

DIGITALES ARCHIV

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
ZBW – Leibniz Information Centre for Economics

Oberländer, Anja

Thesis

Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit : ein wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierter Beitrag zur Konzeptionalisierung eines Modells zur systematisch-intentionalen Entwicklung vormals arbeitsloser Gründer/innen

Reference: Oberländer, Anja (2017). Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit : ein wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierter Beitrag zur Konzeptionalisierung eines Modells zur systematisch-intentionalen Entwicklung vormals arbeitsloser Gründer/innen. Detmold : Eusl-Verlagsgesellschaft mbH. urn:nbn:de:bsz:352-0-408263.

This Version is available at:
<http://hdl.handle.net/11159/751>

Kontakt/Contact

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft/Leibniz Information Centre for Economics
Düsternbrooker Weg 120
24105 Kiel (Germany)
E-Mail: [rights\[at\]zbw.eu](mailto:rights[at]zbw.eu)
<https://www.zbw.eu/econis-archiv/>

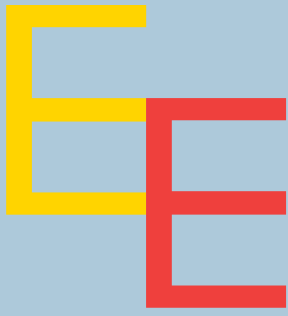
Standard-Nutzungsbedingungen:

Dieses Dokument darf zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Sofern für das Dokument eine Open-Content-Lizenz verwendet wurde, so gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

<https://zbw.eu/econis-archiv/termsfuse>

Terms of use:

This document may be saved and copied for your personal and scholarly purposes. You are not to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public. If the document is made available under a Creative Commons Licence you may exercise further usage rights as specified in the licence.



Entrepreneurship Education

Herausgegeben von

Ulrich Braukmann

Band VI

Anja Oberländer

Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit



Anja Oberländer

**Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten
bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit**

Ein wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierter Beitrag zur
Konzeptionalisierung eines Modells zur systematisch-intentionalen
Entwicklung vormals arbeitsloser Gründer/innen



Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Detmold 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Diese Arbeit wurde 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal als Dissertation angenommen.

Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar unter:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-408263>

ISBN 978-3-940625-77-9

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.



© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2017
Satz: Vorlage der Autorin
Druck und Bindung: MF Print- und Bindservice, Hürth

Vorwort des Herausgebers

Anja Oberländer widmet sich mit ihrem Thema der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit einem in der Entrepreneurship Education bislang wenig Beachtung geschenktem Anliegen.

Dabei betritt sie zugleich auch mutig wissenschaftliches Neuland.

Schließlich verleitet vielfach die von den staatlichen Arbeitsagenturen verantwortete bisherige Praxis der Qualifizierung von Existenzgründerinnen und Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit, die von wenigen Tagen oder Wochen konventioneller Schulung geprägt wird, dazu, anzunehmen, dass es im Rahmen staatlicher Fördermaßnahmen nur sehr wenig Spielraum für die Gestaltung der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit aus der Arbeitslosigkeit gibt. Oft scheint damit der naturalistische Fehlschluss einherzugehen, dass das 'Sein' in der Praxis es obsolet erscheinen lässt, die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit als 'Soll' anzudenken und/oder überhaupt als Ziel zu verfolgen. Dies mag auch erklären, warum sich in der Theorie bzw. Literatur Beiträge zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit nicht aufdrängen, auf die Anja Oberländer hätte aufbauen können.

Zugleich spricht viel dafür, dass Existenzgründerinnen und Existenzgründer auch und insbesondere aus der Arbeitslosigkeit durchaus ein Interesse und einen Bedarf an der Entwicklung ihrer eigenen unternehmerischen Persönlichkeit verspüren oder entfalten. Sei es aus Gründen z.B. der Verbesserung ihrer Ambiguitätstoleranz im Marktgeschehen und der in Folge nun stärker geforderten Durchsetzungskraft oder sei es aus Motiven der Vervollkommnung der eigenen Sozial- und Selbstkompetenz.

Auch deshalb darf es Aufgabe einer Persönlichkeit und Gründungsmündigkeit fördernden Gründungspädagogik und -didaktik sein, Neues und bislang Unbekanntes anzudenken.

Die Gründungspädagogik und -didaktik kann zumindest zur Erarbeitung eines Ideal- bzw. Solltypus der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit - hier mit Fokus auf ehemals Arbeitslose - beitragen und damit den politischen Gestaltungs- und Verantwortungsträgern der Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit Alternativen zur bisherigen Qualifizierungspraxis offerieren bzw. unterbreiten. Es obliegt dann letztlich den politischen Gestaltungs- und Verantwortungsträgern, zu entscheiden, ob das Ziel einer entwickelten unternehmerischen Persönlichkeit als so förderungswürdig anzuerkennen ist, dass man zum Zwecke der Erreichung des Entwicklungsziels auch die notwendigen Ressourcen mobilisiert und zur Verfügung stellt. Schließlich bedarf es

Zeit und relativ viel Aufwand, um im Rahmen eines Entrepreneurship Career Developments in projektierten Lehr-Lern-Arrangements diejenigen Bedingungen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit intentional-systematisch zu rekonstruieren, die in der frühen Kindheit und Jugend oft subtil-informell und wie von selbst zur Ausprägung von unternehmerischen Eigenschaften beigetragen hätten.

Dankenswerterweise beteiligt sich Anja Oberländer an der Erfüllung dieser Aufgabe der Gründungspädagogik und -didaktik umfänglich.

So offeriert Anja Oberländer nicht nur einen Einblick in den Kontext der Unternehmensgründung aus der Arbeitslosigkeit, sondern ermöglicht auch einen Einblick in die Vielzahl der sich aus den Spezifika der Zielgruppe ergebenden Konsequenzen für die Entwicklung ihrer unternehmerischen Persönlichkeit. Dabei intendiert sie "einen wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierten Beitrag zur Konzeptionalisierung eines Modells zur systematisch-intentionalen Entwicklung vormals arbeitsloser Gründer/innen zu erarbeiten" (S. 4). Obwohl es ihr - wie aus ihren Formulierungen ersichtlich - zunächst nicht um die Erarbeitung eines abschließend zeitübergreifend gültigen Modells, sondern um einen Beitrag zu einer entsprechenden Konzeptualisierung geht, stellt Anja Oberländer dennoch ein zumindest exemplarisch-veranschaulichendes Modell vor, welches die in der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik nicht nur für relevant erachteten mikrodidaktischen, sondern auch makrodidaktischen Elementarstrukturen berücksichtigt und letztlich als eine zielgruppenspezifische Fortentwicklung der in Wuppertal erarbeiteten Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit gelten darf. Letztlich soll für diese spezifische Zielgruppe noch mehr der Grundsatz gelten, dass eine Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit nicht in der Rationalität der traditionellen 'Klassenraumdidaktik' erfolgen kann und soll, sondern vielmehr sehr individualisiert in Ernstsituationen des beruflichen und außerberuflichen Alltags zu vollziehen ist. Auch Arbeitslose mit z.B. einer geringen Kontrollüberzeugung können diesbezüglich gründungsdidaktisch gefördert werden. Schließlich sollen auch sie mittels der Bewältigung wohl dosierter unternehmerischer Mehrforderungssituationen persönlich erfahren dürfen, in der Lage zu sein, sich bewusst und verantwortlich mehr zuzutrauen, als dies ohne das Durchlaufen eines entsprechenden Entrepreneurship Career Development der Fall wäre.

Anja Oberländer hat den für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit bekannten Wissensstand umfangreich identifiziert, zusammengetragen und häufig erkenntnisinteressensspezifisch vorgestellt bzw. kommentiert. So stellt sie außergewöhnlich umfangreich die Wirtschaftsdidaktik als theoretischen Rahmen für die Planung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten im

sozioökonomischen Kontext vor und geht dabei beachtlich umfangreich auf die Gründungsdidaktik als referenztheoretischen Rahmen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten ein. Ebenso stellt sie - sicherlich erstmalig in dem Kontext ihres Erkenntnisinteresses - umfangreich und kenntnisreich die Rahmenbedingungen von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und zu Gründer/innen aus der Arbeitslosigkeit als potenzielle Zielgruppe der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten vor. In Folge gelingt es ihr, entsprechende zielgruppenspezifische Implikationen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit vorzustellen, so dass ihre nachfolgende Analyse der Praxis von Qualifizierungsangeboten genauso referenztheoretisch fundiert erfolgen kann wie ihre verdienstvoll eigenständige empirische Untersuchung von Qualifizierungsangeboten für Gründerinnen und Gründer aus der Arbeitslosigkeit. Anja Oberländer hat in der dabei entwickelten Wissenschafts-Praxis-Kommunikation einen breiten Erfahrungsschatz aufgebaut und weiß genauso überzeugend von Einzelfällen einer erfolgreichen Gründung aus der Arbeitslosigkeit zu berichten wie von den großen Schwierigkeiten derjenigen, die schon lange keine Arbeit mehr gefunden haben oder aufnehmen konnten, sich selbstständig zu machen.

