

Entrepreneurship-Ausbildung an Hochschulen und Kultur der Selbstständigkeit

Reinhard Schulte

Inhalt

1. Problemstellung
2. Terminologische und theoretische Grundlagen
 - 2.1 Entrepreneurship und Entrepreneurship-Ausbildung
 - 2.2 Zum Begriff der Kultur der Selbstständigkeit und zu ihrer Messbarmachung
 - 2.3 Theoretischer Referenzrahmen
3. Entrepreneurship-Ausbildung an Hochschulen
 - 3.1 Interdisziplinarität
 - 3.2 Lehrbarkeit unternehmerischer Qualifikationen
 - 3.3 Überlegungen zu Ausgestaltung, Zielgruppen und Praxisorientierung der Entrepreneurship-Ausbildung
4. Zur Verknüpfung der Entrepreneurship-Ausbildung mit bildungstheoretischen Leitbildern
5. Literaturhinweise

1. Problemstellung

Wenn über 100 Fachbereiche deutscher Universitäten und Fachhochschulen wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge anbieten, die u.a. der Ausbildung hoch qualifizierter Spezialisten der Unternehmensführung dienen, könnte angenommen werden, eine akademische, auf die spätere Führung eines eigenen Unternehmens bezogene Ausbildung von Ökonomen sei hinreichend etabliert. Eine etwas eingehendere Betrachtung zeigt allerdings, dass eine Ausbildung, die dazu befähigen soll, unternehmerisch tätig zu werden bzw. unternehmerisch zu handeln, nur in weit geringerem Umfang existiert, denn die üblicherweise verfolgten Qualifizierungsziele sind weniger auf Unternehmer-, als vielmehr auf Managerfunktionen gerichtet. Die traditionelle betriebswirtschaftliche Ausbildung zielt fast ausschließlich auf etablierte Großunternehmen mit funktional und hierarchisch stark differenzierten Aufgabenspektren, während junge oder noch entstehende Unternehmen nur rudimentär behandelt werden. Nicht einmal einen Namen hat die akademische Gründungsausbildung im deutschen Sprachraum. Üblich ist daher die Anlehnung an den angelsächsischen Sprachraum, in dem sich der etwas unscharfe Begriff „Entrepreneurship“ durchgesetzt hat. Gerade in die Hochschulabsolventen aber setzt die Wirtschaftspolitik große Erwartungen. Im Bemühen, den Strukturwandel voranzutreiben und neue Arbeitsplätze zu schaffen, gelten neben klein- und mittelständischen Betrieben insbesondere Neugründungen als große Hoffnungsträger. Wirtschaftspolitisch interessant sind davon vor allem innovative, wachstumsstarke Gründungen. Verschiedene Untersuchungen geben Grund zu der Annahme, dass vornehmlich Hochschulabsolventen solche Unternehmen gründen (Wippler 1998). Daraus folgt wiederum das Bestreben, Studierende zur späteren Selbstständigkeit zu motivieren und auf angemessene Weise dafür zu qualifizieren.

Die Hochschulen werden daher zunehmend dazu aufgefordert, das Gründungspotenzial unter ihren Studierenden durch Motivation zum unternehmerischen Denken zu erhöhen und die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Gründung und Führung eines Unternehmens zu vermitteln (Walterscheid 1998, 3). Als Orientierung gebendes Vorbild wird dabei häufig das nordamerikanische Hochschulwesen herangezogen, das international als Vorreiter im Bereich der Entrepreneurship-Ausbildung gilt. Entrepreneurship hat sich dort mittlerweile als eigenständige wirtschaftswissenschaftliche Disziplin etabliert und wird auf breiter Front in Lehre und Forschung betrieben. Praktisch alle renommierten US-Hochschulen können seit Jahren entsprechende Lehrstühle, ganze Curricula oder zumindest einzelne Kurse dazu vorweisen (Schulte; Klandt 1996, 95 f.). Auch in der Bundesrepublik Deutschland hat sich in diesem Bereich eine vergleichsweise rasante Entwicklung vollzogen. Ausgehend von der durch Schulte; Klandt diagnostizierten Situation weitgehender akademischer Vernachlässigung dieses noch oft als unwissenschaftlich bezeichneten Themas, in der „Entrepreneurship“ nur von einzelnen engagierten und am Thema besonders interessierten Wissenschaftlern getragen wurde, konnte 1998 eine Wende eingeleitet werden. Ursache dieses Wandels war nicht nur die Schaffung mehrerer themenbezogener Stiftungslehrstühle, sondern auch die Ausschreibung eines groß angelegten Wettbewerbes des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Titel „exist - Existenzgründer aus Hochschulen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998; Görisch 2002; Kulicke, Görisch, Stahlecker 2002).

Der folgende Beitrag befasst sich mit der Rolle der akademischen Entrepreneurship-Ausbildung als Teil der vielfach beschworenen „Kultur der Selbstständigkeit“. Es soll dazu zunächst präzisiert werden, was unter Entrepreneurship und Entrepreneurship-Ausbildung zu verstehen ist und wie die populäre Begriffshülse Kultur der Selbstständigkeit gefüllt werden kann. Daneben wird kurz auf das Kölner Strukturmodell Wirtschaftswissenschaften als theoretisches Referenzmodell einer die Entrepreneurship-Ausbildung tragenden Gründungsdidaktik rekurriert. Anschließend werden einige Indizien zusammen getragen, die dazu dienen können, die Kultur der Selbstständigkeit zu operationalisieren, um ihre empirische Evidenz außerhalb und innerhalb von Hochschulen prüfen zu können. Im Kontext der Implementierung einer Entrepreneurship-Ausbildung an Hochschulen, die häufig durch das Bestreben, eine Kultur der Selbstständigkeit in die Hochschulen zu tragen motiviert ist, werden üblicherweise die Frage der Lehrbarkeit unternehmerischer Kompetenzen einerseits und die Praxisorientierung einer gründungsbezogenen Ausbildung andererseits problematisiert. Beide Aspekte sollen im dritten Teil des Beitrages diskutiert werden, bevor ein kurzes Resümee im Hinblick auf das Für und Wider der Entrepreneurship-Ausbildung im Lichte gängiger bildungstheoretischer Vorstellungen gezogen wird.

2. Terminologische und theoretische Grundlagen

2.1 Entrepreneurship und Entrepreneurship-Ausbildung

Entrepreneurship kann übersetzt werden als „Unternehmertum“ bzw. „Unternehmerschaft“ i.S. der kreativen, wertschöpfenden Ausübung unternehmerischer Betätigung durch eine Person, die in der Rolle eines Entscheidungsträgers über Verfügungsrechte und Eigentum an Unternehmensressourcen verfügt oder diese aufbaut. Der Begriff fokussiert mithin auf das dynamische unternehmerische Verhalten, das zum Aufbau und zur Weiterentwicklung eines Unternehmens nötig ist. In Anlehnung an Schumpeter wird der Begriff darüber hinaus gelegentlich auf einen „Pionier“ als zentralem Handlungsträger zugespitzt, der Innovationen hervor bringt und am Markt durchsetzt (Für andere, in ihrer Substanz ähnliche Definitionen vgl. bspw. Faltin 1998, 3; Ripsas 1998, 217; Ebbers 2003, 11).

