (1990)**, Thinking About Entrepreneurs: Models, Assumptions, and Evidence, in: Kent, C.A. (Hrsg.), Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions, Quorum Books: Westport, 1990, S. 41-52
- Haga, K./ Röpke, J. (2007)**, Wie lernen Unternehmer? Von unbewußter Inkompetenz zu unbewußter Fähigkeit, Marburg, 2007
- Hayek, F.A. (1974/1975)**, Die Irrtümer des Konstruktivismus, in: Walter Eucken Institut, Vorträge und Aufsätze 46-52, 1974/75, Aufsatz 51
- Hamer, E. (2001)**, Was ist ein Unternehmer?: Was verdanken ihm Betrieb und Gesellschaft?, Olzog: München, 2001
- Harten-Flitner, E. (1978)**, Leistungsmotivation und soziales Verhalten: Eine pädagogische Kritik der Leistungsmotivforschung, Beltzverlag: Weinheim und Basel, 1978
- Harter, S. (1980)**, A model of intrinsic mastery and developmental change in children: individual differences and developmental change, in: Minnesota Symposium on child psychology, Erlbaum, 1980
- Hartinger, A./ Fölling-Albers, M. (2002)**, Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2002
- Hänsel, D. (Hrsg.) (1997)**, Handbuch Projektunterricht, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1997
- Hänsel, D.(1997)**, Projektmethode und Projektunterricht, in: Hänsel (1997) S.54-97

- Heil, S./ Faust-Siehl, G. (2000)**, Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität um Spiegel von Lehrenden – Eine qualitative empirische Untersuchung, Deutscher Studien Verlag: Weinheim, 2000
- Helmke, A. (1992)**, Selbstvertrauen und schulische Leistungen, Hochgrefe: Göttingen, 1992
- Henderson, R./ Robertson, M. (1999)**, Who wants to be an Entrepreneur? Young adult attitudes to Entrepreneurship as a Career, in: Education + Training, Vol. 41, No.5, 1999, S. 236-245
- Henting, H.v. (1998)**, Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, Hanser: München, 1998
- Henting, H.v. (1973)**, Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Klett: Stuttgart, 1973, in: Krüger (1975) S.32-48
- Herrmann, T. (1987)**, Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Hochgrefe: Göttingen, 1987
- Hirschmann, A.O. (1958)**, The strategy of economic development, New Haven: 1958
- Hofstadter, R. (1955)**, Social Darwinism in American thought (Revised ed.), Boston: Beacon Press, 1955, in: McClelland (1976)
- Holler, J. (1996)**, Das neue Gehirn – Möglichkeiten moderner Gehirnforschung – unser Gehirn im Überblick; ein Handbuch, Junfermann: Paderborn, 1996
- Holtstiege, H. (1995)**, Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Gestaltung der Montessori-Pädagogik, Herder: Freiburg [u.a.], 1995
- Holzcamp, K. (1974)**, Begabung – Intelligenz, in: Wulf, C. (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, Piper: München, 1974

- Hoppe, H. (1999)**, Reflexive Lernformen: Kommunikationsschleifen und Inseln der Nachdenklichkeit. Subjektorientierte Lehrerbildung am Beispiel des Faches Politik/ Sozialkunde in: Dirks/Hansemann (1999) S.123-136
- Hübner, P. (Hrsg.) (1988)**, Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre: Beiträge zum 12. Kongress der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa vom 7.9. bis 11.9.1987 an der Freien Universität Berlin, Association für Teacher Education in Europe: Berlin, 1988
- Iacocca, L. (1984)**, Iacocco: An Autobiography, New York: Bantam Books, 1984, S. 53-36
- Jarke, M./ Klamma, R./ Marock, J. (2003)**, Gründerausbildung und Gründernetze im Umfeld technischer Hochschulen: ein wirtschaftsinformatischer Versuch, RWTH Aachen, 2003
- Jank, W./ Meyer, H. (1978)**, Didaktische Modelle, 5. völlig überarb. Aufl., Cornelsen: Berlin, 2002
- Jopt, U.-J. (1978)**, Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule, 1. Aufl., Kamp: Bochum, 1978
- Kaiser, A./ Kaiser, R. (2001)**, Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen, Cornelsen: Berlin, 2001
- Kaiser, F.J./ Kaminski, H. (1994)**, Methodik des Ökonomie-Unterrichts: Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Fallbeispielen, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1994,
- Kanders, M. (2000)**, Das Bild der Schule aus der Sicht des von Schülern und Lehrern II, IFS-Verlag: Dortmund, 2000
- Kant, (1968)**

