

‘Unternehmerisch handeln macht Schule‘

Legitimation, Voraussetzungen und Ergebnisse einer Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe II

*Dr. Teita Bijedic **

** Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik, Universität Flensburg*

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags wird zum einen der Bedarf der curricularen Verankerung einer Entrepreneurship Education im Rahmen ökonomischer Bildung verdeutlicht und zum anderen deren Beitrag zur ganzheitlichen Förderung unternehmerischer Persönlichkeiten untersucht. Dazu wird zunächst der Einsatz der Entrepreneurship Education im Rahmen ökonomischer Bildung legitimiert und ein Überblick über die Evaluationsergebnisse bisher implementierter Maßnahmen im allgemeinbildenden Kontext gegeben, aus denen Desiderata für eine curriculare Verankerung der Entrepreneurship Education abgeleitet werden. Im zweiten Teil wird der Zusammenhang zwischen der Persönlichkeits- und der Kompetenzentwicklung als Voraussetzung für eine didaktisch begründete Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit durch Förderung unternehmerischer Handlungskompetenzen erörtert. Auf dieser Basis wird ein Konzeptvorschlag für eine solche Entrepreneurship Education unterbreitet und erste Ergebnisse der durchgeführten Interventionsstudie vorgestellt, aus der Implikationen für Forschung und Praxis der Entrepreneurship Education an Schulen abgeleitet werden.

Abstract

This paper clarifies the need to anchor Entrepreneurship Education in the curriculum in the wider context of Economic Education and also examines its contributions to a holistic promotion of noteworthy entrepreneurs. Firstly, the employment of Entrepreneurship Education in the scope of Economics Education is legitimised and an overview is provided on the evaluation results of existing provisions that have already been implemented in the context of general education. The need is derived from these results to anchor Entrepreneurship Education into the curriculum. The second part explains the relationship between developing both personality and skills as a prerequisite for a didactically-justified development of the entrepreneurial personality by promoting entrepreneurial competencies in decision making and responsibility. On this basis, a conceptual proposal for Entrepreneurship Education is presented and the first results from intervention studies that have already been conducted are presented. Implications from these results are derived for research and practice of Entrepreneurship Education in schools.

1 Entrepreneurship Education an Schulen

1.1 Legitimatorische Forderungen an eine Entrepreneurship Education als Bestandteil ökonomischer Bildung

Der Förderungsbedarf unternehmerischen Denkens und Handelns im Rahmen einer Entrepreneurship Education an Schulen kann bildungsökonomisch, bildungstheoretisch und didaktisch begründet werden (vgl. Bader/Schulz 2004, 13f).

Bildungsökonomisch betrachtet wird eine Anpassung des Kompetenzprofils an die Anforderungen der Arbeitswelt als notwendig erachtet. Zudem erweitern aktuelle wissenschaftliche personal- und organisationstheoretische Erkenntnisse das ursprüngliche Bild des Arbeitnehmers bzw. die Rolle des abhängig Beschäftigten um weitere Entscheidungs- und Verantwortungsrollen, weshalb die dichotome Rollenzuordnung zwischen abhängig und selbständig Erwerbstätigen zunehmend verschimmt (vgl. Jung 2012, 14; Wiepcke 2008, 286). Auch die Unternehmenspraxis bietet zunehmend komplexe und diverse Arbeitsmodalitäten an, die einen neuen Qualifikationsbedarf und damit auch einen Wandel der Berufsorientierung mit sich bringen. Unternehmerisches Denken und Handeln bzw. Intrapreneurship werden damit als eine elementare Qualifikation und als Humankapital betrachtet (Korunka et al. 2009, 143f; Weber 2008, 320; Wiepcke 2008, 268).

In diesem Zusammenhang werden beispielsweise Forderungen politischer Initiativen sowohl auf nationaler als auch auf EU-Ebene zum Anlass genommen, eine Kultur unternehmerischer Selbständigkeit, die sich in Verantwortungsübernahme und Eigeninitiative auf Individualebene äußert, als bildungspolitische Ziele zu definieren (Europäische Kommission 2006, 1). Doch diese Kultur unternehmerischer Selbständigkeit ist in Deutschland laut GEM, insbesondere im allgemeinbildenden Schulsystem, im Vergleich zu anderen innovationsorientierten Ländern bisher relativ schwach ausgeprägt (vgl. Bosma et al. 2012, 125; Sternberg et al. 2012, 6).

Da sich berufsrelevante Einstellungen und Mentalitäten bereits im Schulalter ausbilden, könnte eine im allgemeinen Bildungssystem verankerte Entrepreneurship Education, die vor allem persönlichkeitsbezogene unternehmerische Kompetenzen fördert, sowohl die Neigung zu einer Unternehmensgründung als auch zum Intrapreneurship und damit eine Kultur unternehmerischer Selbständigkeit begünstigen sowie langfristig die Einstellung zum Entrepreneurship in der Gesellschaft positiv beeinflussen (vgl. Aghazamani/Roozikhah 2010, 309; Janssen et al. 2009, 3; Hack et al. 2008, 150). Damit wird der Bedarf einer curricularen Integration einer Entrepreneurship Education neben der bisherigen Verankerung im tertiären

Bildungsbereich auf allgemein- und berufsbildende Bereiche des Bildungssystems in Deutschland verdeutlicht (vgl. Schmitt-Roedermund 2005, 21).

Die Notwendigkeit der stärkeren Isomorphie zwischen den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den curricularen Angeboten und damit auch die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns kann auch im Kontext ökonomischer Bildung legitimiert werden (vgl. Jung 2012, 13). Zur Verdeutlichung der Dichotomie der beiden Perspektiven stellen Retzmann/Schröder (2012, 169) heraus: *„Während sich die Bildungsökonomie für den wirtschaftlichen und/oder gesellschaftlichen Nutzen z. B. der Entrepreneurship Education interessiert, untersucht die Wirtschaftsdidaktik die Möglichkeit, durch unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld des Unternehmers bzw. des Entrepreneurs zur Entwicklung der subjektgebundenen, ökonomischen Urteilsfähigkeit und der wirtschaftlichen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler beizutragen.“*

Damit nimmt die ökonomische Bildung auch den Auftrag einer zeitgemäßen Gestaltung der Berufsorientierung wahr, die neue Herausforderungen mit sich bringt, denn die Rolle des Erwerbstätigen inkludiert die Rolle des abhängig Beschäftigten ebenso wie die Rolle des unternehmerisch Selbständigen (vgl. Jung 2012, 30f; Retzmann 2012, 7; Ebbers 2009, 36). Ferner ist unternehmerisches Denken und Handeln zum einen geprägt durch ökonomisches Denken und Handeln und zum anderen – wie bereits bildungsökonomisch begründet – in der modernen Arbeitswelt auch in abhängiger Beschäftigung kaum umgänglich. Eine Entrepreneurship Education ist als Entwicklung eines unternehmerisch denkenden und handelnden Mitarbeiters ebenso wie eines Gründers ein wichtiger Bestandteil ökonomischer Bildung und als Aufgabe der Wirtschaftsdidaktik zu betrachten (vgl. Jung 2012, 15; Retzmann/Hausmann 2012, 50; Ebbers 2009, 36).

Aus bildungstheoretischer Perspektive sollten schließlich im Rahmen einer Entrepreneurship Education wie allgemein im Rahmen ökonomischer Bildung die individuelle Entwicklung einer (ökonomisch) gebildeten und mündigen Persönlichkeit angestrebt werden, *„[...] um Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten, selbstbestimmten, sachkompetenten, verantwortlichen und mitgestaltenden Teilnahme am Arbeits- und Wirtschaftsleben zu befähigen.“* (Retzmann 2012, 7; vgl. ebd., 8). Hierzu gehört auch die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns, in deren Rahmen Kompetenzen gefördert werden, die den Lernenden ein möglich breites Spektrum an beruflichen und außerberuflichen Lebenschancen eröffnen (vgl. Bader/Schulz 2004, 13; Unger 2004, 26). Damit existiert – so Retzmann (2012, 8) – *„[...] keine bildungstheoretische Rechtfertigung dafür, die ökonomische Bildung ganz auf die typischen Lebenssituationen der abhängig Beschäftigten auszurichten [...]“*.

1.2 Desiderata für eine Entrepreneurship Education zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit

Eine Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns und die Entwicklung hierfür notwendiger Handlungskompetenzen ist die Voraussetzung für eine Etablierung der vielfach geforderten Kultur unternehmerischer Selbständigkeit. Da das Denken und Handeln neben Umwelteinflüssen, bspw. in Form von Sozialisierungsprozessen, vor allem von Persönlichkeitscharakteristika determiniert wird, ist ihre Förderung hierfür unerlässlich.

Da sich Mentalitäten und Einstellungen, die eine Kultur herausbildet, bereits in der Schule etablieren, ist eine curriculare Verankerung einer Entrepreneurship Education auch zur frühzeitigen Förderung unternehmerischer Persönlichkeit auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, also bereits in allgemein- und berufsbildenden Schulen, unerlässlich. Gleichzeitig begünstigt ein frühzeitiger und langfristig ausgerichteter Einsatz einer Entrepreneurship Education eine nachhaltige Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit (vgl. Bijedic 2012b, 14-15; Menzel et al. 2008, 80).

Zu deren Entwicklung bedarf es jedoch einer subjektorientierten strategischen Grundausrichtung einer Entrepreneurship Education und einer Binnendifferenzierung im Hinblick auf zielgruppenspezifische Lernziele (vgl. Hack et al. 2008, 166). Hierzu bietet sich vor allem ein thematisch aufeinander aufbauendes, modulares Lehr-Lern-Konzept an, das auf unterschiedliche Vorerfahrungen, Entwicklungsstufen und Förderungsbedürfnisse eingeht. *„Auf diese Weise könnte bei verschiedenen Zielgruppen unterschiedlichen Vorwissens unternehmerisches Potenzial erschlossen werden, indem einzelne Module bedürfnis- und entwicklungsgerecht eingesetzt werden.“* (Bijedic 2012b, 15).

Dabei sollte das Ziel verfolgt werden, Lernende im Sinne einer Berufswahlorientierung für die unternehmerische Selbständigkeit als eine mögliche Option im Laufe des gesamten Erwerbslebens zu sensibilisieren und Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu fördern, anhand derer die Befähigung zur allgemeinen beruflichen Selbständigkeit und die allgemeine Beschäftigungsfähigkeit (Employability) erweitert werden kann. Doch deren Erwerb bedarf längerfristiger Entwicklungszeit als im kognitiven Bereich angesiedelte Fach- und Methodenkompetenzen. Zur Entwicklung dieser Schlüsselkompetenzen und Verhaltensdeterminanten unternehmerischen Denkens und Handelns wie unternehmerischer Persönlichkeit werden neben einer frühzeitigen und langfristig ausgerichteten Förderung auch ganzheitliche, handlungsorientierte Lehr-Lern-Methoden benötigt, die sich insbesondere durch Aktivitätsförderung, Problemlöseorientierung und Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen

auszeichnen (vgl. Bijedic, 2012b, 14-15; Ebbers 2008, 300; Hack et al. 2008, 166). Deren Einsatz bedarf aber einer didaktischen Fundierung und ist von der Wahl der Inhalte abhängig, was eine Interdisziplinarität sowohl auf inhaltlicher als auf methodischer Ebene unerlässlich macht.