Diese Definition weist folgende wesentliche Merkmale auf:

- a) Sie stellt die unternehmerisch handelnde Person in den Mittelpunkt, ist also personenzentriert (subjektorientiert) und steht damit im Gegensatz zur typischerweise objekt- oder institutionenorientierten Sichtweise der traditionellen wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung.
- b) Sie bezieht sich nicht ausschließlich auf Unternehmensgründungen, sondern umfasst auch unternehmerisches Handeln in bestehenden Unternehmen oder außerhalb einer beruflichen Selbstständigkeit.
- c) Sie orientiert sich an Selbstständigkeit im Sinne unabhängigen, selbstverantwortlichen Wirtschaftens, d. h. sie verbindet sich mit der Verfügung über und dem Eigentum an unternehmerischen Ressourcen.

Der Begriff Entrepreneurship kann also keinesfalls mit dem Begriff „Gründungsmanagement“ gleichgesetzt werden, wie die Literatur gelegentlich suggeriert (Klandt; Knecht 1999, 40), da Letzterer nicht personenorientiert, sondern institutionell ausgerichtet ist. Der verwandte Begriff Intrapreneurship beschreibt im Übrigen unternehmerisches Handeln in abhängiger Beschäftigung. Der wesentliche Unterschied zum Entrepreneurship-Begriff muss darin gesehen werden, dass Eigentum und Kontrolle dabei getrennt sind.

Auf diese Definition aufbauend kann nun auch der Begriff der Entrepreneurship-Ausbildung umrissen werden. Unter Entrepreneurship-Ausbildung ist die Ausbildung von Individuen im Hinblick auf eine (spätere) Tätigkeit als unternehmerische Entscheidungsträger zu verstehen (Für ähnliche Definitionen vgl. die Ausführungen bei Ebberts 2003, 12; oder unschärfer bei Walterscheidt 1998, 3; Schmude 2002, 40-43; Ripsas 1998, 219). Bedeutungsgebende Merkmale dieser Definition sind:

- a) Das Ziel der Ausbildung ist personenzentriert (subjektorientiert) und intendiert deshalb u.a. auch die Herausbildung von Kompetenzen des „unternehmerischen Verhaltens“, unabhängig davon, ob tatsächlich alle seine Facetten erlernbar sind.
- b) Die Ausbildung ist nicht ausschließlich auf eine Gründung ausgerichtet, sondern auch auf das „unternehmerische Verhalten“ („Entrepreneurship“) in anderen Kontexten.
- c) Die Ausbildung ist selbstständigkeitsorientiert im Sinne eigenverantwortlichen Wirtschaftens mit dem Ziel, berufliche Handlungskompetenzen für unternehmerisches Verhalten zu entwickeln.

2.2 Zum Begriff der Kultur der Selbstständigkeit und zu ihrer Messbarmachung

Seit Jahren ist kaum eine Regierungserklärung auf der Ebene des Bundes oder der Länder denkbar, die nicht die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für Unternehmensgründungen als besonders wichtige wirtschaftspolitische Aufgabe herausstellt. An Unternehmensgründungen werden vor allem arbeitsmarkt- und strukturpolitische Hoffnungen geknüpft, nachdem zahlreiche große Unternehmen im Zuge von Globalisierung und Rezession massiv Beschäftigung abbauen oder in andere Länder verlagern. In der wirtschaftspolitischen Diskussion taucht vermehrt die These auf, dass eine „Selbstständigenlücke“ bestehe und das Beschäftigungsproblem sich dadurch lösen ließe, die Selbstständigenquote zu erhöhen. Unabhängig von der Sinnhaftigkeit derartiger Überlegungen (Müller 2000) intendieren wichtige Verantwortungsträger in der Politik eine Erhöhung der Selbstständigenquote, um die Beschäftigung zu steigern. In diesem Zusammenhang taucht seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts vermehrt der Begriff „Kultur der Selbstständigkeit“ auf. Damit soll üblicherweise suggeriert werden, dass (wesentliche) Teile der Gesellschaft eben nicht über die für eine unternehmerische Betätigung

und den dadurch erhofften wirtschaftlichen Aufschwung nötige Initiative, Handlungs- und Verantwortungsbereitschaft oder Risikofreude verfüge. Diagnostiziert wurde damit gewissermaßen eine „Kultur der abhängigen Beschäftigung“. Der Begriff der Kultur der Selbstständigkeit bildet dazu seitdem einen Gegenpol. Er dient offensichtlich vor allem rhetorischen Zwecken und dürfte daher mit einem Strauß bunter Assoziationen verbunden sein. Um ihn für eine wissenschaftliche Diskussion zu präzisieren, muss er zunächst abgegrenzt werden. Dazu kann auf gesellschaftliche, aber auch auf wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen rekurriert werden, die in Beziehung zur Gründungsaktivität stehen können.

In der Tat lassen sich eine Reihe von Indizien benennen, die darauf hinweisen, dass Selbstständigkeit in der deutschen Gesellschaft eine geringere Rolle spielt und negativer wahrgenommen wird als in anderen Ländern. Neben der, verglichen mit dem internationalen Durchschnitt, geringen Selbstständigkeitsquote sind dies etwa die geringe Bedeutung, die das Thema Selbstständigkeit in der schulischen und berufsbildenden Ausbildung hat, das getrüübte Unternehmerbild in der Gesellschaft (insbesondere das berufliche Ansehen, vgl. Klandt; Brüning 2002), oder die Einstellungen und Motive der Bevölkerung zur Selbstständigkeit (Sternberg; Bergmann 2003, 11-19). Kennzeichnend für eine nationale Kultur der Selbstständigkeit sind aber auch wirtschaftliche und administrative Bedingungen wie etwa das Steuersystem, der Grad der Unternehmensgründungen betreffenden allgemeinen Regulierungen (Skambracks 1999) und viele andere politisch gesetzte Rahmenbedingungen. Aus dieser notwendigerweise unvollständigen Aufzählung lassen sich mithin teilweise auch entsprechende einzelne Indikatoren ableiten, die zur Operationalisierung, also zur Messbarmachung selbstständigkeitsrelevanter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen herangezogen werden können, die man mit der Kultur der Selbstständigkeit verbindet. Gerade für internationale Vergleiche sind nicht alle diese Indikatoren geeignet. Insbesondere die Selbstständigkeitsquote dürfte eher irreführend sein, wenn der deutsche Wert mit jenen aus Ländern gänzlich anderer gesamtwirtschaftlicher und sektoraler Struktur verglichen wird, wie es etwa bei Entwicklungs- und Schwellenländern der Fall ist, in denen eine vermeintliche Kultur der Selbstständigkeit tatsächlich eher eine Kultur der Armut und Not kennzeichnet. Hinzu kommt, dass vielfach vollkommen andere Messkonzepte zu Grunde liegen (Bogai; Gotthardt 1999). Allerdings verbleiben durchaus andere Indikatoren, die konzeptionell belastbarer sind und die These international unterschiedlicher gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen der Selbstständigkeit untermauern können (Für einen Indikatorenüberblick und eine Diskussion der damit verbundenen Operationalisierungsprobleme vgl. Klandt, Brüning 2002). Ökonomisch betrachtet handelt es sich im Prozess der Entstehung von Selbstständigkeit hierbei mutmaßlich um Defizite bei den *Einsatzfaktoren* oder um Defizite im Prozessablauf selbst, die zu einer international unterdurchschnittlichen *Ausbringung* im Hinblick auf Gründungsaktivitäten führen. Die Bestimmung, Abgrenzung, Gewichtung und Messung der Einsatzfaktoren dieses Prozesses bereitet bislang größte Probleme, weil das Spektrum dafür möglicherweise relevanter Phänomene kaum überschaubar erscheint und weil ein großer Teil dieser Phänomene messtheoretisch noch kaum erschlossen werden kann. Auf der Seite der ausbringungsbezogenen Messung hingegen liegen bereits zweckmäßige und weitgehend anerkannte Messkonzepte vor. Dazu gehört insbesondere die für internationale Vergleiche zunehmend herangezogene so genannte „Total Entrepreneurial Activity“ (Sternberg; Bergmann 2003, 13). Sie umfasst den Anteil der Personen im erwerbsfähigen Alter, die sich im Erhebungszeitpunkt aktiv an Gründungen beteiligen oder Inhaber bzw. Teilhaber eines jungen Unternehmens sind. Gemessen an der Total Entrepreneurial Activity sind Gründungsaktivitäten in Deutschland mit rund 5,2 % unterdurchschnittlich und um etwa ein

Siebtel geringer als in vergleichbaren Ländern West-, Süd- und Nordeuropas (Sternberg; Bergmann 2003, 13 f.).