- Kemter, P./ Klose, H.-E./ McKenzie, G. (1999)**, Persönlichkeitsfaktoren und Erfolg in klein- und mittelständischen Unternehmen, in: Rosenstiel/Lang von Wins (1999) S.196-207
- Kent, C.A. (Hrsg.) (1990)**, Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions, Quorum Books: New York, 1990
- Kesselring, T. (1999)**, Jean Piaget [Umfangreiche Einführung mit ausführlichen Literaturangaben und Bibliographie der Werke J. Piagets], Beck: München, 1999
- Kets de Vries, M.F. (1977)**, The Entrepreneurial Personality: A Person at the Crossroads, in: Journal of Management Studies, No 1, 1977, S.34-57
- Kiersch, J./ Paschen, H. (Hrsg.) (2000)**, Alternative Konzepte für die Lehrerbildung, 2. Band, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2000
- Kirchhoff, B. (1994)**, Entrepreneurship and Dynamic Capitalism, Praeger: Westport/ Connecticut/ London, 1994
- Kirckhoff, M. (2004)**, Mind Mapping: Einführung in eine kreative Arbeitsmethode, 12. Aufl., Gabal: Offenbach, 2004
- Kirckhoff, M. (1994)**, Mind Mapping: Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken, Gabal: Bremen, 1994
- Kirzner, I. M. (1973)**, Competition and Entrepreneurship, University of Chicago Press: Chicago, 1973
- Klafki, W. (2002)**, Kategorien für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept, Universität Lüneburg, 2002
- Klafki, W. (1988)**, Lehrerbildung in den 90er Jahren. Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag, in: Hübner (1988) S.26-45

- Klafki, W. (1963)**, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1963
- Klandt, H./ Koch, L.T./ Knaup, U. (2004)**, FGF-Report Entrepreneurship-Professuren 2004: eine Studie zur Entrepreneurshipforschung und –lehre an deutschsprachigen Hochschulen, Januar 2005
- Klandt, H./ Nathusius, K./ Szyperski, N./ Heil, A.H. (Hg.) (1999)**, G-Forum 1999, Dokumentation des 3. Forums Gründungsforschung in Köln am 8. Oktober 1999, Lohmar/Köln, 2000
- Klandt, H. (1999)**, Gründungsmanagement: Der integrierte Gründungsplan, R. Oldenbourg Verlag: München, 1999
- Klandt, H. (1984)**, Aktivität und Erfolg des Unternehmungsgründers: Eine empirische Analyse unter Einbeziehung des mikro-sozialen Umfeldes, Josef Eul Verlag: Bergisch-Gladbach, 1984
- Klein, G./ Schöffmann, D. (2004)**, Unternehmensengagement mit Kompetenz und Personal in der Region Köln/ Bonn. Praxisdokumentation, VIS a VIS Agentur für Kommunikation GmbH: Köln, 2004
- Klimsa, P. (1993)**, Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung, Deutscher Studien Verlag: Weinheim, 1993
- Klippert, H. (2000)**, Teamentwicklung im Klassenraum, 4. überarb. Aufl., Beltz Verlag: Weinheim/ Basel, 2000
- KMK (2007)** - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005: Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Eurydice: Bonn, 2007

- KMK (2006)** – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004: Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Eurydice: Bonn, 2006
- KM NRW (1993)** - Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sek. I, Frechen, 1993
- Knight, F. H. (1921)**, Risk, uncertainty and profit. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1921
- Knight, R.M. (1991)**, Spin-off Entrepreneurs: How Corporations really Create Entrepreneurs, in: Frontiers of Entrepreneurial Research, Babson College, S.134-150 in: Cunningham, J.B./ Lischeron, J., Defining Entrepreneurship, in: Journal of Small Business Management, Januar 1991, S. 45-61
- Knuth, R.A./ Cunningham, D.J. (1991)**, Tools for Constructivism. in: Duffy, T.M./ Lowyk, J./ Jonassen, D.H, Designing Environments for Constructive Learning, in: NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, vol. 105; Berlin, Heidelberg, New York, London; 1991
- Kohnstamm, R. (1996)**, Praktische Psychologie des Schulkindes. Eine Einführung, 3. unv. Aufl., Verlag Hans Huber: Bern 1996
- Kol, G.-J. (2006)**, „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? - Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes, (2001), online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001>, Stand: März 2006
- Kolshorn, R./ Tomecko, J. (1998)**, Das unternehmerische Potential verstehen und fördern, in: Faltin/ Ripsas/Zimmer (1998) S. 169-196
- Krapp, A., Weidenmann, B. (1992)**, Entwicklungsförderliche Gestaltung von Lernprozessen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie, in: Sonntag (1992) S.77-98

- Kruber, K.-P. (2001a)**, Wirtschaftspolitische Bildung im Lernfeld politische Bildung, online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001>, Stand: März 2006
- Kruber, K.-P. (2001b)**, Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip? Die Frage nach dem Spezifikum von Wirtschaftsunterricht im Lernfeld Politik, (2001b), online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001>, Stand: März 2006
- Krüger, R. (1975)**, Projekt Lernen durch Lehren – Schüler als Tutoren von Mitschülern, Regensburg: Klinkhardt, 1975
- Kuhlemann, G./ Brühlmeier, A. (2002)**, Johann Heinrich Pestalozzi, Band 2 in: Lost, C./ Ritz, C. (Hrsg.), Reihe "Basiswissen Pädagogik, Historische Pädagogik", Schneider Verlag: Hohengehren, 2002,
- Kuratko, D.F. (2005)**, The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges, in: Entrepreneurship Theory and Practice, S. 577-597, Baylor University, 2005
- Kuratko, D.F./ Hodgetts, R.M. (2004)**, Entrepreneurship: Theory, process, practice, Mason, OH: South Western College Publishers, 2004;
- Kuratko, D.F./ Welsch, H.P. (2004)**, Strategic entrepreneurial growth, 2nd edition, Mason, OH: South Western College Publishers, 2004;
- Lam, L.T./ Kirby, S.L. (2002)**, Is Emotional Intelligence an advantage? An exploration of the impact of Emotional and General Intelligence on individual performance, in: The Journal of Social Psychology, Volume 142, No. 1, 2002
- Landfried, K. (2003)**, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Vortrag „Neue Formen des Lernens in Schule und Hochschule“, in: Bildungskongress: Deutschland braucht eine neue Lernkultur, Mainz, 4. September 2003