Anja Oberländer hat mit dem vorliegenden Werk die Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik bereichert und offeriert der Leserin und dem Leser einen tiefen Einblick in die Theorie und Praxis der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit aus der Arbeitslosigkeit.

Wuppertal, im Mai 2017

Ulrich Braukmann

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis.....	XIII
Abkürzungsverzeichnis.....	XVIII
1. Erkenntnisinteressenspezifische Ausgangslage, Zielsetzung und Vorgehen.....	1
2. Zu den wirtschafts- und gründungsdidaktischen Grundlagen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten.....	9
2.1 Zur Wirtschaftsdidaktik als theoretischer Rahmen für die Planung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten im sozio-ökonomischen Kontext	9
2.1.1 Zur wissenschaftsdisziplinären Einordnung und Definition zentraler Begrifflichkeiten	10
2.1.2 Zur beruflichen Handlungskompetenz als Leitziel der Wirtschaftsdidaktik .	18
2.1.3 Zu den lerntheoretischen Hintergründen und prinzipiengeleiteten Handlungskonzepten der Wirtschaftsdidaktik	24
2.1.3.1 Lerntheoretische Hintergründe	24
2.1.3.1.1 Zur Anlage/Umwelt Diskussion	24
2.1.3.1.2 Behavioristische Lerntheorien.....	26
2.1.3.1.3 Sozial-kognitive Lerntheorien.....	27
2.1.3.1.4 Kognitive Lerntheorien.....	29
2.1.3.2 Prinzipiengeleitete Handlungskonzepte.....	31
2.1.3.2.1 Zur handlungsorientierten Didaktik	32
2.1.3.2.2 Zur konstruktivistischen Didaktik.....	35
2.1.3.2.3 Zu einer konstruktivistisch begründeten Ermöglichungsdidaktik	38
2.1.3.2.4 Zur problemorientierten Didaktik.....	42
2.1.4 Zur wirtschaftsdidaktischen Unterrichtsplanung	46
2.1.4.1 Das Berliner Modell der Didaktik nach Heimann	46
2.1.4.2 Das Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften nach Jongebloed/Twardy.....	50
2.1.4.3 Das Strukturmodell einer Wirtschaftsdidaktik nach Euler/Hahn	54
2.1.5 Zu den für die Planung und Gestaltung (persönlichkeitsbezogener) Qualifizierungsangebote relevanten wirtschaftsdidaktischen Strukturelementen	58

2.1.5.1	Zum Faktorenkomplex Lernziele und Inhalte.....	58
2.1.5.2	Zum Faktorenkomplex Lehr-/Lernkontrolle.....	62
2.1.5.3	Zum Faktorenkomplex Lernvoraussetzungen der Teilnehmer	65
2.1.5.4	Zum Faktorenkomplex Methoden.....	70
2.2	Zur Gründungsdidaktik als ein referenztheoretischer Rahmen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten.....	82
2.2.1	Von der Unternehmensgründungsförderung zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten – Die gründungspädagogisch und - didaktisch fundierte Wuppertaler Entrepreneurship Education.....	83
2.2.2	Zur unternehmerischen Persönlichkeit als gründungsdidaktische Zielkategorie	88
2.2.2.1	Persönlichkeitstheorien und ihr Beitrag zur Annäherung an das Konstrukt unternehmerische Persönlichkeit	88
2.2.2.1.1	Psychodynamische Persönlichkeitstheorien	89
2.2.2.1.2	Evolutionspsychologische Theorien.....	91
2.2.2.1.3	Behavioristische Ansätze.....	92
2.2.2.1.4	Informationsverarbeitungsansätze.....	93
2.2.2.1.5	Dynamisch-interaktionistische Theorien.....	93
2.2.2.1.6	Eigenschaftstheoretische Ansätze	94
2.2.2.2	Zu den Eigenschaften der unternehmerischen Persönlichkeit.....	97
2.2.2.2.1	Kognitive Persönlichkeitsmerkmale	102
2.2.2.2.2	Affektive Persönlichkeitsmerkmale	106
2.2.2.2.3	Motivationale Persönlichkeitsmerkmale	107
2.2.2.2.4	Soziale Persönlichkeitsmerkmale	109
2.2.2.3	Zum Wuppertaler Modell der unternehmerischen Persönlichkeit.....	110
2.2.2.4	Zur Entwicklungsperspektive der unternehmerischen Persönlichkeit	114
2.2.3	Zur Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit (DEUP)	117
2.2.3.1	Zu den wesentlichen Begründungslinien einer Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten	117
2.2.3.1.1	Zu den Grenzen einer mikrodidaktischen Ausrichtung der Entrepreneurship Education	117
2.2.3.1.2	Zur Dominanz eines ‘Classroom-Didactic’-Paradigmas in der Entrepreneurship Education	120
2.2.3.1.3	Zur Notwendigkeit einer makrodidaktischen Innovation in der Entrepreneurship Education	122

2.2.3.2	Zur Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten und zum Entrepreneurship Career Development	125
2.2.3.3	Erste aus der DEUP abgeleitete Ansätze und Instrumente.....	134
2.2.3.3.1	Zum MODE ³ -Ansatz nach Voth als Instrument einer gründungsdidaktisch fundierten Evaluation von Entrepreneurship-Education-Angeboten	134
2.2.3.3.2	Zum integrativen Modell zur mikrodidaktischen Analyse und Planung persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS) nach Schneider	138
3.	Zu den Rahmenbedingungen von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und zu Gründer/innen aus der Arbeitslosigkeit als potenzielle Zielgruppe der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten	143
3.1	Zu Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik in Deutschland	144
3.1.1	Zur Arbeitslosigkeit – Eine terminologische und grundlagentheoretische Einordnung	145
3.1.1.1	Arbeit – Definition und Funktion	145
3.1.1.2	Zur Definition von Arbeitslosigkeit	148
3.1.1.3	Zur Berechnung der Arbeitslosigkeit.....	149
3.1.1.4	Zu Formen und Ursachen der Arbeitslosigkeit.....	153
3.1.2	Zu Entwicklung und Ursachen der Arbeitslosigkeit in Deutschland	157
3.1.3	Zu den gesellschaftlichen und persönlichen Folgen von Arbeitslosigkeit .	164
3.1.3.1	Zu den volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Folgen der Arbeitslosigkeit	164
3.1.3.2	Zu den individuellen Folgen für von Arbeitslosigkeit betroffene Personen	165
3.1.3.2.1	Zu den finanziellen Folgen für von Arbeitslosigkeit betroffene Personen – Existenzielle Sorgen und soziale Diskriminierung	168
3.1.3.2.2	Zu den psychischen und physischen Auswirkungen auf von Arbeitslosigkeit betroffene Personen.....	169
3.1.3.2.3	Zu den sozialen Folgen von Arbeitslosigkeit	173
3.1.3.3	Zur Bedeutung der Auswirkungen von Arbeitslosigkeit für potentielle Existenzgründer.....	175
3.1.4	Zur Arbeitsmarktpolitik.....	177
3.1.4.1	Zur Entwicklung der Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenunterstützung in Deutschland.....	178
3.1.4.2	Zur passiven Arbeitsmarktpolitik.....	181

3.1.4.3	Zu den Maßnahmen und Instrumenten der aktiven Arbeitsmarktpolitik	183
3.2	Zu Existenzgründungen und Existenzgründer/innen aus der Arbeitslosigkeit	185
3.2.1	Zur Idee und Entwicklung der Förderung von Existenzgründungen durch vormals Arbeitslose als Instrument aktiver Arbeitsmarktpolitik	186
3.2.2	Zu den Förderformen von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit .	192
3.2.2.1	Zum Überbrückungsgeld	193
3.2.2.2	Zum Existenzgründungszuschuss (Ich-AG)	195
3.2.2.3	Zum Gründungszuschuss	197
3.2.2.4	Zur Förderung von Existenzgründungen im Rechtskreis des SGB II	198
3.2.2.5	Zur Förderung von Weiterbildung, Training und Coaching von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit.....	200
3.2.3	Zu bisherigen Untersuchungen bzgl. Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit	203
3.2.3.1	Merkmale und Struktur der geförderten Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit	206
3.2.3.1.1	Soziodemographische Merkmale.....	206
3.2.3.1.2	Qualifikatorische Voraussetzungen der Gründer.....	209
3.2.3.1.3	Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit	211
3.2.3.1.4	Motivation der Gründer	212
3.2.3.1.5	Zu einer typologischen Einordnung von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit.....	216
3.2.3.1.6	Zur Gruppe der "Abbrecher" von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit.....	219
3.2.3.1.7	Zur Gründungsvorbereitung unter Einbezug externer Expertise	221
3.2.3.2	Zu den Merkmalen der gegründeten Unternehmen.....	224
3.2.3.2.1	Branchenzugehörigkeit.....	224
3.2.3.2.2	Unternehmensgröße und Beschäftigung von Mitarbeitern	226
3.2.3.2.3	Zur Art der Gründung.....	227
3.2.3.2.4	Rechtsform der Gründungen	227
3.2.3.2.5	Zur Finanzierung der Gründungen.....	228
3.2.3.3	Zu den Erfolgs- und Problemfaktoren von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit.....	229