Als gering gilt insbesondere auch die Quote der Selbstständigen, die aus Hochschulen hervorgehen. Die Wirtschaftspolitik verspricht sich, gestützt auf eine Reihe entsprechender Untersuchungen (Schulte 2002, 112-134; Schmidt 1996), gerade von Hochschulabsolventen Unternehmensgründungen mit ausgeprägtem Wachstumspotential und hoher Bestandsfestigkeit. Daher werden zunehmend auch die Universitäten aufgefordert, eine Kultur der Selbstständigkeit zu schaffen. Da sich die betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung über Jahrzehnte ausschließlich dem Leitbild des großen und gereiften Unternehmens mit hoher Arbeitsteiligkeit und funktionaler Spezialisierung gewidmet hat (Schulte; Klandt 1996) und mitunter den Verdacht keimen lässt, eher zur Herabsetzung als zur Erhöhung der Gründungsmotivation beizutragen, lassen gerade Hochschulen die Freisetzung bisher brach liegender hochwertiger Gründungspotenziale erhoffen.

Wie eine Kultur der Selbstständigkeit in Hochschulen an Einsatzfaktoren gemessen werden kann, wird dabei kaum problematisiert. Als relativ einfach operationalisierbare Größen kommen folgende Indikatoren in Betracht: Anzahl gründungsbezogener Lehrveranstaltungen, Professuren, Dozenten und Programme; Art und Umfang der curricularen Einbindung von gründungsbezogenen Lehrveranstaltungen und Dozenten; Umfang der Unterstützung und Betreuung gründungsinteressierter Studierender durch die Hochschulen; usw. In der Wahrnehmung von Gründungsexperten in Bezug auf die gründungsbezogene Ausbildung an Hochschulen wird die gegenwärtige deutsche Situation im Übrigen eher ungünstig eingeschätzt und steht damit im internationalen Vergleich im unteren Drittel (Sternberg; Bergmann 2003, 24 u. 29 f.).

In der politischen Diskussion mag der Einsatz des Begriffes der Kultur der Selbstständigkeit in seiner Assoziativität mitunter hinausgehen über solche eindeutigen und transparenten Messkonzepte. So erscheint es nicht ganz abwegig, dass mit manch schlagwortartiger Verwendung ein anderer Beigeschmack intendiert wird. Jenem des Wandels der akademischen Kultur nämlich, die den wissbegierigen Studierenden gleich welcher fachlichen Ausrichtung künftig zunehmend auf die Rolle eines Unternehmers seiner individuellen Kapazitäten am Arbeitsmarkt und seiner persönlichen Daseinsvorsorge reduzieren soll. Derartige Denkansätze widersprechen jedoch der Intention einer seriösen akademischen Entrepreneurship-Ausbildung, die nicht einengen darf, sondern im Gegensatz dazu vielmehr die Kompetenzen vermitteln muss, die Freiheit des Denkens, die Kenntnis betriebswirtschaftlicher Instrumente und die Beherrschung wissenschaftlicher Methodik auch im selbstständigen beruflichen Umfeld anzuwenden. Sie kann somit das Potenzial und Anwendungsfeld der im akademischen Kontext erworbenen Kompetenzen über die abhängige Beschäftigung hinaus erheblich erweitern.

2.3 Theoretischer Referenzrahmen und Stand der Forschung

Betriebswirtschaftlich orientierte Literatur zur Entrepreneurship-Ausbildung mit wirtschaftsdidaktischem Fundament ist äußerst rar. Vorhandenes wirkt eher anekdotisch und führt nicht zu systematisch abgeleiteten Handlungsempfehlungen. Ein Vorgehen über Versuch und Irrtum dominiert offenbar die zielorientierte didaktische Methodenentwicklung (Walterscheid 1998; Brockhaus 1993). So wird beispielsweise vielfach der Einsatz von Planspielsimulationen in diesem Kontext gefordert - oft wohl ohne wirklich zu wissen, warum, oder mit der fragwürdigen Begründung, „moderne“ Lehrangebote unterbreiten zu wollen. Gleichzeitig finden sich auch in der wirtschaftsdidaktischen bzw. -pädagogischen Literatur praktisch keine Ansätze zur hochschuldidaktischen Gestaltung der

Unternehmerausbildung. Im Übrigen muss bedauerlicherweise konstatiert werden, dass beide Literaturstränge – ökonomische und pädagogische Publikationen – nahezu unverbunden nebeneinander stehen. Es besteht also offensichtlich eine wissenschaftliche Lücke im Schnittfeld von theoretischer Didaktik, praktischer Methodik und sachbezogen-inhaltlicher Entrepreneurship-Lehre, so dass es notwendig erscheint, zunächst eine Referenztheorie als Basis weiterer Überlegungen heranzuziehen.

Eine solche Referenztheorie liefert die breit etablierte und oftmals als Vorbild herangezogene angelsächsische Entrepreneurship-Ausbildung an Hochschulen überraschenderweise nicht. Die Vorreiterrolle, die vor allem nordamerikanische Hochschulen bei der Etablierung der Entrepreneurship-Lehre schon seit den 1960er Jahren eingenommen haben, hat dort kaum zu einer wesentlichen didaktisch-theoretischen Fundierung beigetragen. Nach wie vor fehlt es an Theorien, aus denen geeignete Bewertungsmaßstäbe zur Beurteilung der zahlreichen Lehrangebote abgeleitet werden könnten. Empirische Evaluationsergebnisse im eigentlichen Sinne liegen daher kaum vor, Beurteilungen beruhen im Wesentlichen auf gesammelten Expertenmeinungen bzw. -anforderungen, die sich allein auf persönliche Erfahrungen stützen (Walterscheid 1998, 5). Die theoretisch-konzeptionelle Verbindung von Entrepreneurship-Lehre und Didaktik wird zwar seit langem gefordert, steht aber bisher noch aus (Brockhaus 1993, 6). Obwohl vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten die Entrepreneurship-Lehre rasch und in stark wachsendem Umfang an amerikanischen Hochschulen aufgebaut wurde, mangelt es also bisher an einer eigenständigen didaktischen Theorie dafür. Auch eine Übertragung vorhandener erziehungswissenschaftlicher Theorien anderer Fachrichtungen auf die Entrepreneurship-Lehre ist bisher kaum zu erkennen. Didaktiker in den USA wie in Deutschland beschäftigen sich daher heute weniger mit allgemeingültigen curricularen Konzepten als vielmehr mit elementaren Fragen der Lehrpraxis wie etwa „Was soll gelehrt werden?“, „Wer soll lehren?“, „Welche Lehrform ist sinnvoll?“, usw. (Brockhaus 1993).