- Lang-von Wins, T. (1999)**, Wie wird man Unternehmer? Wissenschaftliche Zugänge zu beruflicher Selbständigkeit und Unternehmertum, in: Rosenstiel, L.v./ Lang-von Wins, T. (Hrsg.), Existenzgründung und Unternehmertum: Themen, Trends und Perspektiven, Schäffer-Poeschel: Stuttgart, 1999
- Lehrplan Bayern (2006)** in: Deutscher Bildungsserver unter <http://www.km.bayern.de/km/schule/lehrplaene/>, Stand: Nov. 2006
- Lehrplan Hessen (2006)** in: Deutscher Bildungsserver unter <http://sform.bildung.hessen.de/gymnasium/skii/Curriculum>, Stand: Nov. 2006
- Liebel, M. (2006)**, Profit im Klassenzimmer – Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule, in: Die Deutsche Schule, 98, 2006/1, S.11-27
- Liebertz, C. (2001)**, Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig? In: WWD 2001, Ausgabe 75, S.12-13
- Löbler, H. (2006)**, Learning Entrepreneurship from a Constructivist Perspective, in: Technology Analysis & Strategic Management, Vol.18, No. 1, S. 19-38, February 2006
- Lorenz, K. (1943)**, Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung, in: Zeitschrift für Tierpsychologie, 5, S. 235-409, 1943
- Luhmann, N. (2005)**, Die Autopoiesis des Bewusstseins, in: Luhmann, N., Soziologische Aufklärung 1-6, Band 6, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Opladen, 2005, S.55-112
- Lumpkin, G.T./ Dess, G.G. (1996)**, Clarifying the achievement orientations construct and linking it to performance, in: Academy of Management Review, 21, S. 135-172, 1996
- Lüthje, J. (1997)**, Wissenschaft und Bildung als Auftrag der Universität: Vortrag von Laudationes zur Emeritierung von Hans-Dietrich Raapke, Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.: Oldenburg, 1997 (Universitätsreden, Nr. 94)

- Malek, M./ Ibach, P.K. (2004)**, Entrepreneurship. Prinzipien, Ideen und Geschäftsmodelle zur Unternehmensgründung im Informationszeitalter, dpunkt.verlag GmbH, 2004
- Martial, I. (1996)**, Einführung in didaktische Modelle, Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren, 1996
- Martin, J.-P. (2006)**, Lernen durch Lehren – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt, <http://www.ldl.de/material/aufsatz/ammersee.htm> , Stand: Oktober 2006
- Martin, J.-P. (2002a)**, „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel, in: „Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog“, 6. Jahrgang, Heft 1, 2002
- Martin, J.-P. (2002b)**, Lernen durch Lehren (LdL) in: Die Schulleitungs-Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, Heft 4, Dezember 2002, S.3-9
- Maturana, H.R. (2002)**, Vom Sein zum Tun – Die Ursprünge der Biologie des Erkennens, Heidelberg, 2002
- Maturana, H./ Baader, F.v./Ackermann, S. (Hrsg.) (1998)**, Organisches Denken, Ergon-Verlag: Würzburg, 1998
- Maturana, H./ Varela, F. (1987)**, Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Scherz: Bern, 1987
- McClelland, D.C. (1987)**, Human Motivation, New York, Cambridge, 1987
- McClelland, D.C. (1987a)**, Characteristics of successful entrepreneurs, in: Journal of Creative Behaviour, 21, 1987, S. 219-233
- McClelland, D.C. (1976)**, The Achieving Society, Irvington Publishers, Inc.: New York, 1976
- McClelland, D.C. (1967)**, Motivation und Kultur, Huber: Bern / Stuttgart, 1967

- McClelland, D.C. (1964)**, The Roots of Consciousness, D. van Nostrand Company, Inc.: Toronto, 1964
- McClelland, D.C. (1953)**, The Achievement Motive, Appelton-Centurry-Crofts, Inc.: New York, 1953
- McClelland, D.C./ Burnham, D.H. (1995)**, Power is the great motivator, in: Harvard business Review, 1, S. 127-139, 1995
- Meyers (2003)** Meyers Großes Taschenlexikon in 26 Bänden, 9. neu bearb. und erweiterte Aufl., Mannheim, 2003
- Meyer, H. (1987)**, Unterrichtsmethoden, Band II, Praxisband, Cornelsen: Frankfurt am Main, 1987
- Michael, B./ Schepp, H. (1993)**, Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Muster-Schmidt: Göttingen, 1993
- Mielke, R. (1981)**, Locus of Control – Ein Überblick über den Forschungsgegenstand, in: Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr.79, Oktober 1981
- Mietzel, G. (2003)**, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 7.Aufl., Hochgrefer-Verlag: Göttingen [u.a.], 2003
- Mietzel, G. (1994)**, Wege in die Psychologie, Klett-Cotta: Stuttgart, 1994
- Miller, D.M./Kets de Vries, R./ Toulouse, J.M. (1982)**, Top executive locus of control and its relationship to strategy-making, structure, and environment, 1982, in: Academy of Management Journal, 25, S. 237-253
- Mintzberg, H. (2005)**, Manager statt MBAs. Eine kritische Analyse, Campus Verlag: Frankfurt/Main, 2005