1.3 Effekte bisheriger Entrepreneurship Education Maßnahmen an Schulen

Im deutschen Schulsystem sind Entrepreneurship Education-Angebote seit den späten 1980er Jahren in der Sekundarstufe II in der wirtschaftsberuflichen Bildung, in den letzten Jahren zudem in der Sekundarstufe I und II an allgemeinbildenden Schulen zu finden (Retzmann/Schröder 2012, 169).¹ Sie umfassen methodisch und zeitlich heterogene Angebote wie bspw. Exkursionen, Kooperationen mit Unternehmen, Sommerakademien, Fallstudien sowie Planspiele (vgl. EXIST 2007, 7; Schmette 2007, 68).

Insbesondere Schülerfirmen, auch Schülerunternehmen oder Juniorenfirmen genannt, werden mittlerweile an allgemeinbildenden Schulen nahezu ebenso häufig wie andere außerschulischen Aktivitäten angeboten (vgl. Haseloff 2007, 33). Hierzu existieren zahlreiche Konzepte mit dem Ziel der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, ökonomischen Grundkenntnissen und Zusammenhängen, der Ermöglichung einer praxisnahen Berufsorientierung sowie der Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns. Sie haben meist eine Laufzeit von einem Schuljahr und weisen einen Projektcharakter auf (vgl. BMWi 2011, 3ff).

Das Institut für Mittelstandsökonomie der Universität Trier (Inmit) führte, initiiert vom BMWi, untersuchte die Wirkung dieser Entrepreneurship Education-Programme in insgesamt acht Bundesländern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung wurden 2800 Schülerinnen in den Stufen 7-13 und 193 Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer Einstellung zu unternehmerischer Selbständigkeit und zur Teilnahme an bundesweiten Projekten zur Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns befragt.² Die Ergebnisse unterstreichen durchweg die positive Auswirkung der Entrepreneurship Education-Angebote im Schulkontext und bestätigen die Ergebnisse be-

¹ Da es sich im vorliegenden Beitrag um eine Interventionsstudie im deutschen Schulsystem, präziser in NRW, handelt, in deren Kontext der Einsatz und Nutzen einer Entrepreneurship Education legitimatorisch und empirisch erörtert werden, sind in der folgenden Darstellung die Entrepreneurship Education-Programme in Deutschland dargestellt. Internationale Vergleiche mit anderen Schulsystemen werden ausgeklammert und wären für die hier-sige Forschungsfrage - obschon sie in anderen Kontexten hoch interessant und aufschlussreich sind - nicht zielführend.

² Insgesamt wurden 1581 Projektteilnehmer, 766 Nicht-Teilnehmer und 442 ehemalige Teilnehmer der Projekte befragt. Alle befragten Lehrkräfte haben die Projekte betreut. Dabei werden Schülerinnen und Schüler, die an einem Entrepreneurship Education-Programm teilgenommen haben, im Folgenden als Experimental- und die Nicht-Teilnehmer als Kontrollgruppe bezeichnet (vgl. Josten/van Elkan 2010, 9ff). Diese Studie fokussiert die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit und bildet somit eine valide Vergleichsgrundlage.

reits vorangegangener internationaler Untersuchungen.

So zeigten sich insgesamt positive Effekte der Entrepreneurship Education in Bezug auf das Image unternehmerischer Selbständigkeit, der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, der unternehmerischen Persönlichkeit und der Wahrscheinlichkeit für die unternehmerische Selbständigkeit als Erwerbsoption im Laufe der späteren Berufslaufbahn. Diese sind konsistent mit dem Bedarf und der Legitimation der Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns.

Sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern genießen Selbständige insgesamt ein positives Image. Bei der Kontrollgruppe sind allerdings sowohl positive als auch negative Urteile weniger stark ausgeprägt. Im Hinblick auf die Gründungsneigung wurden, konsistent zu anderen Studien, soziodemographisch bedingte Effekte gefunden. So können sich 46% der Jugendlichen insgesamt und 55% der Jugendlichen aus Unternehmer-Haushalten eine Unternehmensgründung im Laufe ihres späteren Erwerbslebens vorstellen. Als häufigste Argumente für eine Gründung sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe wurden die Möglichkeit der Verwirklichung eigener Ideen (97%) und sein eigener Chef zu sein (93%) und als häufigste Argumente gegen eine Gründung die finanzielle Unsicherheit und der hohe Arbeitsaufwand genannt. Die Kontrollgruppe zeigte allerdings, wie häufig auch in anderen Studien, eine etwas höhere Gründungsneigung (61%) als die Experimentalgruppe (56,4%). Bei den ehemaligen Teilnehmern an einer Entrepreneurship Education an Schulen wurde nach fünf Jahren hingegen eine höhere Selbständigenquote als in der Gesamtbevölkerung festgestellt (vgl. Josten/van Elkan 2010, 18ff).

Im Hinblick auf die Selbsteinschätzung hinsichtlich persönlichkeitsbezogener Merkmale wurden Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern von Entrepreneurship Education Programmen an Schulen festgestellt. So schätzen sich Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe eher als Unternehmertypen als die Kontrollgruppe ein, ebenso wie die Schüler aus Unternehmer-Haushalten (vgl. Josten/van Elkan 2010, 23ff). Auch in anderen Studien wurde der Einfluss von Entrepreneurship Education-Programmen sowohl auf das gegenwärtige als auch das zukünftige unternehmerische Denken und Handeln sowie die Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale festgestellt. Beispielsweise wurden bei anfänglich vergleichbaren Werten nach einem Entrepreneurship Education-Programm höhere Ausprägungen des Internal Locus of Control und der Selbstwirksamkeit, aber auch der Risikoneigung und Problemlöseorientierung festgestellt (vgl. Aghazamani/Roozikhah 2010, 308; Fayolle et al. 2006, 703).

Auch in Bezug auf verschiedene fachübergreifende Kompetenzen schätzte sich die Kontrollgruppe schlechter als die Experimentalgruppe ein. Im Hinblick auf deren Entwicklung haben 67% der Schüler der Experimentalgruppe einen Zuwachs bei sich festgestellt. Gleichzeitig konnten 90% der Lehrer diese Entwicklung beobachten. Sowohl die Mehrheit der teilnehmenden Jugendlichen als auch die Mehrheit der Lehrer sieht den größten Nutzen der Entrepreneurship Education Programme an Schulen in deren Beitrag zur Berufsorientierung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen sowie wirtschaftswissenschaftlicher Grundkenntnisse (vgl. Josten/van Elkan 2010, 35 ff).

Die vorgestellten Programme leisten einen wertvollen Beitrag zur Förderung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit an Schulen, weisen aber Nachteile auf, die einer curricularen Verankerung im Wege stehen. So können sie nicht ohne Fachkenntnisse der Lehrenden, aufwändige Vorbereitung und einen zeitlich und organisatorisch hohen Aufwand durchgeführt werden. Auch konzeptionell weisen sie Nachteile auf. Beispielsweise können diese Simulationen dazu verleiten, das unternehmerische Risiko im geschützten Raum zu unterschätzen, was zur unreflektierten Gründungseuphorie führen kann. Aus diesem Grund sind ausführliche Reflexionen bei der Implementierung dieser Konzepte unabdingbar (vgl. Aff/Lindner 2005, 123ff).

1.4 Desiderata für eine curriculare Verankerung der Entrepreneurship Education an Schulen

Diese Entrepreneurship Education-Angebote sind hauptsächlich extracurricularer Natur und werden „im Rahmen schulischer Teilautonomie“ (Jung 2012, 29) eingesetzt. Deren curriculare Verankerung an allgemein- und an berufsbildenden Schulen, wie es im universitären Bereich der Fall ist, ist bisher nicht gelungen (vgl. Fritsch et al. 2008, 292). Dies liegt unter anderem an der konzeptionellen Ausgestaltung der Angebote, die hauptsächlich aus methodischen Großformen bestehen. Sie weisen zahlreiche Vorteile auf, haben aber den Nachteil, dass sie stark zeit- und planungsintensiv und damit nicht in die Stundentaktung des Unterrichts integrierbar sind.

Zunächst müsste die Implementierung von Entrepreneurship Education Programmen an Schulen stärker formalisiert und langfristig in der Lehrerbildung verankert werden (vgl. Josten/van Elkan 2010, 49ff). Zur Förderung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Lehrerbildung existieren bereits einige Projekte, wie bspw. RELEASE (vgl. Weber 2002, 1f) oder DIANA (vgl. Ebbers et al. 2010), die hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Eine flächendeckende Versorgung ist aber nicht gegeben.

Ferner sollten bei der Implementierung sowohl das Lehrpersonal, bspw. in Form von Lehrerfortbildungsangeboten, zusätzlichen Zeitressourcen und allgemein zugängigen Materialien, auch die Schulen unterstützt und mit Qualitätsauszeichnungen für die curriculare Implementierung einer Entrepreneurship Education zur Stärkung ihrer Profilbildung belohnt werden. Die Berücksichtigung regionaler Besonderheiten bei der Konzeption und Implementierung sowie eine Vernetzung der Schulen mit außerschulischen Anbieter- und Partnerorganisationen würden diese Bemühungen abrunden (vgl. Josten/van Elkan 2010, 54ff; Bertelsmann Stiftung 2009, 40).

Auf konzeptioneller Ebene sind Programme notwendig, die sich in eine curriculare Struktur mikro- und makrodidaktisch sowie legitimatorisch einbinden lassen (vgl. Ebbers 2008, 50). Schließlich wird eine regelmäßige Evaluation der implementierten Konzepte zur weiteren Legitimation ihres Einsatzes benötigt.

Entrepreneurship – verstanden als unternehmerisches Denken und Handeln – stellt kein statisches Endverhalten oder eine statische Denkstruktur, sondern eine breite und ganzheitliche Befähigung zur Bewältigung sozio-ökonomischer Situationen dar (Lewis/Massey 2003, 209). Deshalb sollten Methoden gewählt werden, die einen ganzheitlichen Kompetenzaufbau und Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009, 40). Inhaltlich sollten die Konzepte einerseits eine bessere Binnendifferenzierung der Zielgruppen und andererseits einen modularisierten Aufbau zur schrittweisen Kompetenzentwicklung aufweisen (vgl. Aff et al. 2005, 62ff). Dabei sollte eine konkrete Ausgründung oder Unternehmensnachfolge nicht das primäre Ziel sein, sondern eine polyvalente Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns. Deshalb sollten die Programme ergebnisoffen definiert und evaluiert werden, anstatt eine Zunahme späterer Gründungsquoten zu forcieren (vgl. Fritsch et al. 2008, 281; Bader 2007, 218f).