Um den nötigen theoretischen Referenzrahmen für die didaktische Planung eines derartigen Lehrangebots zu schaffen, kann auf die so genannte „Berliner Didaktik“ nach Heimann (Peterßen 1996; Jank; Meyer 1994; Kron 1994; Blankertz 1975) und das darauf aufbauende so genannte „Kölner Strukturmodell Wirtschaftswissenschaften“ nach Jongebloed; Twardy Bezug genommen werden, wie es etwa auch Schubert (1997, 88) andeutet. Das Kölner Strukturmodell Wirtschaftswissenschaften zeichnet sich u.a. durch seine Akzentuierung der Unterrichtsraumdidaktik, die fokussierte Betrachtung methodischer Aspekte und die Explizierung zweckmäßiger Aktions- und Sozialformen aus (Ebberts Ilona 2003; Braukmann 1993). Es verfügt damit über geeignete wirtschaftsdidaktische Strukturierungsmerkmale, die die inhaltliche Qualifizierungsintention einer Entrepreneurship-Lehre flankieren sollten. Als Erweiterung dieses Fundamentes kommen insbesondere die Ansätze der handlungsorientierten Didaktik in Betracht (Braukmann 2001; Gudjons 1997; Speth 1997; Czycholl; Ebner 1995; Pätzold 1995; Ebner; Reinisch 1989). Didaktische Arrangements, die als *handlungsorientierte* Didaktik bezeichnet werden können, sind beispielsweise komplexe Simulationsformen, durch die unternehmerische Realität abgebildet werden kann. Dazu zählen etwa die handlungsorientierten Lehr-Lernformen Lernbüro, Übungsfirma oder Juniorenfirma, die sich insbesondere durch einen hohen Grad an Realitätsnähe, Ernsthaftigkeit und Komplexität auszeichnen (Für eine differenzierte Gesamtschau über die Strukturidentitäten wie auch die strukturellen Unterschiede dieser drei aufeinander aufbauenden Methodenarrangements vgl. Ebberts 2003). Die wirtschaftsdidaktische Literatur weist eine Vielzahl im Detail mitunter sehr unterschiedlicher Definitionen des Terminus „Handlungsorientierung“ auf, wie ein Blick in die o.g. Quellen beweist. Allen gemeinsam scheint allein „die Forderung nach einer aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand“ zu sein, die eine Internalisierung durch „handelndes Tun“ bewirkt (Beck 1996, 55).

Die Handlungsorientierung von didaktischen Methodenarrangements kann auf sinnvolle Weise dazu beitragen, die Praxisnähe von Lernsituationen zu erhöhen, da die Anwendung von erworbenem Wissen die Möglichkeit der Vertiefung und besseren Verinnerlichung bietet. Sie birgt aber die Gefahr einer Reduzierung auf die „handwerkliche“ Qualifizierung im Sinne eines unwissenschaftlichen Ausprobierens und Anwendens auf geringem Abstraktionsniveau, sowie eines Abgleitens in einen theorie- und inhaltsleeren didaktischen Aktionismus um der intendierten Handlungsorientierung willen. Eine Entrepreneurship-Ausbildung aber muss sich der (betriebs-) wirtschaftlichen Realität stellen, der ihre Didaktik letztlich dient. Sie erfordert deswegen eine deutliche Verbindung der Methodenarrangements mit sachbezogenen Problemstellungen unternehmerischer Art, so etwa der Frage, wie typische betriebswirtschaftliche Probleme, beispielsweise solche der Planung oder der Unternehmensbewertung, in geeignete Lehr-Lern-Arrangements integriert werden können. Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass die didaktische Theorie zwar offenbar geeignete Ansätze für eine Entrepreneurship-Ausbildung bereithält, eine Verzahnung von didaktischer Theorie und Methodik mit den Inhalten der Entrepreneurship-Ausbildung aber bislang kaum erfolgt ist und deshalb noch nennenswertes Forschungspotenzial aufweist.

3. Entrepreneurship-Ausbildung an Hochschulen

3.1 Interdisziplinarität

Charakteristisch für die Entrepreneurship-Ausbildung ist die ihr inne wohnende Interdisziplinarität. Sie zeigt sich auf einer inhaltlichen Ebene durch die Integrativität unternehmerischer Funktionen: So genügt es in der unternehmerischen Realität nicht, lediglich über singuläre Kenntnisse und Fertigkeiten – etwa über die richtige Kundenansprache, Personalführung oder Bilanzpolitik – zu verfügen. Es genügt aber auch nicht, isoliert voneinander über eine große Zahl singulärer Kompetenzen zu verfügen. Es ist vielmehr nötig, die verschiedenen Kompetenzbereiche in ihren Interdependenzen und Auswirkungen auf die Entwicklung und den Bestand des Unternehmens als Ganzes erfassen zu können. Für die Gründung und den Aufbau von Unternehmen sind Querschnittsfunktionen daher von weitaus größerer Bedeutung als Spezialisierungsfunktionen. Daher verlangt Entrepreneurship die Abkehr von Spezialisierung als vorrangigem Qualifizierungsziel, verbunden mit einer Hinwendung nicht nur zur Generalisierungs-, sondern vor allem zur Integrationsfunktion, wie sie unternehmerisches Handeln verlangt. Eine Ausbildung für das Gründungs- und Frühentwicklungsmanagement muss die Integration verschiedener wirtschaftlicher und technischer Teildisziplinen berücksichtigen, denn der unternehmerische Prozess besitzt ein eigenes, besonderes Moment. Er ist nicht nur die Summe funktionaler Managementqualifikationen wie Marketing, Finanzen oder Rechnungswesen, wenngleich jeder dieser Bereiche auch für den Gründer von Bedeutung ist. Entrepreneurship erfordert vielmehr eine ganzheitliche, interdisziplinäre, die verschiedenen Disziplinen integrierende Vorgehensweise. Im Mittelpunkt steht dann weniger die isoliert betrachtete optimale Teillösung, sondern eher die Erzielung eines Gesamtverständnisses für das komplexe Gebilde „Unternehmen“. Mit dieser Integration kann eine Vorreiterrolle für eine Erneuerung der gesamten akademischen Ausbildung übernommen werden, in der auch neue didaktische Formen erprobt werden können.

Vor diesem Hintergrund kann der Entrepreneurship-Ausbildung ein beachtliches qualitatives Potenzial als Impulsgeber für die derzeit in einem Wandlungsprozess befindliche akademische Qualifizierung beigemessen werden.

3.2 Lehrbarkeit unternehmerischer Qualifikationen

In der Wirtschaftspraxis wird die Lehrbarkeit unternehmerischen Handelns oft bezweifelt. So lautet ein häufig hervorgebrachtes Argument, eine „unternehmerische Persönlichkeit“ sei angeboren und keinesfalls trainierbar. Die Frage der Lehrbarkeit der für eine bestimmte Tätigkeit sinnvollen, wie auch immer gearteten persönlichen Eigenschaften oder Neigungen lässt sich übrigens ohne nennenswerte Einschränkungen auf viele andere wissenschaftliche Disziplinen erweitern: Eine Ingenieurin sollte im Idealfall analytisches und kreatives Talent besitzen, ein Graphiker muss künstlerische und handwerkliche Begabungen mitbringen, ein Musiker ein ausgezeichnetes Gehör, und eine Mathematikerin wird ohne ein Grundverständnis für quantitative Logik kaum erfolgreich in ihrem Beruf sein können. In diesen anderen Disziplinen ist seit langem die Erkenntnis gereift, dass solche Talentaspekte die Sinnhaftigkeit einer fachbezogenen akademischen Ausbildung nicht grundsätzlich in Zweifel ziehen. Im Bereich des Entrepreneurship hat sie sich offenbar noch nicht allgemein durchgesetzt.