- Montada, L. (1978)**, Piaget und die empiristische Lernpsychologie, in: Steiner (1978) S.290-305
- Montessori, M. (1992)**, Dem Leben helfen, Freiburg, 1992
- Montessori, M. (1980)**, Kinder sind anders [il segreto dell 'infanzia], Ullstein: Frankfurt [u.a.], 1980
- Montessori, M. (1972)**, Das kreative Kind, Herder: Freiburg [u.a.], 1972
- Montessori, M. (1969)**, Die Entdeckung des Kindes, Herder: Freiburg [u.a.], 1969
- Mönninghoff, J.A. (2002)**, Das Bewußtsein des Lehrers, in: Smolka (2002)
- Moog, P. (2005)**, Good Practice in der Entrepreneurship-Ausbildung: Versuch eines internationalen Vergleichs, FGF e.V. Entrepreneurship Research: August 2005
- Moser, K./ Batinic, B./ Zempel, J.(Hrsg.) (1999)**, Unternehmerisch erfolgreiches Handeln, Reihe: Wirtschaftspsychologie, Band 13, Göttingen, 1999
- Müller, F. (2004)**, Selbständigkeit fördern und fordern: handlungsorientierte Methoden - praxiserprobt, für alle Schularten und Schulstufen 3. überarb. u. erw. Aufl., Beltz Verlag: Weinheim/ Basel, 2004
- Mueller, S. L./ Thomas, A.S. (2001)**, Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness, 2001, in: Journal of Business Venturing, 16: 51-75.
- Müller, G.F. (Hrsg.) (2000)**, Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung, Verlag empirische Pädagogik: Landau, 2000
- Nefiodow, L. (2000)**, Der sechste Kondratieff – Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information, 4. Aufl., Rhein-Sieg-Verlag: Sankt Augustin, 2000

- Nerdinger, F.M. (1999)**, Perspektiven der Erforschung des Unternehmertums, in: Rosenstiel/Lang-von Wins (1999), S.3-21
- Neulinger, K.U. (1978)**, Muss die Schule krank machen? Möglichkeiten der Konfliktbegegnungen in Unterricht und Unterrichtsplanung, Herder: Freiburg, 1978, in: Textor (2006)
- Nieschlag, R./ Dichtl, E./ Hörschgen, H. (1997)**, Marketing, 18. Aufl., Duncker und Humblot: Berlin, 1997
- OECD (1998)**, Organisation for Economic Cooperation and Development (Hrsg.), Fostering Entrepreneurship – The OECD Jobs Strategy, Paris: OECD, 1998
- Oelkers, J. (1997)**, Geschichte und Nutzen der Projektmethode in: Hänsel (1997) S.13-30
- Oerter R. (1991)**, Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie, in: Roth (1991)
- Oerter, R. (Hrsg.)/ Montada, L. (1995)**, Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch, Beltz Psychologie-Verl.-Union: Weinheim, 1995
- Oeser, E./Seitelberger, F. (1988)**, Gehirn, Bewusstsein und Erkenntnis (Dimensionen der modernen Biologie, Band 2, Wiss. Buchges.: Darmstadt, 1988
- Okon, W. (1973)**, die bildende und erzieherische Wirkung der Gruppenarbeit, in: Forberg/Meyer (1973) S. 48-65
- Owusu-Ansah, W./ Fleming, P. (2001)**, The impact of Entrepreneurship Education on Business Venturing: A Longitudinal Survey of Irish Graduates, in: Nieuwenhuizen, C./Klandt, H. (Hrsg.) Internationalizing Entrepreneurship Education and Training. Proceedings of the IntEnt-Conference, Technikon SA, Kruger National Park, South Africa, July 2-4, Eul-Verl.: Lohmar/ Köln, 2001 S. 91-111

- Pallasch, W./ Reimers, H. (1990)**, Pädagogische Werkstattarbeit: Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur, Juventa-Verlag: München, 1990
- Petermann, N.C./ Kennedy, J. (2003)**, Enterprise Education: Influencing Students' Perception of Entrepreneurship, in: Entrepreneurship Theory and Practice, Winter 2003, S. 129-144
- Peterssen, J./ Reinert, G.-B. (Hrsg.) (2000)**, Entdeckendes Lernen : Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung, Auer Verlag : Donauwörth, 2000
- Peterßen, W. (2001)**, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, Oldenbourg: München, 2001
- Pfeifer, V. (2003)**, Didaktik des Ethikunterrichts: Wie lässt sich Moral lehren und lernen?, Kohlhammer: Stuttgart, 2003
- Piaget, J. (1996)**, Die Psychologie des Kindes (La psychologie de l'enfant), 6. Aufl., Dt. Taschenbuch-Verl.: München, 1996 (übersetzt von Inhelder, B.)
- Politis, D. (2005)**, The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework, in: Entrepreneurship theory and Practice, Baylor University, 2005, S. 399-424
- Prandini, M. (2001)**, Persönlicheiterziehung und Persönlichkeitsbildung – Bildung von Jugendlichen – Ein Rahmenmodell zur Förderung der Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz, Paderborn: 2001
- Preiser, S. (1986)**, Kreativitätsforschung, Wiss. Buchges.: Darmstadt, 1986
- Prenzel, M. (1997)**, Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren, in: Gruber/Renkel (1997)
- Raaij, W.F./Veldhoven, G.M.van/ Wärneryd, K.-E. (Hrsg.) (1988)**, Handbook of Economic Psychology, Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 1988