Schließlich sollte auf makrodidaktischer Ebene für eine curriculare Verankerung, anders als bei bisherigen Angeboten methodischer Großformen, die Stundentaktung des Unterrichts eingehalten werden, um den Einsatz im regulären Curriculum zu ermöglichen und nicht nur den außercurricularen Spielraum für die Implementierung zu nutzen.

Dazu wird ein eigens konzipierter und im Rahmen einer Pilotphase bereits implementierter Vorschlag zur Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen unterbreitet, der den Desiderata für eine Entrepreneurship Education zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten und für eine curriculare Verankerung dieser im Schulkontext Rechnung trägt. Bevor das Konzept vorgestellt wird, erfolgt eine theoretische Untermauerung des Vorhabens

der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit durch Förderung unternehmerischer Handlungskompetenzen.

2 Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit als didaktische Zielkategorie einer Entrepreneurship Education an Schulen

2.1 Konstrukt unternehmerischer Persönlichkeit

Die Untersuchung der unternehmerischen Persönlichkeitscharakteristika hat in der Entrepreneurship-Forschung eine lange Tradition. So fokussierte bereits Schumpeter bei seiner Begriffsauslegung des Entrepreneurs die Besonderheiten unternehmerischer Persönlichkeit und unternehmerischen Verhaltens. Seit den frühen 1960er Jahre begann, insbesondere mit den Ausarbeitungen zum Leistungsmotiv und unternehmerischen Verhalten von McClelland, auch die empirische Erforschung der Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit (vgl. Centidamar/Fis 2007, 202; Fallgatter 2007, 197). Gemäß der Betrachtung der Persönlichkeit und der Motivstruktur eines Menschen als fundamentale Charakteristika, die fortwährend das Denken und Handeln sowie deren Bewertung beeinflussen, kann angenommen werden, dass das Konstrukt unternehmerischer Persönlichkeit und darin subsumierte Eigenschaften auch als Determinanten und damit Erklärungsgrundlage für andere Formen unternehmerischen Denkens und Handelns betrachtet werden können.³

Das Konstrukt unternehmerischer Persönlichkeit wird im Folgenden nach Müller (2007b) definiert. So kann anhand von Ergebnissen von Metaanalysen zu Eigenschaftskatalogen unternehmerischer Persönlichkeit beobachtet werden, dass die von Müller (2007b) dargelegten Eigenschaften besonders häufig und in den meisten Katalogen vorzufinden sind. Meist werden in diesem Zusammenhang u. a. internale Kontrollüberzeugung, Leistungsmotiv, Risikoneigung, Ungewissheits- bzw. Ambiguitätstoleranz, eine niedrige Verträglichkeit bzw. hohe Durchsetzungsfähigkeit sowie kreative Problemlöseorientierung genannt. Diese erfasst der Katalog von Müller (2007b) vollständig und sie finden sich sowohl bei der Analyse experimenteller als auch theoretischer Ausarbeitungen zu Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit (Walter/Walter 2009, 67f; Rauch/Frese 2007, 353; Fallgatter 2002, 126).

Nach Müller können unternehmerische Persönlichkeitspotenziale definiert werden als *„[...] relativ zeitstabile Fähigkeiten und Eigenschaften, die über Branchen, Regionen und demographische Besonderheiten hinweg zur Vorhersage unternehmerischen Verhaltens herange-*

³ Eine vertiefende Erörterung und Diskussion des Konstrukts Persönlichkeit aus der Perspektive verschiedener Persönlichkeitspsychologischer Paradigmen erfolgt in der Dissertation der Autorin.

zogen werden können.“ (Müller 2003, 40). Damit können sie als Determinanten unternehmerischen Denkens und Handelns betrachtet werden (vgl. Müller 2004, 5). In diesem Zusammenhang definiert Müller sieben Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit auf affektiver, motivationaler, kognitiver und sozialer Ebene, die als valide und stabile Prädiktoren unternehmerischen Verhaltens betrachtet werden können. Diese Eigenschaften lassen sich einteilen (vgl. Müller 2010, 67; Müller 2007a, 3ff). Die Ebenen weisen unterschiedlich hohe Abstraktionsgrade auf, die in Abbildung 1 anhand der treppenförmigen Anordnung visualisiert werden.

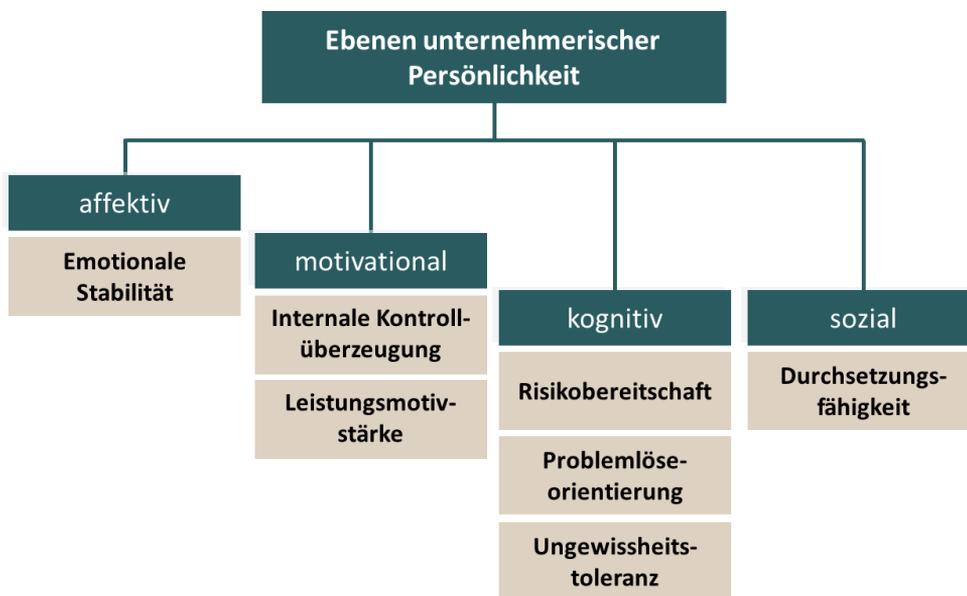


Abbildung 1: Ebenen unternehmerischer Persönlichkeit nach Müller (in Anlehnung an Westerfeld 2004, 184).

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass sich die Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit auf affektiver und motivationaler Ebene auf einem höheren Abstraktionsniveau als die Eigenschaften auf kognitiver und sozialer Ebene befinden. Wie im Zuge der Darlegung einzelner Eigenschaften näher verdeutlicht wird, wird diese zum einen durch ihren Abstraktionsgrad und zum anderen durch die Qualität der Ebenen ihres Entwicklungsgrades bestimmt.

Viele dieser Eigenschaften werden nicht nur im Entrepreneurship-Kontext, sondern insgesamt als karrierefördernd und für Aufgaben mit Verantwortungsübernahme als relevant betrachtet und erfassen nur in vollständiger Kombination die unternehmerische Persönlichkeit (vgl. Rauch/Frese 2007, 353). Insbesondere die Eigenschaften auf motivationaler Ebene wie

Leistungsmotivstärke und internale Kontrollüberzeugung zeigen sich vielfach als besonders valide Determinanten unternehmerischen Denkens und Handelns (vgl. Müller et al. 2002, 24). Aus diesem Grunde können sie als insgesamt förderlich für die Beschäftigungsfähigkeit und damit als förderlich im Rahmen des Bildungssystems betrachtet werden.

Da es sich hier um bereichsspezifische Persönlichkeitsmerkmale einer niedrigeren Abstraktionsstufe als bspw. Big Five handelt, unterliegen sie in stärkerem Maße Umwelteinflüssen wie der nationalen Kultur oder der familiären Prägung, die bereits vielfach empirisch nachgewiesen wurden (vgl. Walter/Walter 2009, 60). Aus diesem Grund ist bei Untersuchungen unternehmerischer Persönlichkeit die Wahl eines auf die Landesspezifika adaptierten Messinstruments neben seiner psychometrischen Bewährung unerlässlich. Ferner ist das dazugehörige Messinstrument Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale (F-DUP) von Müller (2007b) vielfach erprobt und kann als ein standardisiertes und psychometrisch geprüftes Messinstrument zur validen Diagnostik der definierten Eigenschaften im deutschsprachigen Raum betrachtet werden (vgl. Müller et al. 2002, 24).

2.2 Zusammenhang zwischen der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung

Zahlreiche Studien belegen, dass die Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen zur Persönlichkeitsförderung beitragen kann (vgl. De Clercq/Crijns 2007, 181; Janssen et al. 2007, 148). So wird konstatiert: „*Studien belegen, dass Persönlichkeitseigenschaften durch Gründungsförderung zumindest langfristig positiv beeinflusst werden können.*“ (Hack et al. 2008, 150). Entrepreneurship Education kann nachhaltig Einstellungen, Meinungen und Intentionen sowie die Persönlichkeit beeinflussen, weshalb sie möglichst früh und langfristig als Breitenförderung implementiert werden sollte (vgl. Krueger 2009, 44; Korunka et al. 2004, 25).

Die Eignung und Bereitschaft zum unternehmerischen Denken und Handeln setzt sich nach Müller zusammen zum einen aus zeit- und situationsstabilen Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit und zum anderen aus verschiedenen Kompetenzebenen, die durch kurzfristige Entwicklungsmaßnahmen wie Training und Erfahrung entwickelt werden können, sowie aus situativen Bedingungen, dem sozialen und beruflichen Umfeld. Dabei sind diese Kompetenzebenen als kurz- bis mittelfristig veränderbare Dispositionen zu verstehen. Da laut Müller eine Interaktion zwischen Kompetenzerwerb und Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften besteht, kann angenommen werden, dass die Entwicklung

unternehmerischer Persönlichkeit durch Kompetenzerwerb – auch im Erwachsenenalter – erfolgen kann (vgl. Müller 2010, 66ff). Dazu konstatiert er: *„Selbständigkeitsrelevante Kernkompetenzen können erworben, trainiert oder durch berufliche Erfahrungen verbessert werden. Sie stellen ein wichtiges Verbindungsglied zwischen eher zeitstabilen Persönlichkeitsmerkmalen einerseits und konkreten unternehmerischen Verhaltensweisen andererseits dar.“* (Müller 2007a, 386).

Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen wirken sich auf unterschiedliche Weise auf das situative Verhalten aus und stehen in Verbindung zueinander. *„Persönlichkeitsmerkmale korrespondieren mit eher allgemeinen Handlungstendenzen und umfassenden Kategorien offener Verhaltensweisen, während spezifische Verhaltensweisen stärker von Dispositionen beeinflusst werden, die auf der Ebene eng umgrenzter Fertigkeiten und Kompetenzen angesiedelt sind.“* (Müller 2007a, 384). Persönlichkeitseigenschaften determinieren das Denken und Handeln und sind relativ stabil. Sie nehmen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interaktion mit der Umwelt sowie kognitive und affektive Parameter (vgl. Shaver/Scott 1991, 23).