Kann diese Frage auch ganz allgemein gestellt werden, so erfordert ihre Beantwortung doch jeweils eine sehr differenzierte und für jede Disziplin individuelle Analyse. Im hier betrachteten Fall bieten die für die spätere unternehmerische Tätigkeit sinnvollen Qualifikationen Anknüpfungspunkte. Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass im Wesentlichen drei Kategorien von Qualifikationen von Unternehmerpersonen gefordert sind (Ripsas 1997, 235; Carlock 1994; 24):

- Die sachbezogene Qualifikation, d.h. die technische Kenntnis eines Produktes, einer Dienstleistung, eines Fertigungsprozesses o.ä. Aspekte, wie sie bei technischen Erzeugnissen etwa ein Ingenieur verkörpert.
- Die kaufmännische Qualifikation, d.h. die Kenntnis ökonomischer Zusammenhänge, betriebswirtschaftlicher Instrumente und Aufgaben sowie der jeweils sachgerechten Problemlösungen. Sie umfasst beispielsweise die Fähigkeit, Wertschöpfungspotenziale zu erkennen, die benötigten Ressourcen zu beschaffen und das Unternehmen zu planen, die Fähigkeit, Risiken systematisch abzuschätzen und gezielt zu begrenzen (Risikomanagement), oder das Verständnis für den unternehmerischen Prozess und das Zusammenwirken der Faktoren, die die Unternehmensentwicklung beeinflussen.
- Die persönliche Qualifikation, d.h. die Fähigkeit, innovative Verhaltens- und kreative Denkweisen, Visionen und Ideen mit Wertschöpfungspotenzial zu entwickeln, diese auch in die Realität umzusetzen, dabei gegebenenfalls Widerständen zu trotzen und andere (Mitarbeiter, Kunden, etc.) davon zu überzeugen. Auch die Fähigkeit, persönliche Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen, gehört in diese Kategorie.

Die ersten beiden Kategorien sind zweifellos lehrbar. Die dritte Qualifikation ist es nur in gewissen Grenzen. Während bestimmte Persönlichkeitsdispositionen genetisch vorgegeben sind, gibt es andere, die durch die individuelle Sozialisierung (die neben Elternhaus und Schule auch in der Hochschule stattfindet) zu entfalten sind. Welche dies im einzelnen sind, welche Eigenschaften beeinflussbar und welche Datum sind, welche pädagogischen oder sozialen Einflussnahmen überhaupt wünschenswert oder auch nur ethisch vertretbar sind, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden (für einen Überblick über die Diskussion um „unternehmerisches“ Verhalten vgl. Gemünden; Konrad 2000). Festgehalten werden kann jedoch, dass es durch Ausbildung, und vor allem durch akademische Lehre zu entwickelnde Potenziale gibt. So werden Hochschulen durch eine Entrepreneurship-Ausbildung unternehmerische Talente nicht züchten, wohl aber entdecken und entfalten können.

Empirische Untersuchungen zeigen zudem, dass man sich vom gängigen Unternehmerklischee des energischen, extrovertierten, durchsetzungsfähigen „Machers“ verabschieden sollte, denn in nicht wenigen Branchen und Tätigkeitsfeldern wird gerade ein solcher Persönlichkeitstyp mit großer Wahrscheinlichkeit scheitern (Ostermann; Schulte 2002). Vielmehr bieten in bestimmten Konstellationen beispielsweise auch emotional orientierte und introvertierte Persönlichkeitsdispositionen ausgezeichnete Aussichten auf unternehmerischen Erfolg. Anders ausgedrückt: Persönlichkeitsdispositionen sind zwar ausgesprochen bedeutsam, ein bestimmtes persönliches Profil stellt aber kein generelles Ausschlusskriterium einer selbstständigen Karriere dar. Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass der Schlüssel zum Erfolg auch darin liegt, die richtigen Persönlichkeitstypen im richtigen unternehmerischen Betätigungsfeld zu positionieren, also einen möglichst guten „fit“ von Persönlichkeitsdisposition und unternehmerisch-situativem Kontext herzustellen. Aus der Sicht von Gründungswilligen gesehen hieße das mithin: Erfolgreich wird sein können, wem es gelingt, das für sich „richtige“ Unternehmen zu gründen.

Wie in praktisch allen anderen akademischen Lehrfächern kann also die Frage der Lehrbarkeit auch im Hinblick auf eine Entrepreneurship-Ausbildung nicht pauschal bejaht werden. Die vorangegangenen Überlegungen sollten aber deutlich machen, dass diese Fachrichtung in den Hochschulen einen sinnvollen Platz haben kann.

3.3 Überlegungen zu Ausgestaltung, Zielgruppen und Praxisorientierung der Entrepreneurship-Ausbildung

In der Entrepreneurship-Didaktik besteht eine gewisse Einigkeit darüber, dass die Vermittlung allein technisch-betriebswirtschaftlicher Kompetenzen nicht genügt. Vielmehr muss die Entrepreneurship-Lehre auch dazu beitragen, in der Person liegende (z.B. kommunikative oder motivationale) Defizite abzubauen. Ein technisches Produkt zu entwickeln, reicht für eine erfolgreiche Unternehmensgründung kaum aus. Auch die Fähigkeit, die Entwicklung sachgerecht zu kalkulieren oder das Wissen um Rechtsformen genügen dazu noch nicht. Erst die gelungene Verwertung eines guten Produktes am Markt realisiert den unternehmerischen Erfolg. Ebenso wichtig, wie der Transfer gründungsrelevanten Managementwissens für einen erfolgreichen Markteintritt, ist daher etwa die Vermittlung von gründungsrelevanten Methoden und handlungsbezogenen Erfahrungen.

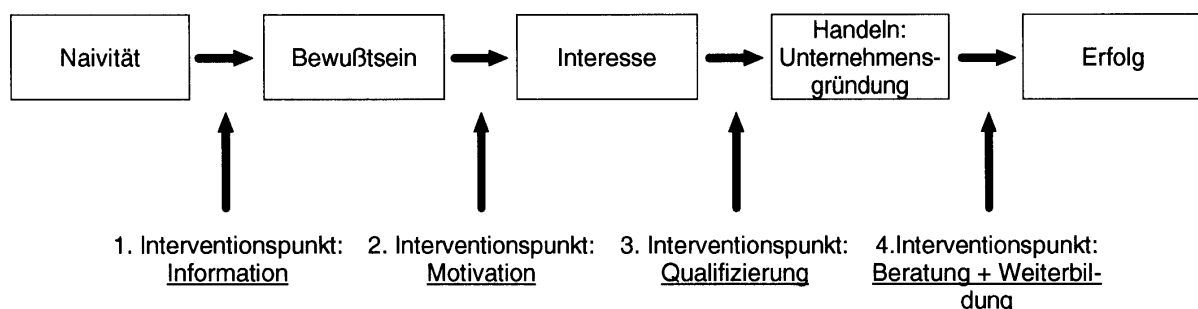
Die soziale Rolle, die Unternehmerpersonen ausfüllen müssen, erfordert darüber hinaus auch eine entsprechende soziale Kompetenz. Die Art und Weise, wie bestimmte Inhalte in der Lehre transportiert werden, sollte daher sozial-kommunikative Anforderungen der Unternehmerrolle explizit einbeziehen. Entrepreneurship-Didaktik muss dies berücksichtigen.