3.2.3.3.1	Zur Erfolgseinschätzung der geförderten Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit.....	230
3.2.3.3.2	Zu den Erfolgsfaktoren von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit	234
3.2.3.3.3	Zu den Problemfaktoren von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit	237
3.3	Zu den zielgruppenspezifischen Implikationen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit	240
4.	Zur Analyse der Praxis von Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit sowie dem Lern- und Entwicklungsstand der Teilnehmer/innen dieser Angebote.....	243
4.1	Zur empirischen Untersuchung der Teilnehmer von Qualifizierungsangeboten für Gründungen aus der Arbeitslosigkeit....	244
4.1.1	Zu Methodik und Forschungsdesign der Untersuchung.....	245
4.1.1.1	Zur Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands.....	245
4.1.1.2	Methodik und Erhebungsinstrument der Untersuchung.....	246
4.1.1.3	Durchführung und Stichprobe der Untersuchung	250
4.1.2	Zu den Ergebnissen der empirischen Erhebung.....	252
4.1.2.1	Soziodemographische Merkmale der Teilnehmer	252
4.1.2.1.1	Alter, Geschlecht, Nationalität.....	252
4.1.2.1.2	Familienstand und familiäre Unterstützung	253
4.1.2.2	Qualifikatorische Voraussetzungen	253
4.1.2.2.1	Höchster erreichter Bildungsabschluss.....	254
4.1.2.2.2	Berufs- oder Branchenerfahrung	255
4.1.2.2.3	Gründungsbezogene Kenntnisse.....	257
4.1.2.3	Aspekte der Arbeitslosigkeit	259
4.1.2.4	Motivationale Aspekte	261
4.1.2.4.1	Dauer des Wunsches der Selbständigkeit	261
4.1.2.4.2	Feste Anstellung vs. Selbständigkeit.....	263
4.1.2.4.3	Motive.....	265
4.1.2.4.4	Ermutigung durch die Agentur für Arbeit	267
4.1.2.5	Merkmale der geplanten Gründung.....	269
4.1.2.5.1	Förderform.....	269
4.1.2.5.2	Branche und Branchenerfahrung.....	271

4.1.2.5.3	Kontakte	272
4.1.2.5.4	Geplante Einstellung von Mitarbeitern	272
4.1.2.5.5	Teamgründung	274
4.1.2.5.6	Einschätzung von unternehmerischem Potential und Gründungserfolg	275
4.1.2.5.7	Einschätzung von Eigenschaften	277
4.1.2.6	Ergebnisse des F-DUP-Tests	278
4.1.2.6.1	Merkmalsausprägungen	278
4.1.2.6.2	Unterscheidung nach Förderform	295
4.1.2.6.3	Vergleich mit anderen Studien	297
4.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die Konzeption eines Ansatzes zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer	301
4.2	Untersuchung von Qualifizierungsangeboten für Gründer aus der Arbeitslosigkeit	305
4.2.1	Methodik und Forschungsdesign der Untersuchung	306
4.2.1.1	Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands	306
4.2.1.2	Methodik und Evaluationsinstrument	307
4.2.1.3	Durchführung und Stichprobe der Untersuchung	312
4.2.2	Ergebnisse der Evaluation von Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit	316
4.2.2.1	Kurze Qualifizierungsangebote	316
4.2.2.1.1	Untersuchungsergebnisse im Detail	316
4.2.2.1.2	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	320
4.2.2.2	Längere Qualifizierungsangebote	321
4.2.2.2.1	Untersuchungsergebnisse im Detail	321
4.2.2.2.2	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	326
4.2.2.3	Mehrmonatige Programme	327
4.2.2.3.1	Untersuchungsergebnisse im Detail	327
4.2.2.3.2	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	333
4.2.2.4	Informationsveranstaltungen	334
4.2.2.4.1	Untersuchungsergebnisse im Detail	335
4.2.2.4.2	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	336
4.2.3	Zusammenfassende Betrachtung der beobachteten Qualifizierungsangebote und Implikationen für die Konzeption eines Ansatzes zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer	336

5.	Zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit im modellierten Impliationszusammenhang	348
5.1	Vorüberlegungen zur didaktischen Modellkonzeptionalisierung	348
5.2	Gestaltungsleitlinien für die Modellierung der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit.....	351
5.3	Zur Ausgestaltung makrodidaktischer Elementarstrukturen im vorgestellten Modell	354
5.3.1	Zur Zielgruppe und zur Zielgruppendifferenzierung	354
5.3.2	Zur Dauer der Qualifizierungsangebote.....	362
5.3.3	Zur Ausgestaltung von Lernorten	364
5.3.4	Zu den zielgruppeninduzierten Anforderungen an die Lehrenden.....	366
5.3.5	Zur curricularen Systematik und Nachhaltigkeit.....	369
5.4	Zur Ausgestaltung mikrodidaktischer Elementarstrukturen.....	371
5.4.1	Zur intentionalen und inhaltlichen Gestaltung.....	372
5.4.2	Zur methodischen und medialen Konzeptionierung.....	377
5.4.3	Zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und Gestaltung von Lehr-/ Lernzielkontrollen	381
5.5	Ein wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundiertes Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit im zusammenfassenden Überblick.....	385
6.	Ausblick.....	389
	Literaturverzeichnis.....	392

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zieltaxonomie der vorliegenden Arbeit	5
Abbildung 2: Disziplinäre Einordnung der Entrepreneurship Education nach Braukmann.....	16
Abbildung 3: Wirtschaftsdidaktische Begriffszusammenhänge.....	18
Abbildung 4: Qualifikations- und Kompetenzstruktur der beruflichen Handlungsfähigkeit in Anlehnung an Halfpap	21
Abbildung 5: Kompetenzbereiche und Handlungsdimensionen als Grundlage für die Bestimmung von Lernzielen	22
Abbildung 6: Lernverständnis des Behaviorismus.....	26
Abbildung 7: Der Lernprozess in der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura	28
Abbildung 8: Das Fließmodell von Assimilation und Akkommodation nach Piaget	30
Abbildung 9: Ablauf einer vollständigen Handlung nach Beck	33
Abbildung 10: Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik in der Gegenüberstellung	40
Abbildung 11: Konstituenten einer problemorientierten Didaktik.....	45
Abbildung 12: Das Berliner (Struktur-)Modell der Didaktik	48
Abbildung 13: Vertikale Entscheidungsstruktur des SMFW	51
Abbildung 14: Das Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften nach Jongebloed/Twardy.....	52
Abbildung 15: Modell einer Wirtschaftsdidaktik nach Euler/Hahn.....	55
Abbildung 16: Prozessmodell der didaktischen Planung nach Euler/Hahn.....	57
Abbildung 17: Lernzieldimensionen nach Braukmann.....	60
Abbildung 18: Anthropogene Bedingungen des Lernenden nach Burbach.....	67
Abbildung 19: Sozio-kulturelle Bedingungen des Lernenden nach Burbach	68
Abbildung 20: Methoden zur Erfassung von Lernvoraussetzungen.....	69
Abbildung 21: Didaktische Leistungsfähigkeit von Lehr-/Lernmethoden nach Arnold ..	72
Abbildung 22: Die Aktions- und Sozialformen im Überblick	74
Abbildung 23: Ausgewählte Beispiele für Artikulationsschemata nach Riedl	75
Abbildung 24: Die Reduktion von Lerninhalten nach Hentke.....	78
Abbildung 25: Vier-Stufen-Modell des eigenverantwortlichen Lernens.....	79