Damit führen Persönlichkeitseigenschaften zur Bildung genereller Verhaltenstendenzen und Handlungskompetenzen zu situativen phänotypischen und funktionalen Modifikationen dieser.

Wenn die Kompetenzen Teile der Persönlichkeit sind, die eine geringere Tiefenstruktur, zeitliche Stabilität und intersituative Konsistenz aufweisen, könnte die unternehmerische Persönlichkeit bottom-up entwickelt werden, indem im Rahmen einer Entrepreneurship Education zum situativen unternehmerischen Denken und Handeln motiviert und befähigt wird. Dazu wird der intersituative Transfer spezifischer kognitiver und affektiver Denk- und Verhaltensweisen auf verschiedene Kontexte und über einen längeren Zeitraum hinweg gefördert, wodurch allgemeine Problemlösestrategien als Handlungskompetenzen entwickelt werden, deren weitere Abstraktion und Verfestigung die unternehmerische Persönlichkeit als moderierende, verstärkende Variable zwischen der situativen Umwelt und dem Denken und Handeln fördert.

2.3 Unternehmerische Handlungskompetenz als Teil beruflicher Handlungskompetenz

Im pädagogisch-didaktischen Diskurs hat sich der Begriff der Handlungskompetenzen etabliert. Nach Pätzold (1999, 57) können berufliche Handlungskompetenzen definiert werden als Befähigung, *„zunehmende Komplexität und Unbestimmtheit seiner beruflichen Umwelt zu*

begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch-reflektives und verantwortliches Handeln zu gestalten.“ Demnach handelt es sich nicht um „*einmalige Verhaltensweisen, sondern innere Potenziale beziehungsweise Dispositionen für ein stabiles, regelmäßiges Handeln in bestimmten Situationstypen.*“ (vgl. Euler/Hahn 2007, 79). Unternehmerische Handlungskompetenzen werden als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenzen betrachtet (vgl. Bader 2007, 218). Da unternehmerisches Denken und Handeln durch ökonomisches Denken und Handeln geprägt ist (vgl. Abschnitt 1.1), können unternehmerische Handlungskompetenzen als im unternehmerischen Kontext ökonomisch relevante Handlungskompetenzen verstanden werden.

Seit den 1980er Jahren kann eine steigende Anzahl ausdifferenzierter Kompetenzebenen beobachtet werden, die ihre verschiedenen Qualitäten abbilden und Unterschiede im Differenzierungsgrad dieser aufweisen. Im Folgenden wird die Einteilung nach Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen gewählt (vgl. Müller 2007a, 389). Sie bietet eine valides Clustering, da sie nach Müller vorgenommen wird, nach dessen Konzept die unternehmerische Persönlichkeit analoger Ebenen konturiert wurde.

Dabei können Parallelen der Handlungskompetenzen und der Persönlichkeit im Hinblick auf deren zeitliche Stabilität und intersituative Konsistenz extrahiert werden, jedoch anderer Größenordnungen. Sowohl die zeitliche Stabilität als auch das Ausmaß der Kontextunabhängigkeit sind bei dem Konstrukt Persönlichkeit größer. Ferner weisen sowohl die Persönlichkeit als auch die Kompetenzen unterschiedliche Qualitäten und Abstraktionsgrade auf, die sich auf deren Entwicklungsfähigkeit auswirken.

„Selbständigkeitsrelevante Kompetenzen setzen sich [nach Müller, TB] zum Teil aus zeit- und situationsstabilen Persönlichkeitsmerkmalen, zum Teil aber auch aus [kurzfristig, TB] veränderbaren Dispositionen zusammen, die [...] mit professioneller Unterstützung gestärkt und weiterentwickelt werden können.“ (Conrad et al. 1998, 7).

Die Schnittstelle zur unternehmerischen Persönlichkeit bilden vor allem die Selbst(führungs)kompetenzen. Müller fasst unter diesem Sammelbegriff fachübergreifende Handlungskompetenzen, hauptsächlich auf nicht kognitiver Ebene, zusammen. Diese enthalten implizites und explizites Wissen über die Kontrolle eigener psychischer Potenziale (vgl. Müller 2010, 68f). Über die Förderung von Selbstkompetenzen können u. a. das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Werthaltungen gefördert werden (vgl. Fohrmann 2007, 188).

Abbildung 2 visualisiert die Annahme der Persönlichkeits- durch Kompetenzentwicklung. Es wird dargestellt, welche Ebenen unternehmerischer Handlungskompetenzen zur Entwicklung

entsprechender Ebenen unternehmerischer Persönlichkeit gefördert werden sollten – und mittelbar – welche Kompetenzen zur Entwicklung welcher Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit führen.

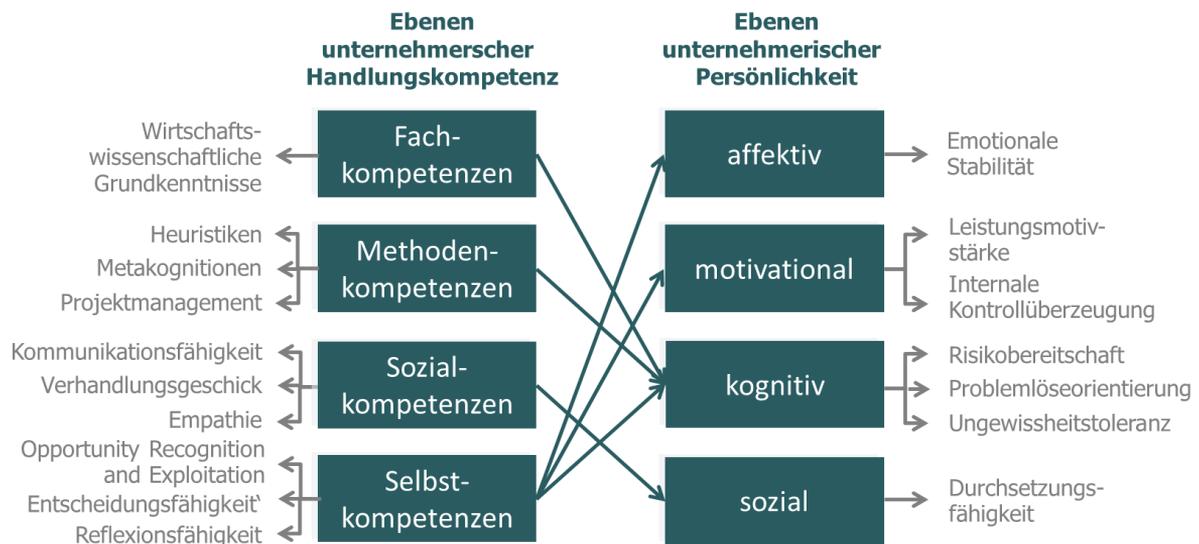


Abbildung 2: Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit durch Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen⁴

Sozial- und Selbstkompetenzen können nicht wie bspw. Fachkompetenzen kurzfristig und anhand tradierter Methoden entwickelt werden. Eine Entrepreneurship Education zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit erfordert daher ganzheitliche Methoden, zum einen, um alle Kompetenzebenen entsprechend ihres Entwicklungsbedarfs gerecht zu werden (vgl. Günther et al. 2007, 352) und zum anderen aufgrund der komplexen Struktur nicht kognitiver Kompetenzebenen, die z. T. von mehreren Persönlichkeitsebenen determiniert werden und entwickeln sollen.

Zur Entwicklung dieser Kompetenzebenen bedarf es einer Förderung in verschiedenen Kontexten und damit eines interdisziplinären Einsatzes einer Entrepreneurship Education, um die Transferfähigkeit intersituativ einzusetzender Verhaltensschemata zu fördern (vgl. Krueger 2009, 42; Aff/Lindner 2005, 11). Dabei soll im Zuge der individuellen, subjektiven und aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt Handlungsschemata internalisiert werden (vgl. Ebbers 2004, 23).

⁴ Die explizierten unternehmerischen Handlungskompetenzen sind exemplarischer Natur und entsprechen den entwickelten Kompetenzen im Rahmen des Lehr-Lern-Konzepts 'Unternehmerisch handeln macht Schule'

Wie bereits in Kapitel 1.2 dargelegt, eignen sich handlungsorientierte Methoden insbesondere zur ganzheitlichen Kompetenzentwicklung mit dem Fokus auf nicht kognitive Kompetenzen, bei denen die Situationsbewältigung und Reflexionsfähigkeit im Vordergrund stehen. Das Konzept der Handlungsorientierung bildet somit die referenztheoretische Basis für die methodische Ausgestaltung einer Entrepreneurship Education zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit (vgl. Günther et al. 2007, 352). Die Basis hierfür bildet ein subjektivistisches Verständnis der Entrepreneurship Education.

Bezug nehmend auf die Desiderata für eine Entrepreneurship Education und deren curriculare Verankerung sowie mit Rückgriff auf die dargelegten theoretischen Erkenntnisse zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung wird in Tabelle 1 ein Lehr-Lern-Konzept für solch eine Entrepreneurship Education zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit in der Sekundarstufe II vorgestellt. Dazu wird im Rahmen des Konzepts die Förderung unternehmerischer Handlungskompetenzen verstanden als im unternehmerischen Kontext ökonomisch relevante Handlungskompetenzen fokussiert. Der unternehmerische Kontext ist durch die inhaltliche Ausgestaltung und die Auswahl der Szenarien durchgehend gewährleistet.

Das Lehr-Lern-Konzept ‚Unternehmerisch handeln macht Schule‘ (UHMS) wurde im Rahmen einer Pilotphase in insgesamt fünf Klassen und Bildungsgängen in der Sekundarstufe II an einer allgemein- und einer berufsbildenden Schule in der Region Siegen-Wittgenstein implementiert.

Am Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, der berufsbildenden Schule der Studie, wurde das Konzept in den vollzeitschulischen Bildungsgängen Wirtschaftsgymnasium (WiGym) und Höhere Handelsschule (HöHa) in der Jahrgangsstufe 11 und in der Fachoberschule (FOS) in der Jahrgangsstufe 12 im Fach Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen (FOS und HöHa) bzw. Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen und Controlling (WiGym) eingesetzt. Am Gymnasium fand der Einsatz des Lehr-Lern-Konzepts UHMS in der Jahrgangsstufe 13 zweier Zusatzkurse Sozialwissenschaften (SOWI) statt.

Der Einsatz von UHMS erstreckte sich über das Schuljahr 2010/2011 und weist einen Umfang von ca. 20 Doppelstunden auf. Am Gymnasium erfolgte die Implementierung wöchentlich und bis auf wenige Ausnahmen durchgehend bis zum Unterrichtsende statt. Dabei konnte der Umfang des Ersatzkurses SOWI im regulären curricularen Rahmen weitgehend vollständig für die Implementierung beansprucht werden.