- Rabbior, G. (1990)**, Elements of a Successful Entrepreneurship/Economics/Education Program, in: Kent, C.A., (ed.), Entrepreneurship Education, New York u.a., 1990
- Radtke, F.-O. (1996)**, Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung, Leske und Buderich: Opladen, 1996
- Rassidakis, P. (2007)**, Selbstevolution und Systemevolution, Marburg, 2007
- Rassidakis, P. (2001)**, Wege der Selbstevolution, Mafex Publikationen: Marburg, 2001
- Rheinberg, F./ Fries, S. (2002)**, Förderung in der Lernmotivation, in: Hartinger/Fölling-Albers (2002)
- Richert, J./ Schiller, R. (1994)**, Hochschulabsolventen als Existenzgründer, Deutsche Ausgleichsbank, Wissenschaftliche Reihe, Band 1, Bonn: Deutsche Ausgleichsbank, 1994
- Ried, G. (Hsrg.) (1927)**, Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule, Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht: Leipzig, 1927
- Riedl, A. (2004)**, Grundlagen der Didaktik, Franz Steiner Verlag: München, 2004
- Ripsas, S. (2004)**, Von der Idee zum innovativen Geschäftsmodell, Vortrag gehalten am 24.3.2004 an der Universität Rostock im Rahmen des EXIST-Workshops Entrepreneurship Education
- Ripsas, S. (1998)**, Elemente der Entrepreneurship Education, in: Faltin/Ripsas/Zimmer (1998) S.217-233
- Rittelmeyer, C. (2000)**, Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer. Befragungsergebnisse und Übungsvorschläge, in: Kiersch/Paschen (2000) S.11-22
- Robbins, S.P. (2001)**, Organisation der Unternehmung, 9.Aufl., München: Pearson Studium, 2001

- Robinson, P./ Stimpson, D./ Huefner, J./Hunt, H.K. (1991)**, An Attitude Approach to the Prediction of Entrepreneurship, Baylor University, 1991, in: Entrepreneurship theory and practice
- Rogoff, K. (2006)**, Risse im System – Interview in: DER SPIEGEL 16/2006, S.88-92
- Ronstadt, R. (1987)**, The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning, in: American Journal of Small Business, 11 (4), 1987, S.37-53
- Rosenstiel, L./ Lang-von-Wins, T. (Hrsg.) (1999)**, Existenzgründung und Unternehmertum: Themen, Trends und Perspektiven, Schäffer-Poeschel: Stuttgart, 1999
- Rotter, J.B. (1990)**, Internal Versus External Control of Reinforcement; A Case History of a Variable, in: American Psychologist, University of Connecticut, April 1990, S.480-493
- Roth, L. (Hg.) (1991)**, Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, Ehrenwirth: München, 1991
- Röpke, J. (2008)**, On making distinctions in Entrepreneurship. The 5th GIAN-International Symposium Cum Workshop Knowledge Management & Innovation in Higher Education Management, Teheran University, August 2008
- Röpke, J./ Rassidakis, P. (2006)**, Training and teaching entrepreneurs: The Mafex approach, Marburg, Dezember 2006
- Röpke, J. (2004)**, Ostdeutschland in der Entwicklungsfalle. Oder: Die Münchhausen-Chance, in: perspektive 21, Heft 21/22, April 2004, S.19-40
- Röpke, J. (2002)**, Der lernende Unternehmer: Zur Evolution und Konstruktion unternehmerischer Kompetenz, Mafex Publikationen: Marburg, 2002
- Röpke, J. (2002a)**, Evolutorischer Unternehmer, Marburg, Fassung: August 2002

- Röpke, J. (2001/2002)**, Die Universität als Wachstumspol für akademische Unternehmensgründungen, erschienen in: European Business Network, 2001/2002
- Röpke, J. (2001)**, Zur Förderung von akademischen Unternehmensgründungen, überarbeitetes Vortragsmanuskript Fachkonferenz *Wissenschaft und Wirtschaft im regionalen Gründungskontext*, Fraunhofer Institut Systemtechnik und Innovationsforschung: Karlsruhe, 5. und 6. April 2001
- Röpke, J. (1999)**, Lernen, Leben und Lieben im sechsten Kondratieff – Von Inputlogik zur Selbstevolution, Marburg, November 1999, online unter: <http://www.wiwi.uni-marburg.de/Lehrstuehle/VWL/WITHEO3/main.html>, Stand: 28.02.04
- Röpke, J. (1998)**, Schöpferische Antworten auf globales Unternehmertum: Der Einfluß des internationalen Handels auf Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in: LRP Landesbank Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 40 Jahre Auslandskonvertibilität der D-Mark, Lebendiges Rheinland-Pfalz – Zeitschrift für Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur, Sonderheft III+IV, 1998, S.84-101
- Röpke, J. (1990)**, Externes Unternehmenswachstum im ökonomischen Evolutionsprozess, in: Ordo Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, Band 41, Stuttgart, New York, 1990
- Röpke, J. (1977)**, Strategie der Innovation: Eine systemtheoretische Untersuchung der Interaktion von Individuum, Organisation und Markt im Neuerungsprozeß, Mohr: Tübingen, 1977
- Röpke, J. (1970)**, Primitive Wirtschaft, Kulturwandel und die Diffusion von Neuerungen, Mohr: Tübingen, 1970
- Ruch, F.L./ Zimbardo, P.G. (1975)**, Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik (Originaltitel: Psychology and Life), Berlin/Heidelberg/New York, 1975
- Rushing, F.W. (1990)**, Entrepreneurship and Education, in: Kent (1990), S.29-39