Abbildung 26: Wuppertaler Entwicklungsphasen der Gründungspädagogik und -didaktik	84
Abbildung 27: Instrumental- und Bildungsansatz als Extremata einer grundsätzlich möglichen Ausrichtung der Entrepreneurship Education	86
Abbildung 28: Eigenschaften als intervenierende Variablen	95
Abbildung 29: Das Big-Five-Modell	97
Abbildung 30: Erfolgsfaktoren von Gründungsunternehmen nach Experten- einschätzung	98
Abbildung 31: Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten nach Müller	101
Abbildung 32: Das Phasenmodell des kreativen Prozesses nach Cropley	104
Abbildung 33: Gründungsmotive	108
Abbildung 34: Vorschlag zur Binnenstrukturierung einer unternehmerischen Persönlichkeit im weiteren Sinne	111
Abbildung 35: Unternehmerische Persönlichkeit im weiteren und engeren Sinne	113
Abbildung 36: Gründungsdidaktische Zieldifferenzierung als Taxonomie des Erwerbs einer beruflichen Handlungskompetenz „unternehmerische Selbständigkeit“	118
Abbildung 37: Zum mikro- und makrodidaktisch ausgerichteten Kompetenzerwerb in der Gründungsqualifizierung	121
Abbildung 38: Die mikro- und makrodidaktischen Faktorkomplexe in der Übersicht..	123
Abbildung 39: Grundlinien einer ‚Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit‘	125
Abbildung 40: Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten	128
Abbildung 41: Skizzierung eines Aus- und Weiterbildung umfassenden ECD	131
Abbildung 42: Charakteristika des Entrepreneurship Development	133
Abbildung 43: Erweitertes MMM-Modell einer Entrepreneurship Education an Hochschulen	136
Abbildung 44: Geltungsbereich von MODE3 in Abgrenzung zur Regensburger Studie	137
Abbildung 45: Das Model for didactical Evaluation of Entrepreneurship Education (MODE3) im Überblick	138

Abbildung 46: Makrodidaktische Artikulation und Systematik einer ganzheitlichen unternehmerischen Persönlichkeitsentwicklung	140
Abbildung 47: Modell zur mikrodidaktischen Analyse und Planung Persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS) im Überblick	141
Abbildung 48: § 119 SGB III.....	149
Abbildung 49: Begriffssystematik des Arbeitsmarkts	151
Abbildung 50: Erwerbslose nach dem ILO-Konzept vs. registrierte Arbeitslose.....	152
Abbildung 51: Formen der Arbeitslosigkeit	153
Abbildung 52: Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland	158
Abbildung 53: Entwicklung der Inanspruchnahme von Existenzgründungsförderung	191
Abbildung 54: Förderkonditionen von Überbrückungsgeld, Existenzgründungszuschuss und Gründungszuschuss.....	193
Abbildung 55: Alter der Gründer.....	208
Abbildung 56: Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit vormals arbeitsloser Gründer ..	212
Abbildung 57: Fünf Gründertypen	217
Abbildung 58: Abbrecher und Selbständige nach Branchenzugehörigkeit.....	220
Abbildung 59: Vergleich der Motive für die Selbständigkeit bei Abbrechern und Selbständigen	221
Abbildung 60: Tätigkeits-/Berufsfelder der Gründungen.....	225
Abbildung 61: Erfolgreiche Arbeitsmarktintegration fünf Jahre nach der Förderung ..	232
Abbildung 62: Gründungshilfen im Vergleich Selbständige/Abbrecher	235
Abbildung 63: Gründe für die Aufgabe der selbständigen Tätigkeit bei den Ich-AGs.	239
Abbildung 64: Höchster erreichter Bildungsabschluss der Befragten	254
Abbildung 65: Berufs- oder Branchenerfahrung in Jahren.....	256
Abbildung 66: Einschätzung gründungsbezogener Kenntnisse und Erfahrungen	258
Abbildung 67: Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit der Befragten	260
Abbildung 68: Dauer des Wunsches der Selbständigkeit	262
Abbildung 69: Verhältnis zur festen Anstellung	263
Abbildung 70: Zusammenhang von Verhältnis zur festen Anstellung und Dauer des Wunsches nach Selbständigkeit.....	264

Abbildung 71: Motive für die Selbständigkeit.....	266
Abbildung 72: Ermutigung durch die Agentur für Arbeit.....	268
Abbildung 73: Zusammenhang Hinweis durch den Berater/Verhältnis zur Festanstellung.....	268
Abbildung 74: Geplante Förderform.....	270
Abbildung 75: Branchenverteilung.....	271
Abbildung 76: Geplante Einstellung von Mitarbeitern.....	273
Abbildung 77: Geplante Gründung im Team.....	274
Abbildung 78: Einschätzung von unternehmerischem Potential und Gründungserfolg.....	275
Abbildung 79: Logistische Regression des unternehmerischen Potentials.....	276
Abbildung 80: Einschätzung eigener Eigenschaften.....	277
Abbildung 81: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Leistungsmotivstärke.....	280
Abbildung 82: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals internele Kontrollüberzeugung.....	282
Abbildung 83: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals emotionale Stabilität.....	284
Abbildung 84: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Problemlöseorientierung.....	286
Abbildung 85: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Ungewissheitstoleranz.....	288
Abbildung 86: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Risikoneigung.....	290
Abbildung 87: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Durchsetzungsbereitschaft.....	292
Abbildung 88: Durchschnittliche Merkmalsausprägungen der befragten Gründer aus der Arbeitslosigkeit.....	293
Abbildung 89: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des unternehmerischen Gesamtpotentials.....	294
Abbildung 90: Mittelwerte der Merkmalsausprägungen nach Förderform.....	296

Abbildung 91: Vergleich mit unselbständig tätigen, selbständigkeitsambitionierten und selbständig tätigen Personen nach Müller	298
Abbildung 92: Vergleich mit Studierenden	300
Abbildung 93: Forschungsmethodologische Verankerung des MODE ³	308
Abbildung 94: Formale Struktur des MODE ³	309
Abbildung 95: Exemplarische Übersicht von Ankerbeispielen	315
Abbildung 96: Evaluierungsprofil eines kurzen Qualifizierungsangebotes	320
Abbildung 97: Evaluierungsprofil eines mehrwöchigen Qualifizierungsangebotes.....	326
Abbildung 98: Evaluierungsprofil eines mehrmonatigen Qualifizierungsangebotes ...	333
Abbildung 99: Identifikation und Priorisierung von Handlungsfeldern basierend auf MODE ³ -Evaluierungsergebnissen	345
Abbildung 100: Einflussfaktoren am Ausgangspunkt der Qualifizierung	356
Abbildung 101: Typologisierung der Zielgruppe	357
Abbildung 102: Teilnehmertypen im exemplarischen Implikationszusammenhang mit den Phasen der Qualifizierung	360
Abbildung 103: Professionalisierungsstudium für Gründungsberater	367
Abbildung 104: Makrostrukturelle Artikulation des Modells	370
Abbildung 105: Eigenschaftsmerkmale unternehmerischer Persönlichkeit und Möglichkeiten ihrer Entwicklung	380
Abbildung 106: Beispiel eines Gründungstagebuchs	384
Abbildung 107: Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit (MEUPAL) im Überblick	386

Abkürzungsverzeichnis

ABM	=	Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen
AFG	=	Arbeitsförderungsgesetz
ALG	=	Arbeitslosengeld
ARGE	=	Arbeitsgemeinschaft nach dem SGB II (zuständig für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosengeld II)
BA	=	Bundesagentur für Arbeit
BAföG	=	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BBiG	=	Berufsbildungsgesetz
BfE	=	Büro für Existenzgründungen München
bizeps	=	Bergisch-Märkische Initiative zur Förderung von Existenzgründungen, Projekten und Strukturen
BMBF	=	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
BMWA	=	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
BMAS	=	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BQZ e.V.	=	Bundesqualitätszirkel Gründungsberatung e.V.
BSHG	=	Bundessozialhilfegesetz
DEUP	=	Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit
DGF e.V.	=	Deutsches Gründerinnenforum e.V.
ebd.	=	ebenda
ECD	=	Entrepreneurship Career Development
ESF	=	Europäischer Sozialfonds
ESG	=	Einstiegsgeld
ExGZ	=	Existenzgründungszuschuss
FN	=	Fußnote
G.I.B.	=	Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung
HWK	=	Handwerkskammer
I.e.S.	=	Im engeren Sinne
IfM Bonn	=	Institut für Mittelstandsforschung Bonn
IHK	=	Industrie- und Handelskammer
ILO	=	International Labour Organization
I.w.S.	=	Im weiteren Sinne
KfW	=	Kreditanstalt für Wiederaufbau
MODE	=	Model for Didactical Evaluation of Entrepreneurship Education
PUK	=	persönlichkeitsbezogene unternehmerische Kompetenzen

SGB = Sozialgesetzbuch
ÜG = Überbrückungsgeld

1. Erkenntnisinteressenspezifische Ausgangslage, Zielsetzung und Vorgehen

Die Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit hat in Deutschland bereits eine lange Tradition, die Wurzeln reichen zurück bis in die Zeit der Weimarer Republik.¹ Heute spielt die Gründungsförderung der Bundesagentur für Arbeit (BA) eine wichtige Rolle in der aktiven Arbeitsmarktpolitik, Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit werden finanziell sowie durch begleitende Qualifizierung als arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt gefördert, wodurch das Gründungsgeschehen in Deutschland in den letzten Jahren wesentlich mit beeinflusst wurde.² Allein zwischen 2002 und 2014 wurden insgesamt fast 2 Millionen Gründungen aus der Arbeitslosigkeit von der Bundesagentur für Arbeit gefördert.³ Große Aktualität und Relevanz erlangte die Thematik der Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit Mitte der 2000er Jahre durch hohe Arbeitslosenquoten und insbesondere durch die Einführung der vielfach mit Skepsis betrachteten, aber politisch gewollten Ich-AG⁴ sowie den hohen Anteil der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit am gesamten Gründungsgeschehen. So wurde Schätzungen zufolge im Jahr 2004 jede zweite Gründung in Deutschland von der BA gefördert.⁵ Bedingt durch verschiedene Faktoren wie die gute Arbeitsmarktlage und geänderte Förderbedingungen ist in den letzten Jahren sowohl die Zahl der Gründungen insgesamt als auch die Anzahl der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und deren Anteil an den Gründungen insgesamt rückläufig.⁶