	<i>Inhaltlicher Aufbau</i>	<i>Großlernziele</i>	<i>Methodenwahl</i>	<i>Kompetenzentwicklung</i>
Modul I 'Gründungssensibilisierung'	Persönliche Assoziationen mit unternehmerischer Selbständigkeit	Sensibilisierung für und Auseinandersetzungsbereitschaft mit unternehmerischer Selbständigkeit;	Assoziationsspiel, Präsentation	Sozialkompetenzen: Arbeit im Team, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfertigkeiten, Integration und Emanzipation im Team Selbstkompetenzen: Reflexionsfähigkeit, ORE, Entscheidungsfähigkeit, Zeitmanagement
	Gesellschaftlicher Stellenwert unternehmerischer Selbständigkeit	Rollenreflexion der Unternehmerrolle auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene;	Rollenspiel	
	Persönliche Anforderungen an Unternehmer	Reflexion der Erfolgsfaktoren unternehmerischer Selbständigkeit	Simulation einer Umschlagmanufaktur	
	Unternehmerische Gelegenheiten entdecken und ausschöpfen		Fallbeispiel	
Modul II 'Gründungsmündigkeit'	Kreativitätstechniken	Befähigung zu einer reflektierten und mündigen Entscheidung für oder gegen eine selbständige Tätigkeit	Kreativitätstechniken	Methodenkompetenzen: Kreativitätstechniken, Metakognition, Managementmethoden Sozialkompetenzen: Arbeit im Team, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfertigkeiten, Integration und Emanzipation im Team Selbstkompetenzen: Reflexionsfähigkeit, ORE, Entscheidungsfähigkeit, Zeitmanagement, Analyse der eigenen Stärken und Schwächen
	Gründungsideen entwickeln		Erweiterung des Methodenkompetenz in Form von Kreativitätstechniken sowie Förderung des Selbstmanagements in Form von	
	Gründungsideen evaluieren	Präsentation		
	Stärken- und Schwächenanalyse	Analysen der Stärken und Schwächen und des Zeitmanagements	Selbstgesteuerte Fallbearbeitung	
	Herausforderungen der Teamarbeit	Analyse der Teamfähigkeit	SWOT-Analyse	
	Bewältigung des Unternehmeralltags		Fallschirmspiel	
Modul III 'Gründungskompetenz'	Aufbau und Nutzen eines Business-Plans / Produktangebot	Betriebswirtschaftliche Grundlagen und Zusammenhänge sowie deren Transfer auf ein konkretes Praxisproblem am Beispiel der Erarbeitung eines Business-Plans für die generierte Geschäftsidee im Team	Frontalunterricht	Fachkompetenzen: Betriebswirtschaftliche Grundlagen und deren Anwendung auf ein konkretes Praxisproblem Methodenkompetenzen: Recherchefertigkeiten, Metakognition, Wissenstransfer Sozialkompetenzen: Arbeit im Team, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfertigkeiten, Integration und Emanzipation im Team, Verhandlungsgeschick Selbstkompetenzen: Selbstlernkompetenzen
	Branche & Markt, Marketing & Vertrieb		Selbstgesteuerte Fallbearbeitung	
	Rechtsformen			
	Unternehmensleitung und Organisation			
	Unternehmensfinanzierung			
	Businessplanwettbewerb			
		Simulation		
		Präsentation		

Tabelle 1: Zusammenfassung des Lehr-Lern-Konzepts 'Unternehmerisch handeln macht Schule' (vgl. zu Inhalten vertiefend Bijedic/Ebbers 2012, im Druck).

Am Berufskolleg erfolgte die Implementierung hingegen durch eine Erweiterung des Stundendeputats der betroffenen Fächer. Obschon dort langfristig eine curriculare Verankerung des Unterrichtskonzepts angestrebt wird, wurde das Konzept in dieser Pilotphase zunächst in verschiedenen Bildungsgängen erprobt, um Optimierungsbedarf und Parallelen zum regulären Curriculum und damit langfristige curriculare Verankerungsmöglichkeiten festzustellen. Für den Einsatz des Projektunterrichts UHMS wurde deshalb in den teilnehmenden Klassen das Lehrdeputat für die Fächer Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen sowie Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen und Controlling von fünf auf sechs Unterrichtsstunden pro Woche und damit um insgesamt 40 Unterrichtsstunden für das genannte Schuljahr erweitert, so dass das Lehr-Lern-Konzept im Umfang von 20 Doppelstunden vollständig in den Lehrplan der Fächer implementiert werden konnte, ohne den regulären Unterricht reduzieren zu müssen.

Zur Unterstützung der Implementierung wurden die beteiligten Lehrkräfte kontinuierlich

beratend begleitet. Ferner wurden in der Region Lehrerfortbildungen durchgeführt. Während der gesamten Implementierungsphase wurde der Unterricht in allen fünf teilnehmenden Klassen beobachtet und sowohl von Lehrern als auch Schülern hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Umsetzung evaluiert. Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse wurde das LehrLern-Konzept überarbeitet und als Praxisbuch für Lehrkräfte veröffentlicht (Bijedic/Ebbers 2012).

Im Zuge der Implementierung des Lehr-Lern-Konzepts wurde im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung im Paneldesign untersucht, ob im Zuge der Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen auch eine Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit stattgefunden hat. Ferner wird der Einfluss verschiedener demographischer Variablen und schulformabhängige Effekte der Entrepreneurship Education auf die Neigung zu unternehmerischer Selbständigkeit und die unternehmerische Persönlichkeit untersucht. Diese Untersuchung ist Bestandteil der Dissertation der Autorin und wird im vorliegenden Beitrag lediglich auszugsweise dargestellt.

3 Erste Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zur Wirkung des Entrepreneurship Education-Konzepts an Schulen

Zur Vereinfachung der Lesbarkeit werden in Tabelle 2 die im folgenden Abschnitt verwendeten Abkürzungen tabellarisch zusammengefasst und erläutert.

Abkürzung	Bedeutung	Abkürzung	Bedeutung
All	Unternehmerisches Gesamtpotenzial	KG	Kontrollgruppe
AV	Abhängige Variable(n)	LM	Leistungsmotivstärke
BK	Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung des Kreises Siegen-Wittgenstein	M	Mittelwert
DB	Durchsetzungsbereitschaft	N	Anzahl gültiger Fälle
df	Freiheitsgrade	p	Signifikanz
EG	Experimentalgruppe	PO	Problemlöseorientierung
ES	Emotionale Stabilität	RN	Risikoneigung
F-DUP	Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale nach Müller (2007)	SD	Standardabweichung
Gym	Gymnasium	t	t-Wert des Signifikanztests
IK	Internale Kontrollüberzeugung	t0	Erster Zeitpunkt der Datenerhebung
		t1	Zweiter Zeitpunkt der Datenerhebung
		UT	Ungewissheitstoleranz
		χ²	Chi ² Koeffizient nach Pearson

Tabelle 2: Abkürzungsübersicht.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine hypothesenprüfende Längsschnittuntersuchung im Paneldesign mit Messwiederholung und zwei Erhebungszeitpunkten. Als Versuchspersonen fungieren Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II verschiedener Klassen und Bildungsgänge einer allgemein- und einer berufsbildenden Schule in der Region Siegen-Wittgenstein, in denen das Lehr-Lern-Konzept ‚Unternehmerisch handeln macht Schule‘ (UHMS) implementiert wurde.

Im Fokus der Studie steht die Untersuchung der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit anhand des Treatments zu Förderung unternehmerischer Handlungskompetenzen sowie schulformabhängige Effekte des Lehr-Lern-Konzepts. Dazu wird im Rahmen der Längsschnittuntersuchung in der Experimentalgruppe dieselbe Stichprobe vor und nach dem Einsatz des Treatments untersucht. Das Konzept UHMS mit der Dauer eines Schuljahres wird als Treatment eingesetzt.

Die Stichprobe besteht aus Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II einer allgemein- und einer berufsbildenden Schule in der Region Siegen-Wittgenstein. Insgesamt bilden neun Schulklassen der zwei Schulen die Stichprobe mit einer relativ geringen Dropout-Quote von 25% und insgesamt 167 gültigen Fällen, 103 in der Experimental- und 64 in der Kontrollgruppe.

In der Studie werden die Daten anhand einer standardisierten schriftlichen Befragung, bestehend aus jeweils einem eigens konstruierten demographischen Fragebogen für jeden Erhebungszeitpunkt, generiert. Zudem wird zur Erhebung der Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit der Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale nach Müller (2007b), im Folgenden auch F-DUP genannt, zu beiden Erhebungszeitpunkten verwendet.

Der Einsatz von Fragebögen weist im Rahmen korrelativer Forschung viele Chancen, aber auch Risiken auf. Dabei besteht die Chance, eine große Anzahl an Variablen zu erheben und eine Beziehung zwischen diesen herzustellen sowie für die differenzielle Persönlichkeitsforschung erforderliche, große Stichproben zu untersuchen (Pervin et al. 2005, 93). Bei der Datenerhebung mittels Fragebögen zur Selbsteinschätzung können sich Reliabilitäts- und Validitätsprobleme ergeben, da Verzerrungen in der Wahrnehmung, Erinnerung sowie im Antwortverhalten, z. B. aufgrund sozialer Erwünschtheit oder aufgrund von Urteilsfehlern, nicht gänzlich vermeidbar sind. Doch wenn - wie in der vorliegenden Studie - die Befragung anonym und in einer vertrauten und vertraulichen Umgebung vorgenommen wird, lässt sich die Gefahr des sozial oder persönlich erwünschten Antwortverhaltens reduzieren. Diese Risiken könnten lediglich durch eine umfassende Verhaltensbeobachtung gänzlich eliminiert

werden. Doch da reales Verhalten stärker fluktuiert als simuliertes Verhalten und hypothetische Verhaltensurteile, bedarf es zur validen Schlussfolgerung von Verhalten auf Eigenschaften langfristiger und intersituativ umfassender Beobachtung im Alltag der Probanden, die forschungspraktisch aus verschiedenen Gründen kaum möglich wäre.

Bezogen auf das Geschlechterverhältnis weist die Stichprobe mit insgesamt 83 männlichen und 84 weiblichen Probanden in der Gesamtstichprobe bzw. 49 weiblichen und 54 männlichen Versuchspersonen in der Experimental- sowie 34 männlichen und 30 weiblichen Versuchspersonen in der Kontrollgruppe keine Auffälligkeiten in der Geschlechterverteilung auf. Dies wird durch den $\chi^2_{(1)}=0,49$ und einer einseitigen Signifikanz des Exakten Tests nach Fisher von $p=0,30$ als nicht signifikant bestätigt.

Die Altersspanne erstreckt sich über ein Intervall von 16 bis 25 Jahren mit einem Mittelwert von $M= 18,19$ und eine Standardabweichung von $SD=1,68$. Die Experimental- ($M=18,18$; $SD=1,67$) und die Kontrollgruppe ($M=18,19$; $SD=1,70$) zeigen keine Auffälligkeiten bezüglich der Maße der zentralen Tendenz und der Dispersionsmaße.