- Schaub, H./ Zenke, K.G. (2004)**, Wörterbuch Pädagogik, Dtv, Oktober 2004
- Scheibe, W. (1982)**, Die reformpädagogische Bewegung, Beltz: Basel, 1982
- Schenk, R. (1999)**, Früherkennung des Erfolgs von Gründungsunternehmen – Ein Experten-umfrage, in: Moser/Batinic/Zempel (1999)
- Scheunpflug, A. (2001)**, Evolutionäre Didaktik: Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Beltz: Weinheim [u.a.], 2001
- Schleicher, A. (2007)**, „Mädchen sind ehrgeiziger“, Interview mit Andreas Schleicher in: Wirtschaftswoche, Nr. 44, 29.10.2007, S.125.
- Schmuck, P./ Kruse, A. (2005)**, Entwicklung von Werthaltungen und Lebenszielen, in: Asendorpf (2005), S.191-258
- Schmuck, P/ Sheldon, K. (Hrsg.) (2001)**, Life goals and well-being. Towards a positive psychology of human striving, Hochgrefe&Huber Publishers: Göttingen, 2001, S.1-17
- Schönknecht, G. (1997)**, Innovative Lehrerinnen und Lehrer: Berufliche Entwicklung und Berufsalltag, Beltz Deutscher Studien Verlag: Weinheim, 1997
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998)**, Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1998
- Schuler, H./ Rolfs, H. (2000)**, Hohenheimer Gründungsdiagnose: Konzeption zur eignungsdiagnostischen Untersuchung potenzieller Unternehmensgründer, in: Müller (2000) S.55-73
- Schumpeter, J. (1912/2006)**, Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, 1.Aufl., Duncker&Humblot: Leipzig, 1912; neu herausgegeben von Röpke, J./ Stiller, O., 2006

- Schumpeter, J. (1997)**, Die Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, 9. Aufl., Duncker&Humblot: Berlin, 1997
- Schumpeter, J. (1942)**, Capitalism, Socialism and Democracy, Harper and Row: New York, 1942
- Sellnow, R. (1997)**, Die mit den Problemen spielen. Ratgeber zur kreativen Problemlösung, Verlag Stiftung Mitarbeit: Bonn, 1997
- Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006)**, Deputation für Wissenschaft (Vorlage L 131) und Deputation für Bildung (Vorlage (L 185) - Zur gemeinsamen Sitzung der Deputation für Bildung und der Deputation für Wissenschaft am 20. Februar 2006
- Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2004)**, Deputation für Wissenschaft (Vorlage L 31) und Deputation für Bildung (Vorlage L 42) - Zur gemeinsamen Sitzung der Deputation für Bildung und der Deputation für Wissenschaft am 29.4.2004
- Simon, H./ Fassnacht, M. (1998)**, Ambitionen von Studenten lassen im Laufe des Studiums nach, unveröffentlichtes Manuskript des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre und Marketing der Johannes Gutenberg Universität Mainz, in: Ripsas (1998), S.221
- Simons, H./ Weinert, F.E./ Ahrens, H.J. (1975)**, Untersuchungen zur differentialpsychologischen Analyse der Rechenleistungen, in: Zeitschrift Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 7, 1975, S: 153-169
- Skowronek, H. (1978)**, Das Anlage-Umwelt-Problem, in: Steiner, G. (Hrsg.), Piaget und die Folgen, Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VII, Kindler Verlag: Zürich 1978, S.646-670
- Smolka, D. (Hrsg.) (2002)**, Schülermotivation: Konzepte und Anregungen für die Praxis, Luchterhand: Neuwied [u.a.], 2002
- Spector, P. E. (1982)**, Behavior in organizations as a function of employee's locus of control, 1982, in: Psychological Bulletin, 91, S. 482-497