Während sich die Förderkonditionen und -instrumente im Laufe der Zeit verändert haben, blieb die zugrundeliegende Intention des arbeitsmarktpolitischen Instruments dieselbe: Mit dem Schritt in die Selbständigkeit beenden die Geförderten die Arbeitslosigkeit und damit auch den Bezug von Arbeitslosengeld und schaffen neben dem eigenen vielleicht noch weitere (sozialversicherungspflichtige) Arbeitsplätze, so dass im Erfolgsfall

¹ Vgl. Noll/Wießner (2011, S. 428). Vertiefend zur historischen Entwicklung der Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit vgl. Kapitel 3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

² Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S. 100).

³ Vgl. Caliendo/Künn/Wießner (2012, S. 1) sowie Institut für Mittelstandsforschung (2014).

⁴ Der Existenzgründungszuschuss, auch Ich-AG genannt, war ein von Januar 2003 bis Juli 2006 laufendes Instrument zur Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit, das aus den Reformgesetzen der Hartz-Kommission hervorging und auch aufgrund der Bezeichnung Ich-AG häufig in der öffentlichen Diskussion stand. Vgl. zum Existenzgründungszuschuss ausführlich Kapitel 3.3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

⁵ Vgl. hierzu Institut für Mittelstandsforschung (2004, S. 14) sowie Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (2004, S. 6).

⁶ Vgl. bspw. Metzger/Ullrich (2013).

durch fiskalische und parafiskalische Rückflüsse solche Förderprogramme kostenneutral sein können oder sogar zur Einsparung von Beitragsmitteln beitragen.⁷

Untersuchungen zeigen, dass die Gründungsförderung für Arbeitslose eines der erfolgreichsten arbeitsmarktpolitischen Instrumente ist.⁸ Auch nach Auslaufen der Fördermittel ist die Bestandsfestigkeit der gegründeten Unternehmen hoch und nur wenige Gründer⁹ fallen auf lange Sicht wieder in den Leistungsbezug zurück.¹⁰ Dies kann beschäftigungspolitisch durch die Schaffung des eigenen Arbeitsplatzes und damit einer Erhaltung und Weiterentwicklung des Humankapitals der Gründerperson als Erfolg betrachtet werden – auch wenn die Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung, die den neugegründeten Unternehmen für die Innovationsfähigkeit einer Volkswirtschaft, die dauerhafte Existenz wettbewerblicher Strukturen sowie die Schaffung neuer Arbeitsplätze gemeinhin zugemessen wird,¹¹ eher zurückhaltend ist.¹²

Diese zurückhaltende Einschätzung liegt auch in den unterschiedlichen Charakteristika der Gründer bzw. Gründungen aus der Arbeitslosigkeit im Vergleich zu konventionellen

⁷ Vgl. Noll/Wießner (2011, S. 428). Eine Effizienzanalyse, in der die gesparte Arbeitslosenunterstützung den Programmkosten gegenübergestellt wurde, kam z.B. zu dem Schluss, dass das Überbrückungsgeld nicht nur effektiv Gründungen und Arbeitsplätze gefördert hat, sondern für die Arbeitsverwaltung auch monetär effizient war, da die Einspareffekte über den Maßnahmekosten lagen, vgl. Caliendo et al. (2007).

⁸ Die Förderprogramme für Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit waren immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Evaluationen, vgl. hierzu auch ausführlich Kapitel 3.3.3 der vorliegenden Arbeit. Alle Untersuchungen wie bspw. auch die „Hartz-Evaluation“, die bisher größte zusammenhängende wissenschaftliche Untersuchung arbeitsmarktpolitischer Programme, belegen den Erfolg der Förderung, vgl. BMWA (2006), sowie bspw. Wießner (2001), Noll/Wießner (2011) und May-Strobl (2010). Vgl. auch Caliendo/Künn/Wießner (2010, S. 285), die konstatieren, dass ähnlich positive Effekte mit anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen kaum erreicht werden.

⁹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit für alle allgemeingültigen Darstellungen vornehmlich die männliche Sprachform verwendet und auf eine explizite, sprachliche geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Es sei jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Verwendung der männlichen Form alle weiblichen Personen mit einschließt.

¹⁰ Vgl. May-Strobl (2010, S. 52) sowie Caliendo/Künn/Wießner (2010, S. 284), die in einer langfristigen und repräsentativen Untersuchung zeigen, dass 5 Jahre nach Aufnahme der selbständigen Tätigkeit noch 56-70% der mit Überbrückungsgeld geförderten Personen selbständig waren und bei den mit dem Existenzgründungszuschuss Geförderten 57-63%. Die Integrationsquoten in den ersten Arbeitsmarkt betragen bei den Überbrückungsgeld Geförderten 79-90% und bei den mit dem Existenzgründungszuschuss Geförderten 76-83%. Auch andere Studien zeigen, dass selbst wenn die Gründer nicht selbständig bleiben, die Selbständigkeit häufig als eine Art Sprungbrett den Übergang von der Arbeitslosigkeit in eine abhängige Beschäftigung erleichtert, vgl. bspw. Koch/Rosemann/Späth (2011, S. 32 f.).

¹¹ Die Bedeutung kleiner und mittlerer Unternehmen als Hoffnungsträger des Arbeitsmarktes wurde vor allem durch die Arbeiten des amerikanischen Ökonomen Birch bestätigt (vgl. Birch 1987). Birch konstatierte, dass neue Arbeitsplätze und positive Beschäftigungseffekte im europäischen Binnenmarkt fast ausschließlich von kleinen und mittleren Unternehmen ausgehen, während große Unternehmen bedingt durch Innovationen und technischen Fortschritt eher Arbeitsplätze abbauen. Die Ergebnisse von Birch wurden auf Deutschland bezogen durch die Untersuchungen Gruhlers (1999) sowie des Instituts der deutschen Wirtschaft bestätigt (vgl. Ripsas 2000, S. 20). Diese Ergebnisse erklären die Relevanz, die Gründungen im Hinblick auf die Auslösung positiver Beschäftigungseffekte zugemessen wird. Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zeigen auf, dass etwa ein Drittel des Wirtschaftswachstums durch neue und neugegründete Unternehmen erwirtschaftet wird, vgl. hierzu Sternberg/Bergmann/Tamásy (2001, S. 4).

¹² Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a, S. 6) sowie Rammer (2004, S. 8).

Gründungen oder Gründungen aus dem Hochschulbereich begründet. Wie die Ergebnisse bisheriger Studien sowie auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Untersuchungen¹³ zeigen, ist davon auszugehen, dass die Voraussetzungen vieler Gründer aus der Arbeitslosigkeit nicht so gut sind, wie es wünschenswert wäre, sondern vor allem im Bereich der qualifikatorischen und persönlichen Voraussetzungen Defizite aufweisen.¹⁴ Gerade die Persönlichkeit des Gründers ist es, die in der wissenschaftlichen Diskussion und auch der wirtschaftlichen Praxis als in hohem Umfang relevant für den Erfolg von Gründungen eingeschätzt wird.¹⁵ Bereits Brüderl/Preisendörfer/Ziegler konstatieren hierzu: „Dass die Person des Gründers der zentrale Faktor mit Einfluss auf die Erfolgchancen der Gründung ist, bildet die gemeinsame und seit Jahrzehnten bestehende Grundüberzeugung der Entrepreneurship-Forschung, betriebswirtschaftlicher Ansätze und auch der weit verbreiteten Ratgeber-Literatur zur beruflichen Selbständigkeit.“¹⁶ Daher kommt auch Weiterbildungsangeboten, die nicht nur auf gründerfachliches Wissen ausgerichtet sind sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Gründer abzielen, eine steigende Bedeutung zu. Hinzu kommt, dass unternehmerisches Denken und Handeln auf individueller Ebene sowie eine Kultur der Selbständigkeit auf gesellschaftlicher Ebene von vielen als immer bedeutsamer eingeschätzt werden und in diesem Zusammenhang als ein wichtiges Zielkonstrukt ökonomischer Bildung und damit als wirtschaftsdidaktische Zielkategorie betrachtet werden können.¹⁷ Auch in Hinblick auf den demographischen Wandel und den Fachkräftemangel ist es sinnvoll durch individuelle Förderung möglichst viele Personen wieder für den Arbeitsmarkt zu mobilisieren und den einzelnen Personen in der Entfaltung ihrer Potenziale einen höherer Stellenwert einzuräumen¹⁸ auch wenn es einer langen Qualifizierungsdauer und hohem finanziellen Aufwand bedarf.