Als ideal erscheint eine Integration von fachlicher Wissensvermittlung auf inhaltlicher und methodischer Ebene einerseits mit Elementen der Persönlichkeitsbildung andererseits. Daraus folgt, dass den Lernenden nicht durchgängig die hochschultypische Rolle des passiven Zuhörers zugewiesen werden kann. Entrepreneurship-Studierende sollten aktiv und selbstbestimmt handelnde Lerner sein. Priorität hat also die vom Lerner zumindest in Teilen selbstbestimmte Annäherung an das Thema, denn unternehmerisches Handeln ist ebenfalls selbstbestimmtes Handeln.

Für eine akademische Entrepreneurship-Ausbildung kommt ein breites Spektrum potenzieller Zielgruppen in Betracht, das sich zunächst grob in zwei Kategorien einteilen lässt. Zum einen sind dies Studierende höherer Semester in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, insbesondere Studierende der Betriebswirtschaftslehre, die bereits über ein breites ökonomisches Vorwissen verfügen. Zum anderen sind es Studierende nichtökonomischer

Studiengänge oder Studienanfänger, die ein solches Vorwissen noch nicht besitzen. Nur die erstgenannte Zielgruppe verfügt über die Voraussetzungen für ein vertiefendes theoriegeleitetes Entrepreneurship-Studium auf gleich hohem Abstraktionsniveau wie tradierte betriebswirtschaftliche Vertiefungsrichtungen. Ihre Qualifizierungsperspektive ist vor allem die der wissenschaftlich qualifizierten Gründungsexpertise in beratender, begutachtender, forschender, aber auch gründender Rolle. Studierende ohne diese Voraussetzungen können ebenfalls an das Thema Entrepreneurship heran geführt werden. Für diese Gruppe müssen jedoch kontextbezogen angepasste Inhalte, geringere Abstraktionsgrade und andere didaktische Formen gefunden werden. Sie werden sich mit Entrepreneurship vor allem aus dem Blickwinkel einer möglichen späteren eigenen Selbstständigkeit befassen und daher vor allem an der Konkretisierung entsprechender Überlegungen interessiert sein. Die Abbildung zeigt den idealtypischen Entwicklungsprozess von solchen Studierenden ohne einschlägiges Vorwissen auf ihrem Weg zu einer späteren Selbstständigkeit, der sich grob in fünf Phasen unterteilen lässt und mit der Intention erfolgreichen unternehmerischen Handelns endet. Die Rolle der Hochschulen kann darin liegen, Studierende beim Übergang in die jeweils nächste Entwicklungsstufe zu begleiten und wirksam zu unterstützen.

Interventionspunkte der Entrepreneurship-Ausbildung bei Studierenden ohne wirtschaftswissenschaftliches Vorwissen (Schulte 1996, 93)



Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es nicht sachgerecht, von „der“ Entrepreneurship-Ausbildung zu sprechen, denn tatsächlich können sehr unterschiedliche Zielgruppen von Studierenden mit stark differierenden Qualifizierungsanforderungen ausgemacht werden. Es erscheint plausibel, dass gerade Studierende ohne einschlägige betriebswirtschaftliche Vorkenntnisse der Veranschaulichung an Beispielen und der gedanklichen und realen Konkretisierung denkbarer eigener Gründungsvorhaben bedürfen, um sie stärker zu motivieren und schneller zur eigenen problembezogenen Handlungskompetenz zu befähigen. Für ein vertiefendes wissenschaftliches Studium hingegen muss die Konkretisierung des Einzelfalles in den Hintergrund treten. Das bedeutet nicht, dass eine Entrepreneurship-Ausbildung in diesem Falle nicht praxis- und marktnah sein kann.

An dieser Stelle erscheint eine Präzisierung des zunehmend beliebten Terminus „Praxisorientierung“ angebracht. Vielfach entsteht der Eindruck, Praxisorientierung bedeute, konkretes Erfahrungswissen aus der Praxis zu vermitteln und dabei auf Abstraktion und didaktische Reduktion zu verzichten. Für eine praxisnahe universitäre Ausbildung ist es aber abwegig, einzelne Erfahrungen aus der Praxis zu verallgemeinern oder Handlungsweisen, die sich in einer speziellen Situation als richtig erwiesen haben, zu Rezepten zu verdichten. Da

der Induktionsschluss, die Verallgemeinerung des Einzelfalls, logisch nicht möglich ist, hat ein solcher Ansatz in der universitären Ausbildung keinen Platz.

Praxisorientierung der Hochschulausbildung kann also nicht heißen, das in der Praxis angesammelte Wissen und die dort angewandten Methoden als solche darzustellen. Dies gilt auch deswegen, weil die Zerfallszeit von Wissen positiv mit ihrer Praxisnähe korreliert, aber negativ mit ihrem Abstraktionsniveau (Mertens 1974). Praxisorientierte Entrepreneurship-Lehre muss sich vielmehr darauf ausrichten, praktizierte Methoden und etablierte Erkenntnisse in Frage zu stellen, zu verbreitern und zu ergänzen, um das praktisch verwertbare Methoden- und Wissensspektrum insgesamt zu verbessern. Dabei kommt es darauf an, die grundlegenden Mechanismen zu vermitteln, die dazu befähigen, in unterschiedlichen Arbeitssituationen die jeweils nötigen Maßnahmen zu erkennen und selbstständig durchzuführen. Ziel muss deshalb sein, die Fähigkeit zu vermitteln, konkrete Handlungen situationsgerecht jeweils neu zu generieren - nicht etwa, einen begrenzten Katalog von ausgewählten Fakten enumerativ-beschreibend abzuhandeln. Nur durch ein so konzipiertes Lehrangebot können Studierende in die Lage versetzt werden, auch die Probleme der Zukunft zu erkennen und zu lösen.

Eine abstraktionsarme, vorrangig auf praktische Rezepte für den Einzelfall ausgerichtete Ausbildung ähnelt dagegen eher einer Beratung, die zum Ziel hat, Lösungsvorschläge und Entscheidungshilfen für ein kurzfristig zu bewältigendes, konkretes Problem zu unterbreiten (Manstetten 1999, 51). Nur eine Praxisorientierung im Sinne einer zwar an wirtschaftspraktisch relevanten Themengebieten ausgerichteten, aber gleichzeitig auch abstrahierenden Ausbildung kann der nachhaltigen akademischen Qualifizierung dienen. Sie kann und sollte zur Methodenschulung flankiert werden durch geeignete Formen handlungsorientierter Lehre, wie sie im folgenden Abschnitt umrissen wird.

4. **Zur Verknüpfung der Entrepreneurship-Ausbildung mit bildungstheoretischen Leitbildern**

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich bildungstheoretische Ideale mit einer Kultur der Selbstständigkeit verknüpfen lassen. Reduziert eine Kultur der Selbstständigkeit hochschulische Ausbildung auf die Vorbereitung auf eine autonome Daseinsvorsorge und engt sie diese darauf ein, zur späteren unternehmerischen Disposition über die eigene Arbeitskraft zu befähigen? Muss die Kultur der Selbstständigkeit verstanden werden als euphemistische Umschreibung eines modernen institutionellen Rahmens zu Legitimation von Verschlechterungen erwerbswirtschaftlicher Rahmenbedingungen? Oder lassen sich bildungstheoretische Leitbilder wie Individualität, Emanzipation oder Ethik damit verbinden?