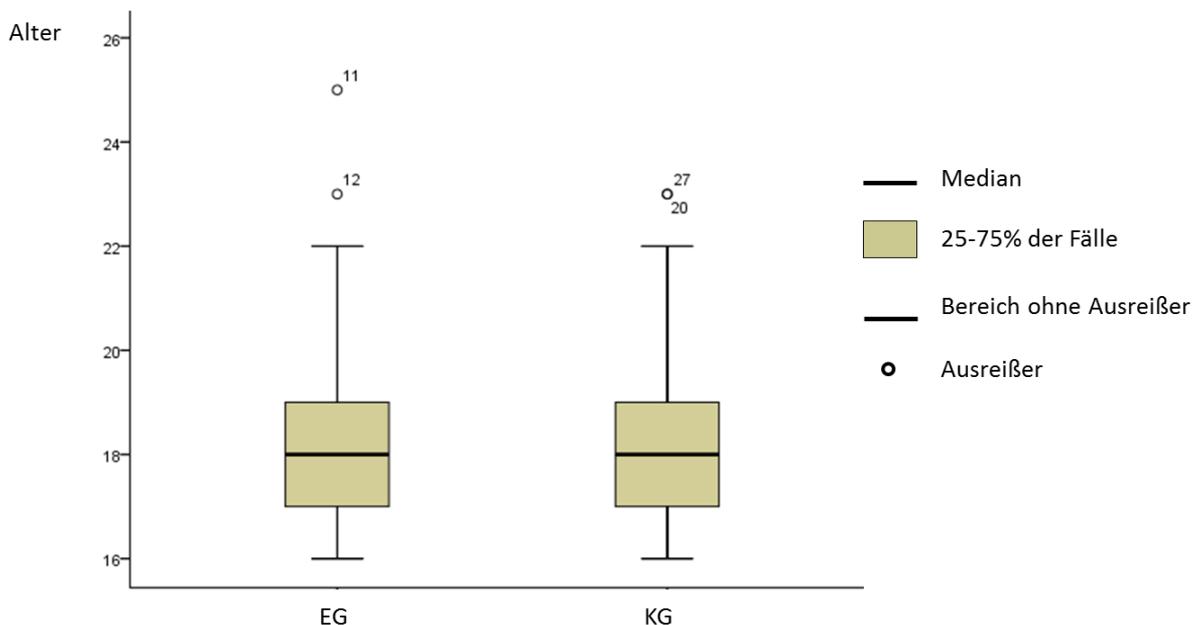


Abbildung 3: Boxplot für das Merkmal Alter.

Lediglich 16,2% der Gesamtstichprobe gibt an, vor dem Treatment Vorkenntnisse zum Thema unternehmerischer Selbständigkeit zu haben. Von den Versuchspersonen, die über diesbezügliche Vorkenntnissen verfügen, berichten in der Experimentalgruppe am Gymnasium 80% der Probanden von Vorkenntnissen zum Thema aus dem privaten Umfeld.

Lediglich 20% dieser Probanden haben ihre Vorkenntnisse im Schulkontext erlangt. In der Experimentalgruppe des Berufskollegs hingegen stammen die Vorkenntnisse zum Thema unternehmerischer Selbständigkeit zu jeweils 50% aus dem privaten und schulischen Umfeld.

Bezüglich der Gründungsneigung können unterschiedliche Entwicklungen zwischen den Zeitpunkten t0 und t1 beobachtet werden, die in Abbildung 4 dargestellt sind.

Könnten Sie sich vorstellen, später einer selbständigen Tätigkeit nachzugehen?

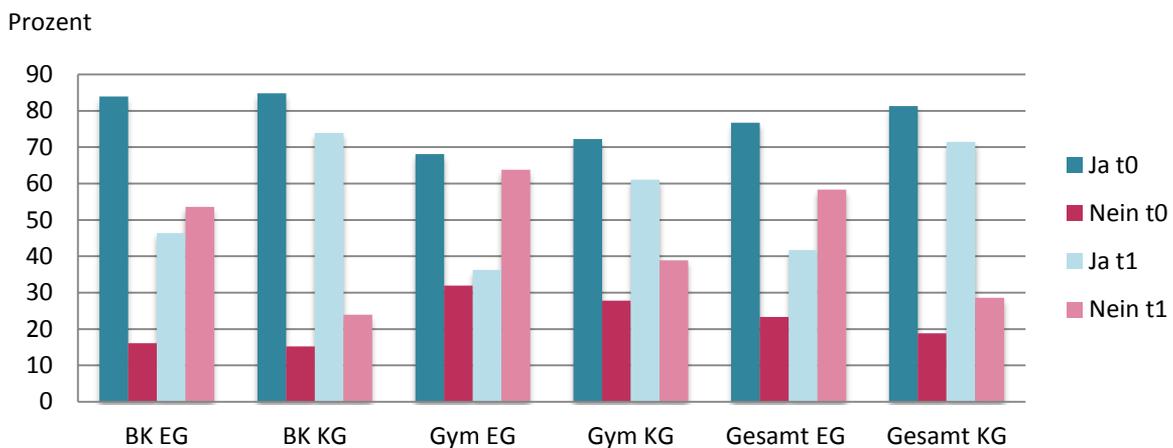


Abbildung 4: Neigung zur unternehmerischen Selbständigkeit vor und nach dem Treatment.

So wurde zum Zeitpunkt t0 in der Kontrollgruppe eine geringfügig höhere Neigung zu unternehmerischer Selbständigkeit (76,7%) als in der Experimentalgruppe (81,3%) beobachtet, die aber mit $\chi^2_{(1)}=0,48$ und einer einseitigen Signifikanz des Exakten Tests nach Fischer von $p=0,31$ nicht signifikant ist. Nach Abschluss des Treatments wurde sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe eine niedrigere Neigung zu unternehmerischer Selbständigkeit im Vergleich zum Zeitpunkt t0 verzeichnet. Doch während in der Kontrollgruppe das Verhältnis der Antworthäufigkeiten mit 70,3% positiver Antworten weitgehend erhalten bleibt, zeigt die Experimentalgruppe diesbezüglich eine rückläufige Entwicklung, die mit $\chi^2_{(1)}=28,25$ und einer einseitigen Signifikanz des Exakten Tests nach Fischer von $p=0,00$ signifikant ist. Ferner sind hierbei Unterschiede zwischen dem Berufskolleg und dem Gymnasium zu zum Zeitpunkt t0 beobachtbar. So weist die Teilstichprobe des Berufskollegs sowohl in der Experimental- (83,9%) als auch in der Kontrollgruppe (84,8%) eine höhere Neigung als die Experimental- (68,1%) und Kontrollgruppe (72,2%) des Gymnasiums auf.

Dieser Unterschied ist mit $\chi^2_{(1)}=5,34$ und einer einseitigen Signifikanz des Exakten Tests nach Fischer von $p=0,02$ signifikant. Auch zum Zeitpunkt t1 weist die Teilstichprobe des Berufskollegs mit eine $\chi^2_{(1)}=4,23$ und einer einseitigen Signifikanz des Exakten Tests nach Fischer von $p=0,03$ eine signifikant höhere Gründungsneigung auf.

Als Erhebungsinstrument zur Messung der Ausprägung der Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit und ihrer Entwicklung wird der F-DUP nach Müller (2007b) verwendet.

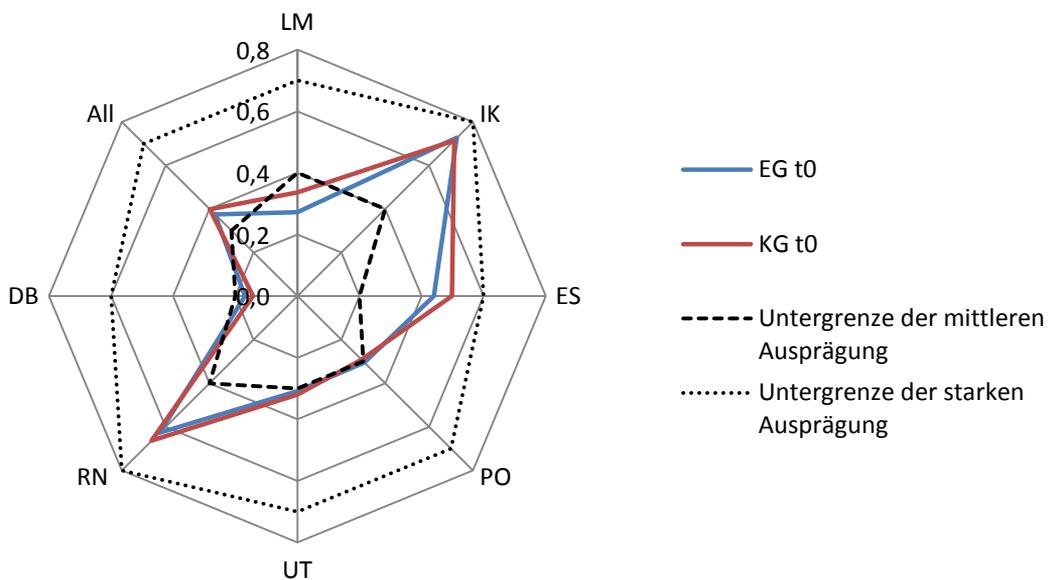


Abbildung 5: Transformierte Mittelwerte der Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeit zum Erhebungszeitpunkt t0.

Wie aus Abbildung 5 zu erkennen ist, ähneln sich die mittleren Profile der Experimental- und der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t0 stark. Bei der Eigenschaft emotionale Stabilität zeigt die Kontrollgruppe einen etwas höheren Wert als die Experimentalgruppe), der mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben lediglich für die Teilstichprobe Gymnasium mit $t(63)=-2,08$, $p=0,02$ signifikant ist. Ein ähnliches Verhältnis ist auch bei der Eigenschaft Leistungsmotiv mit einer mittleren Ausprägung in der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe, die mit $t(156)=-2,03$, $p=0,02$ für die gesamte Experimental- und Kontrollgruppe signifikant ist, beobachtbar.

In Abbildung 6 ist die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit zwischen den Zeitpunkten t0 und t1 für die Experimental- und die Kontrollgruppe, in Form von mittleren Differenzwerten der Ausprägungen einzelner Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit sowie des unternehmerischen Gesamtpotenzials zwischen den Zeitpunkten t0 und t1, veranschaulicht.