Doch dies erfordert andere/neue Förderstrukturen und eine Didaktik, in der neben Fachkompetenzen auch fachübergreifende unternehmerische Handlungskompetenzen und unternehmerische Persönlichkeitseigenschaften gefördert werden. Mit der Gründungsdidaktik hat sich in den letzten Jahren eine Wissenschaftsdisziplin entwickelt, die sich

¹³ Vgl. 4.1.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁴ Vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.1 sowie Kapitel 4.1.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁵ Vgl. bspw. Schenk (1999, S. 45) sowie auch Braukmann/Bijedic/Schneider (2008, S. 1).

¹⁶ Brüderl/Preisendörfer/Ziegler (1996, S. 33). Da Arbeitslose vor allem in klassischen Branchen und eher als me-too-Gründung gründen, entfällt zumeist die Gründungsidee als Erfolgsfaktor und auch die finanzielle Ausstattung ist i.d.R. gering, so dass die Gründerperson als zentrale Erfolgsdeterminante an weite-
terer Relevanz gewinnt, vgl. hierzu auch Seidel (2002, S. 71) sowie Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁷ Vgl. exemplarisch Bijedic (2013, S. 2).

¹⁸ Braukmann/Schneider (2007, S. 175 f.)

als Theorie der Aus- und Weiterbildung bzw. als Theorie der Entwicklung von unternehmerischen Persönlichkeiten versteht¹⁹ und die mit der „Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten (DEUP)“ und darauf aufbauenden praxiswirksamen Konzepten einen grundlegenden Beitrag zur didaktisch moderierten Gestaltung des Prozesses der Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit liefert.²⁰

Während die Konzepte und Ansätze zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten im Rahmen der Wuppertaler Gründungsdidaktik als sehr zeitintensiv, ambitioniert und idealtypisch eingeschätzt werden können, lässt sich – mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit – konstatieren, dass die Praxis der Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit im Gegensatz hierzu vielfach sehr unzureichend einzuschätzen ist, didaktisch kaum fundiert und von stark limitierenden Rahmenbedingungen geprägt ist.²¹ Geht man von einer politisch weiterhin erwünschten Förderung dieser Gründergruppe aus, bedarf es dringend einer Verbesserung der Förderung und insbesondere der Qualifizierungsangebote sowie einiger Veränderungen hinsichtlich der stark limitierend wirkenden Rahmenbedingungen in diesem Bereich, der auch in der wissenschaftlichen Betrachtung bisher wenig Aufmerksamkeit erfahren hat. Denn auch wenn es sich hier um eine Zielgruppe handelt, deren Voraussetzungen als sehr heterogen und in vieler Hinsicht als nicht unbedingt optimal für eine Existenzgründung angesehen werden können und die einen dementsprechend hohen Bedarf an gründungsbezogener Qualifizierung aufweist, sollte dem dadurch hohen Entwicklungs- und Qualifizierungsbedarf in den angebotenen Qualifizierungsangeboten Rechnung getragen werden, um die Existenzgründer bestmöglich auf ihre Gründungen vorzubereiten bzw. sie dabei zu begleiten.

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, einen wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierten Beitrag zur Konzeptionalisierung eines Modells zur systematisch-intentionalen Entwicklung vormals arbeitsloser Gründer/innen zu erarbeiten. Bei der theoretischen Fundierung des Modells soll dabei auf die wirtschafts- und gründungsdidaktischen Grundlagen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten fokussiert werden unter Einbezug von Erkenntnissen aus dem Bereich der Weiterbildung mit Arbeitslosen. Diese theoretische Fundierung wird ergänzt um eine breite theoretische und empirische Analyse der Zielgruppe und ihrer spezifischen Voraussetzungen und

¹⁹ Vgl. Schneider (2011, S. 5).

²⁰ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 102).

²¹ Vgl. Kapitel 4.2.2 der vorliegenden Arbeit.

Rahmenbedingungen sowie einer Analyse des Ist-Stands typischer Erscheinungsformen der Qualifizierungsangebote.

Die folgende Abbildung veranschaulicht Zieltaxonomie und Argumentationsgang der vorliegenden Arbeit, die im Folgenden vertiefend expliziert werden sollen.

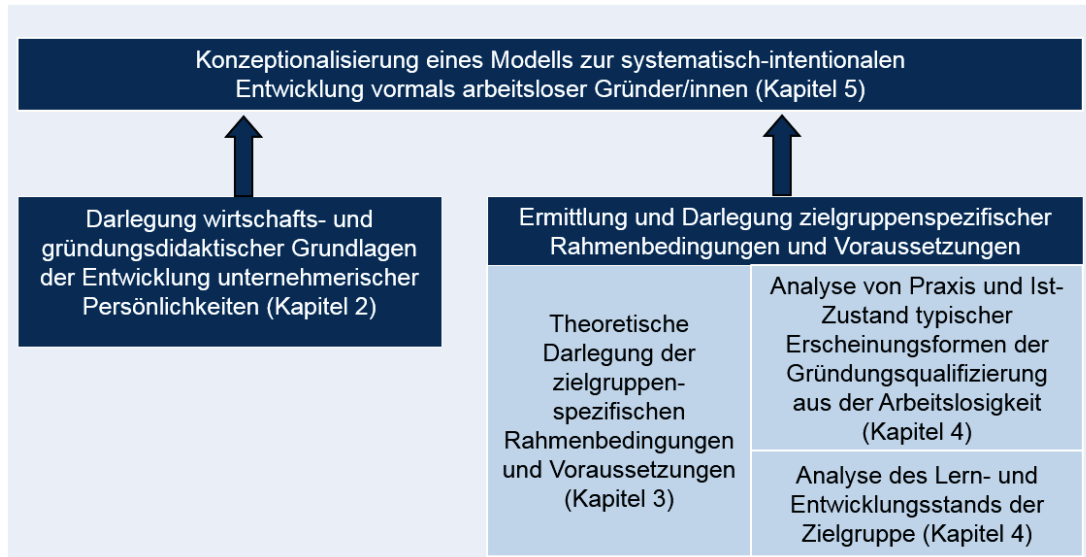


Abbildung 1: Zieltaxonomie der vorliegenden Arbeit²²

Nach den einleitenden Ausführungen zu Ausgangssituation, Zielsetzung und Vorgehen in Kapitel 1 erfolgen in Kapitel 2 die disziplinäre Einordnung der Thematik sowie die Darlegung der theoretischen Grundlagen zur Planung und Gestaltung von persönlichkeitsbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen. Hierbei wird zunächst auf die Wirtschaftsdidaktik als Bezugsdisziplin der Entrepreneurship Education eingegangen und es werden etablierte Theorien, Modelle und Konzepte zur Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen im sozio-ökonomischen Kontext vorgestellt, die - orientiert am Konstrukt einer beruflichen Handlungskompetenz – auch für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten eine relevante Grundlage insbesondere auf mikrodidaktischer Ebene darstellen.

Um eine notwendige theoretische Fundierung für die Konzeptionalisierung eines persönlichkeitsbezogenen Qualifizierungsansatzes zu erreichen, liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels in der Darlegung der Erkenntnisse der Gründungsdidaktik als spezifischem referenztheoretischen Rahmen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten.

²² Quelle: Eigene Darstellung.

Das Kapitel stellt umfassend die unternehmerische Persönlichkeit als gründungsdidaktisches Zielkonstrukt sowie die „Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit (DEUP)“ und erste praxiswirksame Konkretisierungen wie das „Entrepreneurship Career Development (ECD)“ und das integrative „Modell zur mikrodidaktischen Analyse und Planung persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS)“ vor, die die theoretische Grundlage für das hier vorgestellte persönlichkeitsbezogene Modell zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer liefern.

Das dritte Kapitel fokussiert auf Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit als zentrale Zielgruppe der vorliegenden Arbeit sowie auf die Rahmenbedingungen der Förderung von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und bietet dabei eine bislang in der einschlägigen Literatur in dieser Form nicht vorhandene Übersicht der Thematik, insbesondere hinsichtlich der Betrachtung als Zielgruppe von Qualifizierungsangeboten mit persönlichkeitsbezogenem Anspruch. Dieses Kapitel dient der Erkenntnisgewinnung bezüglich einer differenzierten Betrachtung der Voraussetzungen und Einschränkungen der Zielgruppe, für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Modell zur systematisch-intentionalen Entwicklung erarbeitet wird. Die in diesem Zusammenhang dargestellten und als sehr limitierend einzuschätzenden Rahmenbedingungen der Gründungsförderung bilden eine wichtige Erkenntnisgrundlage für die Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei dieser Zielgruppe sowie für die Erarbeitung von Empfehlungen für eine möglichst förderliche Umgebung für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit. Die dargelegten theoretischen Erkenntnisse werden in einer ersten Annäherung hinsichtlich der resultierenden Implikationen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit analysiert.

Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen folgen der empirische und der konzeptionelle Teil der vorliegenden Arbeit.

Das vierte Kapitel befasst sich zum einen mit dem bislang noch nicht tiefer analysierten Bereich der Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit und ermöglicht es durch die hier durchgeführte Untersuchung typischer Erscheinungsformen der Angebote, Erkenntnisse über die Praxis und den Ist-Zustand der Gründungsqualifizierung in diesem Bereich zu veranschaulichen und den sich daraus ergebenden Handlungsbedarf zu konturieren. Die Qualifizierungsangebote werden mit Bezug zu den theoretischen Grundlagen der Didaktik, Wirtschaftsdidaktik und Gründungsdidaktik analysiert und die Ergebnisse hinsichtlich der besonderen Anforderungen der Zielgruppe

und der ambitionierten Ziele einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten diskutiert und so Ansatzpunkte für eine Konzeptionalisierung herausgearbeitet. Die Untersuchung veranschaulicht dadurch nicht nur den Ist-Zustand der Qualifizierungspraxis und zeigt das Verbesserungspotential in einem Bereich auf, der sich in der praktischen Umsetzung bislang wenig an theoretischen Erkenntnissen der Wirtschafts- und Gründungsdidaktik orientiert, sondern liefert damit auch wichtige Anhaltspunkte für die Diskussion der praktischen Realisierbarkeit des im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellten Konzepts.

Im Rahmen einer weiteren Untersuchung wurden mit Hilfe einer Befragung sowie der teilnehmenden Beobachtung an Qualifizierungsangeboten und Tiefeninterviews Erkenntnisse erhoben, die es ermöglichen, den Lern- und Entwicklungsstand der Zielgruppe über die in Kapitel 3 dargelegten Informationen bisheriger Untersuchungen hinaus zu präzisieren. Die Untersuchung liefert auch Erkenntnisse über die Ausprägung der persönlichkeitsbezogenen unternehmerischen Eigenschaften bei der betrachteten Zielgruppe und zeigt hierdurch Ansatzpunkte auf, die es im Rahmen der Konzeptionalisierung zu berücksichtigen gilt.

Kapitel 5 verbindet nun beide Bereiche, d.h. im expliziten Rekurs auf die wirtschafts- und gründungsdidaktischen Referenztheorien und unter Berücksichtigung der in Kapitel 3 und 4 erarbeiteten zielgruppenspezifischen Erkenntnisse wird die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit im modellierten Implikationszusammenhang dargestellt. Im Fokus steht dabei ein die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigender, am Entrepreneurship Career Development orientierter Ansatz, der zum Zweck der Zielerreichung keinen zeitlichen Limitationen unterworfen ist, neben dem Seminarraum auch weitere Lernorte mit einbezieht, individualisiertes Lernen auf Basis einer komplexen modularen Organisationsform ermöglicht und dessen persönlichkeitsbezogener Anspruch sich über den gesamten Ansatz erstreckt. Ausgangspunkt der Konzeptionalisierung ist dabei eine Typisierung der Zielgruppe. Die Konzeptionalisierung orientiert sich im Rahmen einer makrodidaktischen Innovation insbesondere daran, wie die Rahmenbedingungen so lern- und entwicklungsförderlich wie möglich gestaltet werden können, um das Ziel einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit überhaupt erreichen zu können. Diese Modellvorstellung macht die Diskrepanz zwischen der Realität und einer Idealvorstellung einer Qualifizierung von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit offensichtlich und kann als Offerte an die Politik und die Weiterbildungspraxis im

Bereich der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit verstanden werden, die hier vorgestellten Erkenntnisse für die zukünftige Planung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten zu nutzen.

2. Zu den wirtschafts- und gründungsdidaktischen Grundlagen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten

In Kapitel 2 erfolgen die disziplinäre Einordnung der Thematik sowie die Darlegung der theoretischen Grundlagen zur Planung und Gestaltung von persönlichkeitsbezogenen Qualifizierungsangeboten für vormals arbeitslose Gründer. Hierbei soll zunächst auf die Wirtschaftsdidaktik als Bezugsdisziplin der Entrepreneurship Education eingegangen werden und etablierte Theorien, Modelle und Konzepte zur Planung und Gestaltung von Seminaren im sozio-ökonomischen Kontext vorgestellt werden, die - orientiert am Konstrukt einer beruflichen Handlungskompetenz – auch für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten eine relevante Grundlage insbesondere auf mikrodidaktischer Ebene darstellen, da die Methoden und Medien einer unternehmerischen Persönlichkeitsentwicklung weiterhin weitgehend den Maßgaben einer modernen Wirtschaftsdidaktik entsprechen.

Da die wirtschaftsdidaktischen Grundlagen für die Konzeption von Qualifizierungsangeboten zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten gewisse Grenzen aufweisen, werden daran anschließend umfassend die Erkenntnisse der im Rahmen der Wuppertaler Entrepreneurship Education entwickelten Gründungsdidaktik vorgestellt, die in diesem Zusammenhang als richtungsweisend betrachtet werden kann und daher den spezifischen referenztheoretischen Rahmen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten darstellt. Das Kapitel stellt die unternehmerische Persönlichkeit als gründungsdidaktisches Zielkonstrukt sowie die ‚Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit‘ und erste praxiswirksame Konkretisierungen wie das ‚Entrepreneurship Career Development‘ und das ‚Modell der mikrodidaktischen Analyse und Planung persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS)‘ vor.

2.1 Zur Wirtschaftsdidaktik als theoretischer Rahmen für die Planung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten im sozio-ökonomischen Kontext

Ausgehend von einem Verständnis der unternehmerischen Persönlichkeit als angestrebtem Lernziel im sozioökonomischen Kontext bietet sich als theoretische Fundierung einer Konzeptionalisierung eines Ansatzes zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer in einem ersten Schritt die Wirtschaftsdidaktik an, da diese zum einen den Bezug

zum beruflichen Wirkungsraum angemessen berücksichtigt und zum anderen theoretische Konzepte und Modelle für die Planung und Gestaltung entsprechender sozio-ökonomischer Lehr-/Lernsituationen bereithält.²³

Hierzu soll zunächst eine wissenschaftsdisziplinäre Einordnung und Definition zentraler Begrifflichkeiten sowie eine Darlegung der beruflichen Handlungskompetenz als zentrales Lernziel der Wirtschaftsdidaktik erfolgen. In einem weiteren Schritt werden die lerntheoretischen Hintergründe und prinzipiengeleiteten Handlungskonzepte der Wirtschaftsdidaktik dargelegt, sowie zentrale wirtschaftsdidaktische Modelle zur Planung und Gestaltung (persönlichkeitsbezogener) Qualifizierungsangebote und relevante wirtschaftsdidaktische Strukturelemente vorgestellt.

Strukturell und argumentativ wird hierbei in Teilen Schneider (2011) gefolgt, der für den Bereich der Planung und Gestaltung von Seminaren im sozioökonomischen Kontext sowie insbesondere für die Gründungsdidaktik als Referenzrahmen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten in seinem Werk eine umfassende theoretische Grundlegung vorgenommen hat.²⁴

2.1.1 Zur wissenschaftsdisziplinären Einordnung und Definition zentraler Begrifflichkeiten

Bei der Planung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für Gründer bietet insbesondere die Wirtschaftsdidaktik als Referenzdisziplin der Entrepreneurship Education die zentralen didaktischen Grundlagen.

Die Wirtschaftsdidaktik ist ein Teilbereich der Wirtschaftspädagogik, die nach Euler/Hahn definiert werden kann als „Theorie über die bildende Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen.“²⁵

Als sozio-ökonomisch werden dabei solche Situationen bezeichnet, in denen Menschen mit Aufgaben konfrontiert sind, die im Kern als ökonomisch gelten, wie bspw. Einkommenserwerb und -verwendung oder Konsumententscheidungen, wobei das ‚sozio‘ sich darauf bezieht, dass diese Aufgaben in einen sozialen Kontext eingebettet sind, den es zu berücksichtigen gilt.²⁶ Als Ziel der Wirtschaftspädagogik kann daher die Entwicklung von

²³ Vgl. Schneider (2011, S. 11).

²⁴ Vgl. Schneider (2011).

²⁵ Euler/Hahn (2014, S. 78).

²⁶ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 79).