- Spiegel (2007)**, Patentatlas 2006: Wo Deutschlands Erfinder sitzen, 16.2.2007, online unter: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,466746,00.html> Stand: 22.2.2007
- Stahlecker, T./ Lo, V. (2004)**, Gestaltungsmöglichkeiten von Gründerräumen und Inkubatoren an der Hochschule, Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Dezember 2004
- Stark, R. /Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (2002)**, Conditions and effects of example elaboration, in: Learning and Instruction, 12, 2002, S. 39-60
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007)**, Bruttoinlandsprodukt 2006 für Deutschland – Informationsmaterialien zur Pressekonferenz am 11. Januar 2007 in Frankfurt/Main, Statistisches Bundesamt: Wiesbaden, 2007
- Steinbicker, J. (2001)**, Zur Theorie der Informationsgesellschaft: Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells, Leske + Budrich: Opladen, 2001
- Steiner, G. (1978)**, Piaget und die Folgen, Band VII: Die Psychologie des 20. Jhrd., Kindler: Zürich, 1978
- Steinmann, B./ Weber, B. (1995)**, Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie, Kieser: Neusäß, 1995
- Sternberg, R./ Brixy, U./ Hundt, C. (2006)**, Global Entrepreneurship Monitor (GEM) – Länderbericht Deutschland 2006, Global Entrepreneurship Research Association: Hannover/ Nürnberg, 2007
- Sternberg, R./ Lückgen, I. (2005)**, Global Entrepreneurship Monitor (GEM) Länderbericht Deutschland 2004, Universität Köln: 2005
- Sternberg, R./ Bergmann, H./ Lückgen, I. (2004)**, Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich, Länderbericht Deutschland 2003, in: Global Entrepreneurship Monitor (GEM), Wirtschafts- und Sozialgeographisches Institut: Universität zu Köln, März 2004

- Stiefel, R. (1988)**, Persönlichkeitsbildung als Grundanliegen in der Lehrerbildung, Verlag Paul Haupt: Bern und Stuttgart, 1988
- Stormer, F./ Kline, T./ Goldenberg, S. (1999)**, Measuring entrepreneurship with the General Enterprising Tendency (GET) Test: criterion-related validity and reliability, University of Calgary, Canada, 1999
- Tausend, C. (2004)**, Fostering Entrepreneurship – The ODEON Center for Entrepreneurship at the University of Munich, August 2004
- Terhart, E. (1999)**, Konstruktivismus und Unterricht: Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, Nr.5, 1999, S.629-647
- Textor, M.R. (2006)**, Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung an Familie und Schule, in: Textor, M.R. (Hrsg.), Kindergartenpädagogik – online Handbuch, online unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/> , Stand: Okt. 2006
- Thissen, F. (1997)**, Das Lernen neu erfinden – Grundlagen einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik, in: Beck, U./ Sommer, W: (Hrsg.): LearnTec '97, Tagungsband: Karlsruhe, 1997, S.69-79
- Timmons, J.A./ Spinelli, S. (2004)**, New Venture Creation, 5th edition, Irwin: Boston 2004
- Timmons, J.A. (2002)**, New Venture creation: Entrepreneurship for the 21st Century; 6th edition, Homewood, IL: Irwin, 2002;
- Trommsdorff, G. (2005)**, Entwicklung sozialer Motive: pro- und antisoziales Verhalten, in: Asendorpf (2005), S.75-139
- Urban, K.K. (2000)**, Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel, in: Wagner (2000), S 117-138

- Wagner (Hrsg.) (2000)**, Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis, Bock: Bad Honnef, 2000
- Waldmann, M.R. (1997)**, Wissen und Lernen, in: Psychologische Rundschau, 48, 1997, S.84-100
- Wärneyd, K.-E. (1988)**, The psychology of innovative entrepreneurship, in: Raaij/Veldhoven/ Wärneyd (1988), S.404-447
- Weber, B. (Hrsg.) (2002)**, Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung, Hobein: Bergisch Gladbach, 2002
- Weber, B. (2002a)**, Berufliche und unternehmerische Selbständigkeit in der ökonomischen Bildung – weder Gründererziehung, noch inhaltlich beliebige Selbständigkeit, in: Weber (2002) S.161-180
- Weber, B. (2001)**, Eine „Kultur der Selbständigkeit“ in der Lehrerbildung ?!: Das Projekt RELEASE Regionale Lehrerbildung Selbständigkeit, Siegen: Januar 2001
- Weber, B. (2000)**, Selbständigkeit und Existenzgründung: Eine neue Anforderung im gesellschaftlichen Krisenmanagement oder eine neue Chance für Schulen und die ökonomische Bildung, in: Unterricht Wirtschaft, Heft 4, 2000, S.3-10
- Weinbrenner, P./ Häcker, W. (1995)**, Theorie & Praxis von Zukunftswerkstätten. Ein neuer Methodenansatz zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem Lernen, in: Burow/Neumann-Schönwetter (1995) S.23-54
- Weinert, F.E. (1990)**, Theory building in the domain of motivation and learning in school, in: Vedder, P. (Hrsg.), Fundamental Studies in educational research, Swets & Zeitlinger: Amsterdam, 1990, S. 91-120
- Westerfeld, K. (2003)**, Förderung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen im Rahmen der Existenzgründungsqualifizierung an Hochschulen, Paderborn, 2003, entnommen aus: Tamásy, C/ Otten, C., Unternehmensgründungen aus Hochschulen - Welche Faktoren

begünstigen die Gründungswahrscheinlichkeit und den Gründungserfolg?, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): EXIST: Existenzgründer aus Hochschulen – Netzwerke für innovative Unternehmensgründungen, Berlin/ Bonn, 2000, S.7-11

Westphalen, K. (1985), Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart: Klett, 1985

Wiechmann, J. (Hrsg.) (1999), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1999

Wollersheim, H.-W. (1993), Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung, Lang: Frankfurt am Main, 1993