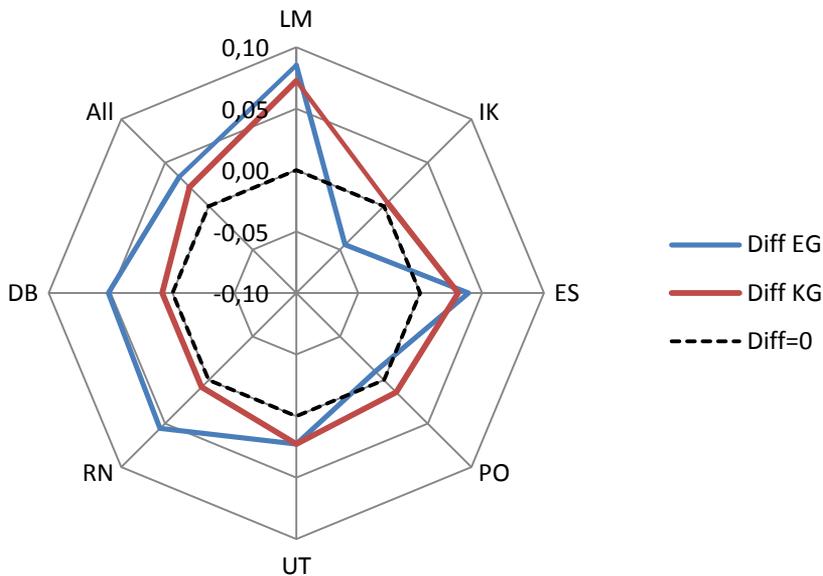


Abbildung 6: Transformierte Mittelwerte der Ausprägungsunterschiede unternehmerischer Persönlichkeit zwischen den Erhebungszeitpunkten t_0 und t_1 .

Aus der Abbildung 6 ist ersichtlich, dass die Experimentalgruppe insgesamt eine stärkere Entwicklung als die Kontrollgruppe aufweist. Insbesondere bei der Durchsetzungsbereitschaft zeigt die Experimentalgruppe einen starken Entwicklungszuwachs gegenüber der Kontrollgruppe auf. Ähnlich verhält es sich bei der Eigenschaft Risikoneigung sowie beim Leistungsmotiv. Auch das unternehmerische Gesamtpotenzial ist in der Experimentalgruppe stärker entwickelt als in der Kontrollgruppe. Doch auch hier sind einige Auffälligkeiten und Ausnahmefälle zu verzeichnen.

Im Falle der Internalen Kontrollüberzeugung weist die Kontrollgruppe eine höhere Entwicklung als die Experimentalgruppe auf. Bei der Problemlöseorientierung hat sich die Experimentalgruppe im Vergleich zum Zeitpunkt t_0 sogar leicht verschlechtert und die Kontrollgruppe leicht verbessert.

Der t-Test für abhängige Stichproben ergibt, dass in der Experimentalgruppe für die Eigenschaften Leistungsmotiv, emotionale Stabilität, Risikoneigung, Durchsetzungsbereitschaft und für das unternehmerische Gesamtpotenzial im Durchschnitt signifikant höhere Werte zum Zeitpunkt t_1 als zum Zeitpunkt t_0 verzeichnet werden. In der Kontrollgruppe finden sich hingegen lediglich für die Eigenschaft Leistungsmotiv und für das unternehmerische Gesamtpotenzial signifikante Ergebnisse. Die Kennwerte des t-Tests werden zusammenfassend in Tabelle 3 dargestellt.

		t-Wert	df	p-Wert
Experimentaltgruppe	Paar LM	3,56	91	0,00
	Paar IK	- 1, 31	95	0,10
	Paar ES	1,78	98	0,04
	Paar PO	-0,46	99	0,33
	Paar UT	1,18	90	0,12
	Paar RN	1,79	98	0,04
	Paar DB	2,71	99	0,01
	Paar All	3,08	78	0,00
Kontrollgruppe	Paar LM	2,33	56	0,01
	Paar IK	0,13	60	0,45
	Paar ES	0,88	60	0,20
	Paar PO	0,45	56	0,33
	Paar UT	1,17	59	0,13
	Paar RN	0,23	60	0,41
	Paar DB	0,42	59	0,34
	Paar All	0,17	51	0,05

Tabelle 3: Ergebnisse des t-Tests für verbundene Stichproben.

4 Interpretation und Implikationen

Das Lehr-Lern-Konzept UHMS weist gegenüber methodischen Großformen den Vorteil auf, dass den Desiderata für eine curriculare Verankerung getragen wird. Diese bildet die Voraussetzung für eine frühzeitig und langfristig angelegte Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns. Ferner finden die Desiderata der subjektorientierten, ganzheitlichen Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit als Determinante unternehmerischen Denkens und Handelns im Konzept UHMS Berücksichtigung. Im Rahmen dieses interdisziplinären Ansatzes wurde versucht, auf Basis theoretischer Erkenntnisse zur dynamischen Interaktion zwischen der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung die unternehmerische Persönlichkeit anhand der Förderung unternehmerischer Handlungskompetenzen zu entwickeln. Da es sich beim Konstrukt unternehmerischer Persönlichkeit um eine bereichsspezifische Typologisierung geringerer Abstraktionsebene handelt, wird von ihrer mittelfristigen Entwickelbarkeit anhand bereichsspezifischer Kompetenzförderung ausgegangen.

Insgesamt kann eine leichte Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit trotz des relativ kurzen Treatments von einem Schuljahr festgestellt werden. Gegenüber der Inmit-Studie weist die vorliegende Studie den Vorteil eines Panel-Designs auf, da eine Entwicklung nur in Längsschnittuntersuchungen festgestellt werden kann. Ferner weist das Panel-Design gegenüber einer Trendstudie den Vorteil auf, dass eine Veränderung auf Individualebene gemessen werden kann (vgl. Diekmann 2007, 266f).

Anders als in der Inmit-Studie konnte für die Eigenschaften interne Kontrollüberzeugung

und Problemlöseorientierung in der Experimentalgruppe keine Entwicklung festgestellt werden. Doch da aus der Inmit-Studie das Erhebungsinstrument dieser Eigenschaften nicht erkennbar ist, können die Ergebnisse nicht verglichen werden.

Die signifikant niedrigere Neigung zu unternehmerischer Selbständigkeit nach dem Treatment ist konsistent mit den Ergebnissen der Inmit-Studie. Dies kann damit erklärt werden, dass durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema auch für mögliche Risiken sensibilisiert wird, so dass die anfängliche „naive“ Betrachtung differenzierter wird und auf eine Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen hindeutet. Hierbei werden auch schulformabhängige Unterschiede beobachtet. Die Kausalbeziehung zwischen der Schulform und der Neigung kann aber nicht eindeutig hergestellt werden und bedarf weiterer Untersuchung. Doch ist sowohl aus den Beobachtungen und Erkenntnissen im Rahmen der vorliegenden Studie als auch aus verschiedenen Schulbuchanalysen (vgl. z. B. Braukmann et al. 2010; Bader 2007; Grindel/Lässig 2007) bekannt, dass an berufsbildenden Schulen mit einem wirtschaftlichen Schwerpunkt sowohl aufgrund der Fachanbindung als auch aufgrund der Vorbildung der Lehrkräfte die unternehmerische Selbständigkeit stärker fokussiert wird als in der Sekundarstufe II allgemeinbildender Schulen.

Zudem berichten 78,0% der Gymnasiasten und 66,1% der Schüler des Berufskollegs, im Rahmen des Treatments einen Lernzuwachs bei sich beobachtet zu haben. Der schulformabhängige Unterschied in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Lernerfolgs kann als ein Hinweis auf schulformbedingte Unterschiede in der Fokussierung des Themas unternehmerischer Selbständigkeit gedeutet werden. Da es sich beim Treatment um eine basale Sensibilisierung gehandelt hat, konnten insbesondere Schülerinnen und Schüler ohne vorherige Kenntnisse profitieren. Auch dieser schulformabhängige Unterschied hinsichtlich der Art der Vorkenntnisse vor dem Einsatz des Treatments lässt ebenfalls erahnen, dass die unternehmerische Selbständigkeit im allgemeinbildenden Kontext bis zu Jahrgangsstufe 13 kaum thematisiert wird.

Wie in der Inmit-Studie festgestellt, fallen die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Lernzuwachses schlechter aus, als es Beobachtungsergebnisse der Lehrpersonen vermuten lassen. Damit kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass durch die Teilnahme am Projektunterricht UHMS ein Entwicklungsprozess stattgefunden hat. Da es sich hierbei um eine quasiexperimentelle Studie handelt, können die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisiert werden und bedürfen weiterer Untersuchungen mit repräsentativen, randomisiert generierten Stichproben, die im Feld, insbesondere im Schulkontext, schwer zu realisieren sind.

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen können verschiedene Implikationen für weiterführende Forschung abgeleitet werden. So könnte untersucht werden, ob ein längerfristiger Treatment-Einsatz stärkere Entwicklungseffekte hervorbringt. Ferner wurde in der Inmit Studie ein nachhaltiger Effekt der handlungsorientierten Großformen nach fünf Jahren festgestellt. Interessant wäre zu prüfen, ob die dargelegte Entwicklung als Treatmenteffekt des Konzepts UHMS nachhaltig beobachtbar ist. Dazu sind mehr als zwei Datenerhebungswellen notwendig.

Da sich die Stichprobe hier auf die Region Siegen-Wittgenstein beschränkt, die hinsichtlich der Ausprägung des Mittelstands verschiedene Besonderheiten aufweist, wären überregionale Vergleiche ebenfalls interessant. Da aus der Literatur die Altersabhängigkeit der Persönlichkeitsentwicklung angenommen wird, wären Vergleichsstudien mit anderen Kohorten und anderen Treatments verschiedener Ausgestaltung und Dauer interessant (vgl. Bijedic 2012a, 85).

Literaturverzeichnis

- Aff, J. et al. (2005): Ausgewählte empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Aff, J. / Hahn, A. (Hg.): Entrepreneurship- Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen - Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs, Innsbruck, 27-80.
- Aff, J. / Lindner, J. (2005): Entrepreneurship Education zwischen „small und big deals“ - Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, J. / Hahn, A. (Hg.): Entrepreneurship- Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen - Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs, Innsbruck, 83-137.
- Aghazamani, A. / Roozikhah, E. (2010): Entrepreneurial characteristics among university students: a comparative study between Iranian and Swedish students. In: Journal of Social Sciences, Nr. 18(2), 304-310.
- Bader, R. (2007): Unternehmerische Selbstständigkeit als Thema in Schulbüchern der Berufsschule - Ergebnisse einer Analyse ausgewählter Schulbücher. In: Bader, R. et al. (Hg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen in der Berufsbildung - Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns, Bielefeld, 212-227.
- Bader, R. / Schulz, R. (2004): Bildungspolitischer und bildungsplanerischer Hintergrund, Ziele und Konzeption. In: Bader, R. et al. (Hg.): Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung, Anregungen und Materialien zur Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung, Bielefeld, 10-16.
- Bertelsmann Stiftung (2009): Unternehmergeist fördern! Youth entrepreneurship policy im internationalen Vergleich, Gütersloh.