Am Beispiel des Leitbildes von *Individualität* und *Selbstbestimmung* lässt sich belegen, dass eine Verknüpfung mit der Entrepreneurship-Ausbildung nicht nur möglich ist, sondern sogar charakteristisch für die im Rahmen dieser Ausbildung wünschenswerte Handlungsorientierung. Handlungsorientierte Lehre zeichnet sich durch ganzheitlich und reflexiv angelegte Lernprozesse aus. Die Ganzheitlichkeit ergibt sich nicht nur aus einem Problem- und Anwendungsbezug, sondern auch aus der Involvierung der Studierenden, die explizit zu eigenständigem (Lern-) Handeln und zu dessen Reflexion aufgefordert sind. Durch den Problem- und Anwendungsbezug können zahlreiche Besonderheiten und Nebenaspekte in die Betrachtung einfließen, die in der abstrahierenden dozentenorientierten Lehre vernachlässigt werden müssen, für die wirtschaftliche Realität aber ebenfalls bedeutsam sind. Berufliche Handlungskompetenz kann als Befähigung eines Menschen verstanden werden, die Komplexität seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und zielgerichtet zu gestalten

(Pätzold 1999, 57). Diese Handlungskompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen, die eng aufeinander bezogen und je nach Zielsetzung der Ausbildung unterschiedlich ausgeformt sind (Ott 1997, 185). Dazu gehören neben beruflichen Fachqualifikationen auch fach- und berufsübergreifende Elemente. Letztere werden auch als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet (Mertens 1974, 36). Daraus ergibt sich die bekannte Strukturierung der beruflichen Handlungskompetenzen in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen (Halfpap 1991, 242). Diese Struktur lässt sich auch auf ein gründungsspezifisches Kompetenzprofil beziehen (Esser; Twardy 1998, 12). Für eine ganzheitliche Entrepreneurship-Ausbildung müssen Lehr-Lern-Arrangements komponiert werden, die Lernen in allen drei Bereichen ermöglichen.

Dabei ist die interessen geleitete Spezialisierung der Lernenden möglich, d.h. Lernen ist weniger kollektiver als persönlicher Prozess. Handlungsorientierung trägt mithin zur Individualisierung des Lernens bei. Die Rolle der Lehrenden besteht vornehmlich darin, Probleme zu verdeutlichen, Fragen aufzuwerfen, die Problemlösungs-, Argumentations- und Entscheidungsfähigkeit der Lernenden zu fordern und zu entwickeln und bei Bedarf Wissensressourcen bereitzustellen. Die Rolle der Lernenden lässt sich als autonomisiert, aktiv und erforschend charakterisieren. Gegenstand und Lehrformen der Entrepreneurship-Ausbildung fordern Studierende also zum eigenverantwortlichen Handeln auf und dienen dadurch gleichzeitig auch der Persönlichkeitsentwicklung (Braukmann 2002), etwa indem von Studierenden eigene Lösungsvorschläge offen gelegt und zur Diskussion gestellt werden müssen, was die Aufmerksamkeit auf die eigene Person zieht und Mut erfordert, weil es die Gefahr der Ablehnung durch andere birgt.

Die Frage der Autonomisierung steht in engem Zusammenhang mit ethischen Überlegungen: Auf ethischer Grundlage qualifizierte Studierende werden nicht in eine Gründung geschoben, sondern befähigt, die Selbstständigkeit als Alternative des persönlichen beruflichen Werdeganges auf Grund neu hinzu gewonnener individueller Kompetenzen zu erkennen und zu bewerten. Diese Qualifizierung kann aber auch emanzipatorisch begründet werden: Die Entrepreneurship-Ausbildung eröffnet neue Optionen, aus tradierten Rollenmodellen auszubrechen und kann Wege erschließen, die soziale Durchlässigkeit einer Gesellschaft zu erhöhen.

Die genannten Beispiele deuten an, dass sich bildungstheoretische Ideale durch eine geeignete Gestaltung der Entrepreneurship-Ausbildung sogar besonders gut vermitteln lassen - aber nur dann, wenn es gelingt, die nötigen Kompetenzen zu vermitteln. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die Entrepreneurship-Ausbildung, sondern gleichermaßen für jede andere Form der akademischen Ausbildung. Allerdings kann die Entrepreneurship-Ausbildung nicht durchgängig *per se* mit bildungstheoretischen Vorstellungen kompatibel sein. Sie muss dazu, wie viele andere Formen der akademischen Ausbildung auch, den üblichen Qualitätsanforderungen genügen, um sicher zu stellen, dass ein edukativer Aktionismus vermieden wird oder dass Lernende nicht um einer vordergründigen Erhöhung der Gründungsrate willen in bestandsgefährdete („disadvantage-“) Gründungen getrieben werden. Dann wird unternehmerische Selbstständigkeit zweifellos nicht als neue Form der Ausbeutung von Abhängigen zu begreifen sein, wie man angesichts des politischen Aktionismus der letzten Jahre um die „Kultur der Selbstständigkeit“ vermuten könnte.

Unabhängig von der Entwicklung der jüngeren Vergangenheit gilt nach wie vor, dass Entrepreneurship nicht zu den dominanten Lehrinhalten deutscher Hochschulen gehört. Obgleich es zweifellos großes studentisches und öffentliches Interesse daran gibt, ist Entrepreneurship im Wettstreit mit etablierteren, akademisch statuäreren Fächern gegenwärtig noch deutlich unterlegen. Ablesen lässt sich das beispielsweise an der Zahl der Instituten und Dozentenstellen, der Zahl speziell darauf ausgerichteter Forscher, der Zahl der Dissertationen und Habilitationen zum Thema, der Zahl und dem Stellenwert

themenbezogener Publikationsorgane, der Zahl der Curricula, die das Thema explizit aufgreifen, und nicht zuletzt an der noch geringen akademischen Akzeptanz, die das Thema genießt.

Ganz ähnlich war die Entwicklung vor etwa zwei Jahrzehnten in den USA. Dort hat die Disziplin heute einen festen Patz in der Managementausbildung. An über 400 US-Universitäten gibt es mittlerweile Lehrveranstaltungen zum Thema Entrepreneurship. Über 100 bieten ein komplettes Lehrprogramm dazu an. Entrepreneurship gehört damit heute zum Standardangebot aller wichtigen amerikanischen Universitäten. Nicht zuletzt im Zuge der Bemühungen um internationale Angleichung von Studiengängen und internationale Mobilität von Studierenden und Lehrenden ist damit zu rechnen, dass die Entrepreneurship-Ausbildung in ihren verschiedenen Formen und Ansatzpunkten auch an deutschen Hochschulen zunehmend verstärkte Verankerung erfahren wird. Gelingt dies, dürfte sich der Begriff der Kultur der Selbstständigkeit in absehbarer Zeit überlebt haben. Er verdankt seine Existenz gewissermaßen seiner Rolle als Gegenpol zur über Jahrzehnte bestehenden „Kultur der abhängigen Beschäftigung“, die dominierendes Ziel und implizites Leitbild gerade der akademischen Ausbildung war. Stehen beide Optionen einmal als gleichwertige Qualifizierungs- und Entwicklungsperspektiven für Studierende nebeneinander, wird der Begriff nicht mehr gebraucht. Ob dies gelingt, wird freilich auch davon abhängen, dass sich Handlungsorientierung und Abstraktionsniveau der Lehre sinnvoll miteinander verknüpfen lassen und dass zentrale bildungstheoretische Ideale nicht aufgegeben werden.

5. Literaturhinweise

Beck, Herbert. 1996. Handlungsorientierung des Unterrichts - Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Darmstadt.

Blankertz, Herwig. 1975. Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Aufl. München.

Bogai, Dieter; Gotthard, Ronny. 1999. Beschäftigung und Selbstständigkeit - Theoretische Bestimmungsgründe und internationaler Vergleich der Selbstständigkeit. In: Sozialer Fortschritt, Heft 10, 252-259.