Wutketits, F. (2004), Gene, Kultur und Moral: Soziobiologie – pro und contra, Darmstadt, 1990

Zimbardo, P.G./ Gerrig, R.J. (2004), Psychologie, Pearson Studium: München, 2004

Zimbardo, P.G. (1995), Psychologie, Springer: Berlin, 1995

Zimmerman, B. (1995), Self-efficacy and educational development, in: Bandura (1995) S.202-231

Akademische Journals (Datenbank):

Academy of Management Review, 10

Academy of Management Journal, 25

Academy of Management Learning & Education, Vol.4, No.1, 2005

American Psychologist, University of Connecticut, April 1990

Education + Training, Vol. 41, No.5, 1999

Entrepreneurship Theory and Practice

Global Entrepreneurship Monitor (GEM), Universität zu Köln; Wirtschafts- und Sozialgeographisches Institut

Harvard business Review, 1, 1995
International Journal of Educational Research, 11, 1990
International Journal of Management Reviews, 4, 2002
Journal of Applied Psychology, 62
Journal of Business and Entrepreneurship
Journal of Business Venturing, 9, 1994,
Journal of Creative Behaviour, 21, 1987
Journal of Management Studies 33, 1996
Journal of Political Economy, 98, 1990
Journal of Small Business Management, January, 1991
Journal of Social Psychology, Volume 142
Learning and Instruction, 12, 2002
Psychological Bulletin, 91
Psychologische Rundschau, 48, 1997
Unterricht Wirtschaft, Heft 4, 2000
Zeitschrift Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 7, 1975
Zeitschrift für Pädagogik, 45, Nr.5

**Bisher erschienene Publikationen des
Marburger Förderzentrums für Existenzgründer aus der Universität:**

- Band 1:** Rassidakis, Peter (2001): Wege der Selbstevolution
ISBN 3-8311-1763-2
- Band 2:** Koch, Joachim (2002): Die Gründungswelle in der israelischen Hochtechnologie;
From milk and honey to technology and money
ISBN 3-8311-2985-1
- Band 3:** Röpke, Jochen (2002): Der lernende Unternehmer; Zur Evolution und Konstruktion
unternehmerischer Kompetenz
ISBN 3-8311-3722-6
- Band 4:** Debus, Christian (2002): Routine und Innovation; Management langfristigen Wach-
stums etablierter Unternehmungen
ISBN 3-8311-4099-5
- Band 5:** Aßmann, Jörg (2003): Innovationslogik und regionales Wirtschaftswachstum; Zur
Theorie und Empirie autopoietischer Innovationsdynamik
ISBN: 3-8334-0426-4
- Band 6:** Köster, Ilona (2004): Steuerbarkeit gesamtwirtschaftlicher Entwicklung aus system-
theoretischer Sicht
ISBN: 3-8334-0947-9
- Band 7:** Siemon, Cord (2006): Unternehmertum in der Finanzwirtschaft; Ein
evolutionsökonomischer Beitrag zur Theorie der Finanzintermediation
ISBN 3-8334-3394-9
- Band 8** Seyfert, Jörg (2005): Innovation und Unternehmertum in der VR China
ISBN 3-938262-96-6
- Band 9:** Müller, Martin (2005): Kultur und ökonomische Entwicklung; Eine empirische Unter-
suchung kultureller Umwelt und unternehmerischer Fähigkeiten in der indonesischen
Provinz Papua (West-Neuguinea)
ISBN: 3-89703-656-8
- Band 10:** Röpke, Jochen; Ying, Xia (2007): Reisen in die Zukunft des Kapitalismus; Grundzüge
einer daoistischen Kinetik wirtschaftlicher Entwicklung
ISBN: 978-3-8334-6680-9
- Band 11:** Stiller, Olaf (2005): Innovationsdynamik in der zweiten industriellen Revolution; Die
Basisinnovation Nanotechnologie
ISBN: 3-8334-3846-0

- Band 12:** Freier, Axel (2007): Multi-Kondratieff-Zyklen in der chinesischen Wirtschaftsgeschichte; Eine holistische Theorie über die innovatorisch-iterative Evolution, die Entwicklungsfähigkeit und die Autopoiese volkswirtschaftlicher Systeme
ISBN: 978-3-8334-9421-5
- Band 13:** Creuznacher, Isabel C. (2008): Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität – eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter
ISBN: 978-3-8370-8428-3
- Band 14:** Marc Oliver Schwehm (2007): Entrepreneurship im internationalen Vergleich: Erfassung, Beobachtung und Erklärung; Eine konzeptionelle Analyse aus der Sicht von Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des Global Entrepreneurship Monitor
ISBN: 978-3-8334-9944-9
- Band 15:** Ou, Minhui (2007): Wirtschaftliche Entwicklung und Innovationsfinanzierung in China seit der Wirtschaftsreform 1978; Eine systemisch-konstruktivistische (autopoietische) Erklärung auf der Grundlage der Entwicklungstheorie von Joseph Schumpeter.
ISBN: 978-3-8334-9538-0
- Band 16:** Combé, Nicolas (2008): Der Knowing-Doing-Gap im Innovationsprozess postindustrieller Gesellschaften; Eine entwicklungsdynamische und evolutionsstrategische Analyse.
ISBN 978-3-8337-02804-1