- Bijedic, T. (2012a): Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeitspotenziale - Eine empirische Analyse in der Sekundarstufe II. In: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 77-87.
- Bijedic, T. (2012b): Zur Förderung unternehmerischer Persönlichkeitspotenziale. In: Fröhlich, W. (Hg.): Existenzgründung und Persönlichkeit, Flensburg, 5-19.
- Bijedic, T. / Ebbers, I. (2012): Materialien zur ökonomischen Bildung: Unternehmerisch handeln macht Schule, Kopiervorlagen mit CD-ROM, Berlin.
- BMWi (2011): GründerKlasse, Infoletter für mehr Unternehmergeist in der Schule, Ausgabe 1: Schülerfirmen, Berlin. Online: http://www.existenzgruender.de/imperia/md/content/pdf/publikationen/broschueren/gruenderklasse_1.pdf (29.06.2012)
- Bosma, N. et al. (2012): Global Entrepreneurship Monitor, 2011 extended report: Entrepreneurs and entrepreneurial employees across the globe, Babson Park et al. Online: <http://gemconsortium.org/docs/download/2200> (12.05.2012)
- Braukmann, U. et al. (2010): Zum Bild des mittelständischen Unternehmers – Analyse des Status quo anhand einer empirischen Vollerhebung von Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen und Plädoyer für ein »aufgeklärtes« Unternehmerbild. In: Baumann et al. (Hg.): Innovation und Internalisierung, Wiesbaden, 201-230.
- Cetindamar, D. / Fis, A. M. (2007): Schumpeter`s twins: Entrepreneur and intrapreneur. In: Carayannis, E. G. / Ziemnowicz, C. (Hg.): Rediscovering Schumpeter: Creative Destruction Evolving into "Mode 3", Hampshire, 199-218.
- Conrad, W. et al. (1998): Psychologische Beiträge zur Analyse unternehmerischer Potentiale bei angehenden Existenzgründern, Veröffentlichungen des Instituts für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim, Band 36, Mannheim.
- De Clercq, D. / Crijns, H. (2007): Entrepreneurship and education in Belgium: findings and implications from the Global Entrepreneurship Monitor. In: Fayolle, A. (Hg.): Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume II: Contextual Perspectives, Cheltenham/Northampton, 169-183.
- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek.
- Ebbers, I. (2004): Wirtschaftsdidaktisch geleitete Unternehmenssimulation im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen, Reihe FGF-Entrepreneurship-Research Monographien, Band 42, Lohmar.
- Ebbers, I. (2008): Entrepreneurship Education als neue Aufgabe in der Wirtschaftsdidaktik. In: Unterricht Wirtschaft, Nr. 35, 49-50.
- Ebbers, I. (2009): Kooperieren oder konkurrieren? Das ist hier die Frage. In: Unterricht Wirtschaft, Nr. 40, 36-45.
- Ebbers, I. et al. (2010): Gründungsprozesse erleben, Leitfaden zur Gestaltung handlungsorientierter Gründungssimulationen an Hochschulen, Marburg.
- Euler, D. / Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik, Bern et al..
- Euler, M. (2012): Born or made – Kann Entrepreneurship gelehrt werden? In: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung, Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 66-76.

- Europäische Kommission (2006): Die neue KMU-Definition - Benutzerhandbuch und Mustererklärung, Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/sme_definition/sme_user_guide_de.pdf (22.07.2012)
- EXIST (2007): Existenzgründungen aus der Wissenschaft, Ein Programm des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, Entrepreneurship Education: Wie gut ist die Gründungsphilosophie an deutschen Hochschulen verankert? Nr.1. Online: http://www.exist.de/imperia/md/content/exist-news/exist_news_f-02-03.pdf (26.08.2012)
- Fallgatter, M. J. (2002): Theorie des 'Entrepreneurship' – Perspektiven zur Erforschung der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmungen, Wiesbaden.
- Fallgatter, M. J. (2007): Junge Unternehmen, Charakteristika, Potentiale, Dynamik, Stuttgart.
- Fayolle, A. et al. (2006): Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: A new methodology. In: Journal of European Industrial Training, Nr. 30(9), 701-720.
- Fohrmann, M. (2007): ‚Entrepreneurial Education‘ – Persönlichkeitsmerkmale entwickeln und Kompetenzen fördern. In: Bader, R. et al. (Hg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen in der Berufsbildung – Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns, Bielefeld, 181-193.
- Fritsch, C. et al. (2008): Entrepreneurship im Bildungssystem oder kann man unternehmerische Einstellungen bei Kindern und Jugendlichen fördern? In: Raich, M. et al. (Hg.): Entrepreneurial Leadership: Profilierung in Theorie und Praxis, Wiesbaden, 277-298.
- Grindel, S. / Lässig, S. (2007): Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich, Braunschweig.
- Günther, J. et al. (2007): Zehn Jahre Entrepreneurship-Ausbildung in Deutschland: eine positive Zwischenbilanz. In: Wirtschaft im Wandel, Nr. 9, 350-356.
- Hack, A. et al. (2008): Gründungsausbildung und Gründungsabsicht: eine empirische Untersuchung an der TU Dortmund. In: Zeitschrift für KMU und Entrepreneurship, Nr. 56(3), 148-171.
- Haseloff, R. (2007): Beitrag der Landespolitik zur unternehmerischen Selbstständigkeit. In: Bader, R. et al. (Hg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen in der Berufsbildung – Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns, Bielefeld, 30-39.
- Janssen, F. et al. (2007): Interdisciplinary approaches in entrepreneurship education programs. In: Fayolle, Alain (Hg.): Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume II: Contextual Perspectives, Cheltenham/Northampton, 148-165.
- Janssen, F. et al. (2009): Interdisciplinarity in cross-campus entrepreneurship Education. In: West, P. G. et al. (Hg.): Handbook of University-Wide Entrepreneurship Education, Cheltenham, 146-165.
- Josten, M. / van Elkan, M. (2010): Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen, herausgegeben vom Ministerium für Wirtschaft und Technologie, Reihe Mittelstandspolitik, Existenzgründungen, Dienstleistungen, Berlin. Online: http://www.inmit.de/download/unternehmergeist_in_die_schulen.pdf (29.05.2012)

- Jung, E. (2012): Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 13-35.
- Jung, E. / Schmidt, A. (2012): Selbstkonzeptentwicklung und Kompetenzerwerb. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Nr. 3, 96-121.
- Korunka, C. et al. (2009): Entwicklung und Prüfung eines Modells zur Förderung von Intrapreneurship in der dualen Berufsbildung. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, Nr. 8, 129-146.
- Krueger, N. F. (2009): The microfoundations of entrepreneurial learning and... education: The experiential essence of entrepreneurial cognition. In: West, P. G. et al. (2009): Handbook of University-Wide Entrepreneurship Education, Cheltenham, 35-59.
- Lewis, K. / Massey, C. (2003): Youth entrepreneurship. In: de Bruin, A. (Hg.): Entrepreneurship – new perspectives in a global age, Aldershot et al., 206-226.
- Menzel, H. et al. (2008): Developing characteristics of an intrapreneurship-supportive culture. In: Fayolle, A. / Kyrö, P. (Hg.): The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education, Cheltenham/Northampton, 77-102.
- Müller, G. F. (2003): Das Talent zur Selbständigkeit. In: Psychologie Heute, Nr.3, 40-47.
- Müller, G. F. (2004): Eignungsvoraussetzungen von Spitzenführungskräften. In: Wirtschaftspsychologie, Nr. 3, 5-12.
- Müller, G. F. (2007a): Berufliche Selbstständigkeit. In: Moser, K. (Hg.): Wirtschaftspsychologie, Heidelberg, 379-398.
- Müller, G. F. (2007b): Fragebogen zur Analyse unternehmerischer Potentiale (F- DUP), überarbeitete Testversion, Landau.
- Müller, G. F. (2010): Unternehmerische Eignung- Impuls- und Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Selbstständigkeit. In: Psychologie Gesellschaft Politik- 2010. Psychologische Expertise für erfolgreiches Unternehmertum in Deutschland, Berlin, 66-71.
- Müller, G. F. et al. (2002): Führungskräfte mit unternehmerischer Verantwortung. Selbstständigkeitsrelevante Persönlichkeitsausprägungen im Vergleich zu anderen führungsgerechten Angestellten und freien Unternehmern oder Selbstständigen. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, Nr. 1, 19- 26.
- Pätzold, G. (1999): Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, F. / Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn/Hamburg, 57-58.
- Rauch, A. / Frese, M. (2007): Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, Nr. 16(4), 353-385.
- Retzmann, T. (2012): Einführung in die Thematik: Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung in der ökonomischen Bildung. In: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 7-10.

- Retzmann, T. / Hausmann, V. (2012): Wie lässt sich unternehmerisches Denken messen? Überlegungen zur Konstruktion eines standardisierten Tests. In: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 50-65.
- Retzmann, T. / Schröder, K. (2012): Der Beitrag von Schülerunternehmen zur Entrepreneurship-Education - Eine fachdidaktische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen. In: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 168-182.
- Schmette, M. (2007): Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland. In: Remmele, B. et al. (Hg.): Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven, Wiesbaden, 57-74.
- Schmitt-Rodermund, E. (2005): Wer wird Unternehmer? Persönlichkeit, Erziehungsstil sowie frühe Interessen und Fähigkeiten als Vorläufer für unternehmerische Aktivität im Erwachsenenalter. In: Wirtschaftspsychologie, Nr. 2, 7-23.
- Schröder, E. (2005): Berufliche Selbstständigkeit als Ziel?! Entwicklung und Evaluation eines „Life-Skills“-basierten Trainingsprogramms für Jugendliche, Jena. Online: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4542/Promo.pdf> (09.05.2012)
- Shaver, K. G. / Scott, L. R. (1991): Person, process, choice: The psychology of new venture creation. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Nr. 16(2), 23-45.
- Sternberg, R. et al: (2012): Global Entrepreneurship Monitor, Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich, Länderbericht Deutschland 2011, Hannover/Nürnberg. Online: http://www.wigeo.uni-hannover.de/fileadmin/wigeo/Geographie/Forschung/Wirtschaftsgeographie/Forschungsprojekte/laufende/GEM_2011/gem2011.pdf (29.04.2012)
- Unger, T. (2004): Berufspädagogik und das Phänomen der unternehmerischen Selbstständigkeit. Erkenntnistheoretische Prämissen, bildungstheoretische Perspektiven, didaktische Zielsetzungen. In: Bader, R. et al. (Hg.): Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung, Anregungen und Materialien zur Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung, Bielefeld, 17-26.
- Walter, S. G. / Walter, A. (2009): Personenbezogene Determinanten von Unternehmensgründungen: Stand der Forschung und Perspektiven des Fortschritts. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Nr. 61, 57-89.
- Weber, B. (2002): Einleitung: Das Projekt RELEASE zur Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. In: Weber, B. (Hg.): Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung., Bergisch Gladbach, 1-22.
- Weber, B. (2008): Umweltbildung. In: Hedtke, R. / Weber, B. (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., 315-320.
- Westerfeld, K. (2004): Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen im Rahmen der Existenzgründungsqualifizierung an Hochschulen - Bildungstheoretische Analyse, Zielkonturierung, didaktische Arrangements, Paderborn.
- Wiepcke, C. (2008): Entrepreneurship Education im Fokus von Employability und Nachhaltigkeit. In: Loerwald, D. et al. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Festschrift für Gerd-Jan Krol, Wiesbaden, 267-281.