Braukmann, Ulrich. 2002. ‚Entrepreneurship Education‘ an Hochschulen - Der Wuppertaler Ansatz einer wirtschaftspädagogisch fundierten Förderung der Unternehmensgründung aus Hochschulen. In: Weber, Birgit. Hg. Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. Bergisch Gladbach, 47-98.

Braukmann, Ulrich. 1993. Makrodidaktisches Weiterbildungsmanagement. Köln.

Braukmann, Ulrich. 2001. Wirtschaftsdidaktische Förderung der Handlungskompetenz von Unternehmensgründerinnen und -gründern. In: Koch, Lambert T.; Zacharias, Christoph, Hg. Gründungsmanagement. München, 79-94.

Brockhaus, Robert H. 1993. Entrepreneurship Education: A Research Agenda. In: Klandt, Heinz; Müller-Böling, Detlef, Hg. IntEnt92 - Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Proceedings of the IntEnt92 Conference. Dortmund, June 23-26, 1992. Dortmund, Köln, 3-7.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Hg. 1998. exist - Existenzgründer aus Hochschulen. 12 regionale Netzwerke für innovative Unternehmen. Bonn.

Carlock, Randel. S.. 1994. The Adjunct and New Instructor´s Guide To Teaching Entrepreneurship. St. Thomas.

Czycholl, Reinhard; Ebner, Hermann. 1995. Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius, Hg. Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 39-49.

- Ebbers, Ilona. 2003. Wirtschaftsdidaktisch geleitete Unternehmenssimulationen im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen. Diss., Universität Wuppertal.
- Ebner, Hermann; Reinisch, Holger. 1989. Handlungsorientierung. In: arbeiten + lernen, Heft 12, 3-9.
- Esser, Friedrich Huber; Twardy, Martin. 1998. Entrepreneurship als didaktisches Problem einer Universität - aufgezeigt am Organisationsentwicklungskonzept „WISEX“ der Universität zu Köln. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“, Heft 24, 5-26.
- Faltin, Günter. 1998. Das Netz weiter werfen - Für eine neue Kultur unternehmerischen Handelns. In: Faltin, Günter; Ripsas, Sven; Zimmer, Jürgen, Hg. Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden. München, 3-20.
- Gemünden, Hans Georg; Konrad, Elmar D.. 2000. Unternehmerisches Verhalten als ein bedeutender Erfolgsfaktor von technologieorientierten Unternehmensgründungen - eine kritische Würdigung von Erklärungsansätzen verschiedener Modellkonstrukte. In: Die Unternehmung, Jg. 54 (4), 247-272.
- Görisch Jens. 2002. Studierende und Selbstständigkeit. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Hg. Bonn.
- Gudjons, Herbert. 1997. Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.
- Halfpap, Klaus. 1991. Ganzheitliches Lernen im Unterricht kaufmännischer beruflicher Schulen. In: Erziehungswissenschaften und Beruf, Heft 3, 235-252.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert. 1994. Didaktische Modelle. 3. Aufl. Berlin.
- Jongebloed, Hans-Carl; Twardy, Martin. 1983. Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. In: Twardy, Martin, Hg. Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Teil I. Düsseldorf, 163-254.
- Klandt, Heinz; Brüning, Erdme. 2002. Das internationale Gründungsklima. Berlin.
- Klandt, Heinz; Knecht, Thomas C. 1999. ‚Entrepreneurship‘-Ausbildung an Hochschulen. In: Bögenhold, D., Hg. Unternehmensgründung und Dezentralität: Renaissance der beruflichen Selbstständigkeit in Europa? Opladen, Wiesbaden, 76-92.
- Kron, Friedrich. W. 1994. Grundwissen Didaktik. München.
- Kulicke, Marianne; Görisch, Jens; Stahlecker, Thomas. 2002. Erfahrungen aus exist - Querschau über die einzelnen Projekte. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Hg. Bonn.
- Manstetten, Rudolf. 1999. Beratung in der Berufsbildung. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter, Hg. Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg, 50-51.
- Mertens, Dieter. 1974. Schlüsselqualifikationen - Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7, 36-43.
- Müller, K. 2002. Durch Erhöhung der Selbstständigenquote zur Vollbeschäftigung? In: KfW-Beiträge zur Mittelstands- und Strukturpolitik. Frankfurt/M., 16-23.
- Ostermann, C.; Schulte, Reinhard. 2002. Unternehmerpersönlichkeit und Gründungserfolg. Eine empirische Untersuchung im Lichte des Unternehmer-Check, herausgegeben von der Landes-Gewerbeförderungsstelle des nordrhein-westfälischen Handwerks in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund. Düsseldorf.
- Ott, B. 1997. Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens - Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin.
- Pätzold, Günter. 1999. Berufliche Handlungskompetenzen. In: Kaiser, F.-J.; Pätzold, Günter, Hg. Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 57-58.

- Pätzold, Günter. 1995. Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung - Auf dem Wege vom Lernen nach dem Paradigma des Bewirkens zum Lernen nach dem Paradigma der Praxis?! In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 6, 573-590.
- Peterßen, Wilhelm. H. 1996. Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 5. Aufl. München.
- Porter, Lyman W.; McKibbin, Lawrence E. 1988. Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century? New York.
- Ripsas, Sven. 1997. Entrepreneurship als ökonomischer Prozeß. Wiesbaden.
- Ripsas, Sven. 1998. Elemente der Entrepreneurship Education. In: Faltin, Günte; Ripsas, Sven; Zimmer, Jürgen, Hg. Entrepreneurship - Wie aus Ideen Unternehmen werden. München, 217-233.
- Schmidt, Axel. 1996. Der überproportionale Beitrag kleiner und mittlerer Unternehmen zur Beschäftigungsdynamik: Realität oder Fehlinterpretation von Statistiken? In: ZfB, Jg. 66, 537-557.
- Schmude, Jürgen. 2002. Gründungsforschung und Gründerausbildung (an Universitäten) in Deutschland. In: Kotschatzky, K.; Kulicke, Marianne, Hg. Wissenschaft und Wirtschaft im regionalen Gründungskontext. Stuttgart, 37-44.
- Schubert, Reinhard. 1997. Lernziele für Unternehmensgründer. Köln.
- Schulte, Reinhard. 2002. Finanzierungs- und wachstumstheoretische Aspekte der Frühentwicklung von Unternehmungen und deren empirische Analyse. Habilitationsschrift, Universität Dortmund, Dortmund.
- Schulte, Reinhard; Klandt, Heinz. 1996. Aus- und Weiterbildungsangebote für Unternehmensgründer und selbstständige Unternehmer an deutschen Hochschulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Hg. Bonn.
- Skambracks, Daniel. 1999. Gründungsbremse Bürokratie. In: Deutsche Ausgleichsbank, Hg. Wissenschaftliche Reihe, Bd. 13. Bonn.
- Speth, Hermann. 1997. Theorie und Praxis des Wirtschaftslehre-Unterrichts. Rinteln.
- Sternberg, Rolf; Bergmann, Heiko. 2003. Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2002, Universität Köln.
- Walterscheid, Klaus. 1998. Entrepreneurship als universitäre Lehre. Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft, Nr. 261, FernUniversität Hagen.
- Wippler, Armgard. 1998. Innovative Unternehmensgründungen in Deutschland und USA. Wiesbaden.

Keywords: Entrepreneurship, Unternehmergebung, Kultur der Selbstständigkeit, Unternehmensgründung, Hochschuldidaktik