Individuen zu mündigen, aktiv und verantwortungsbewusst handelnden Akteuren in ihrem sozioökonomischen Kontext verstanden werden.²⁷

Als Fachdisziplin nimmt die Wirtschaftspädagogik eine Sonderstellung zwischen Ökonomie und Pädagogik ein und verhält sich nach beiden Seiten ambivalent.²⁸ Die Wirtschaftspädagogik speist sich aus diesen beiden Bezugswissenschaften und orientiert sich dabei in ihrem Subjektbezug stärker an der Pädagogik und in ihrem Objektbezug vor allem an den Wirtschaftswissenschaften.²⁹

Die Wirtschaftspädagogik beinhaltet dabei zwei Praxisbezüge: Die Praxis der sozio-ökonomischen Lebenssituationen auf deren Bewältigung die Menschen vorbereitet werden sollen einerseits und die Praxis der Vorbereitung auf die Bewältigung der Anforderungen andererseits.³⁰ Diese Vorbereitung soll nach normativen Prinzipien erfolgen, was Euler/Hahn durch den Einbezug des Bildungsbegriffs in ihre Definition zum Ausdruck bringen. Die sich daraus ableitenden Schwerpunkte der Wirtschaftspädagogik sind normativ (Bestimmung der normativen Grundlagen z.B. der Leitziele der didaktischen Gestaltung von Maßnahmen), institutionell-organisatorisch und didaktisch (zielbezogene Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen).³¹ Die Wirtschaftsdidaktik bildet damit eine der drei Dimensionen der Wirtschaftspädagogik, die in enger Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen und kann nach Euler/Hahn definiert werden als „Theorie kommunikativer Lehr-/Lernsituationen zur bildenden Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen.“³² Damit kann die ökonomische Bildung als ein originär wirtschaftsdidaktisches Aufgabenfeld betrachtet werden, in deren Kontext auch die Entrepreneurship Education verankert werden kann.³³

Zur besseren kontextuellen Einordnung soll im Folgenden kurz auf die Begriffe des Entrepreneurship und der Entrepreneurship Education eingegangen werden.

²⁷ Vgl. Diensberg (2001, S. 70).

²⁸ Vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld (2004, S. 55).

²⁹ Vgl. Braukmann (2002, S. 57).

³⁰ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 79).

³¹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 79).

³² Euler/Hahn (2014, S. 80). Zum Vergleich definiert Czycholl (1974, S. 19), dass sich die Wirtschaftsdidaktik „mit dem auf Wirtschaft ausgerichteten Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen, einschließlich außerunterrichtlicher Formen des Lehrens und Lernens“ befasst.

³³ Vgl. Bijedic (2013, S. 66).

Einen guten Überblick über die Entwicklung des Terminus Entrepreneurship bietet Fallgatter.³⁴ Die etymologischen Wurzeln des Begriffs liegen im Lateinischen und Französischen. ‚Prehendere‘ bzw. ‚entreprendre‘ lässt sich mit ‚anstrengen‘ oder ‚unternehmen‘ übersetzen.³⁵ Nach McKenzie wurde der Entrepreneurshipbegriff erstmals vom englischen Bankier Richard Cantillon in einem ökonomischen Kontext benutzt, der daher als Schöpfer des Begriffs gilt.³⁶ Er bezeichnete damit einen nach Geschäftsmöglichkeiten suchenden, rational entscheidenden Risikoträger und Firmenleiter. Im Englischen wurde der Entrepreneur erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts ausschließlich im kaufmännischen Sinne als „One who undertakes an enterprise; one who owns and manages a business; a person who takes the risk of profit and loss“³⁷ definiert. Zu dieser Zeit trat die auch heute noch dominierende Sichtweise von Unternehmern als Erfinder und Innovatoren in den Vordergrund, die der österreichische Nationalökonom Joseph Schumpeter maßgeblich prägte.³⁸

Im deutschen Sprachraum existiert für den Anglizismus ‚Entrepreneurship‘ weder ein Äquivalent noch eine adäquate Übersetzung, vielfach haben sich auch in der deutschsprachigen Literatur die Begriffe Entrepreneur und Entrepreneurship durchgesetzt. Doch

³⁴ Vgl. im Folgenden Fallgatter (2002, S. 11 ff.). Im Frankreich des sechzehnten Jahrhunderts bezeichnete der Begriff einen ‚Glücksritter‘, der seine Dienste für verschiedenste Zwecke anbot und als Söldner anheuerte. Seit dem siebzehnten Jahrhundert steht der Begriff für Personen, die Verträge für öffentliche Aufträge abschlossen, neuartige landwirtschaftliche Methoden einführten oder auch eigenes Kapital in Industriebetriebe einbrachten, vgl. Martinelli (1994, S. 476).

³⁵ Vgl. Hisrich/Peters (1998, S. 6 f.), sowie Grüner (1993, S. 486).

³⁶ Richard Cantillons (1680-1734) maßgebliche Werke entstanden zwischen 1720 und 1734. In der Entrepreneurship-Literatur wird als Quelle das 1755 posthum veröffentlichte Werk „Essai su la Nature du Commerce en General“ zitiert, vgl. McKenzie (2000, S. 123). Der Eingang des französischen ‚entreprendre‘ in die englische Sprache fand vermutlich Ende des 18. Jahrhunderts über die ökonomische Theorie mit den Werken von Jean-Baptiste Say u.a. statt. Die Forschungen Cantillons wurden von Say (um ca. 1800) und Mill (um ca. 1850) aufgegriffen und weiterentwickelt, vgl. Lilischkis (2001, S. 10 f.). Say stellte als Erster den Entrepreneur als „one who recombines capital, physical resources, and labour in some new, more innovative way“ dar, siehe hierzu Saeed (2001, S. 93).

³⁷ Definition gemäß Oxford English Dictionary (2007, S. 307).

³⁸ Vgl. Hébert/Link (1988, S. 11 ff.) Die Werke des österreichischen Nationalökonom Joseph Schumpeter können als wichtigste theoretische Referenz der Entrepreneurship-Forschung angesehen werden. So bezeichnet Schumpeter in ‚The Theory of Economic Development‘ (1934), der englischen Version von seiner ‚Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung‘, den Unternehmer als Entrepreneur. Schumpeter, der die Bedeutung des Unternehmertums funktional herleitete, sieht den ökonomischen Prozess als schöpferische Zerstörung durch eine ständige Durchsetzung neuer Kombinationen (Innovationen) am Markt: 1. die Durchsetzung neuer Produkte, 2. die Nutzung neuer Produktionsmethoden, 3. die Erschließung neuer Absatzmärkte, 4. die Erschließung neuer Bezugsquellen von Rohstoffen und 5. eine Neuorganisation wie bspw. die Schaffung eines Monopols. Den Unternehmer charakterisiert er als den „Promotor dieser Veränderungsprozesse“, vgl. Schumpeter (1993, S. 100 f.). Für Schumpeter zeichnet sich ein Unternehmer durch die Schaffung einer neuen Wirtschaftseinheit aus, die etwas noch nie Dagewesenes ins Leben ruft. Das wesentliche Element des Unternehmertums ist für ihn die Schaffung einer neuen Kombination am Markt und eben nicht der Betrieb der geschaffenen Unternehmung, entgegen dem im gängigen Sprachgebrauch üblichen Verständnis, vgl. Fallgatter (2002, S. 15). Der Unternehmer wird von Schumpeter als schöpferisch und innovativ beschrieben und besitzt die Qualitäten eines Pioniers, daher wird auch oft vom Schumpeterschen Pionierunternehmer gesprochen, vgl. Lilischkis (2001, S. 11). Das Verständnis Schumpeters stellt bis heute ein Leitthema der Gründungsforschung dar und bildet demzufolge auch die Grundlage der heutigen Beschreibungen von Entrepreneurship und Unternehmertum, vgl. Herting (2001, S. 68).

trotz der Einigkeit über die Adaption des Entrepreneurshipbegriffs auch in der deutschen Literatur gibt es keine eindeutige, sondern eine Fülle von Definitionen, die in ihrer Vielfalt kaum zu überblicken und durch ein breites inhaltliches Spektrum gekennzeichnet sind.³⁹ Allerdings lassen sich gemeinsame Kernbereiche der verschiedenen Umschreibungs- und Definitionsversuche identifizieren. Nach Fallgatter besteht weitgehend Einigkeit, dass Gegenstandsbereiche ‚wie ‚Unternehmertum‘, ‚unternehmerisches Handeln‘, ‚Unternehmensgründung und -entwicklung‘ sowie Faktoren, die diese Bereiche beeinflussen, den Kern von Entrepreneurship ausmachen.“⁴⁰ Der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik liegt die Definition zu Grunde, dass „Entrepreneurship als eine Realisierung einer (Produkt- oder Prozess-)Innovation aufgefasst werden kann, die ein Gründer durch Errichtung einer eigenen, beruflich selbständigen Existenz in den Markt einführt.“⁴¹

In der deutschsprachigen Literatur werden daneben häufig die Begriffe ‚Gründer‘, ‚Existenzgründer‘ und ‚Unternehmensgründer‘ verwendet und dies auch oft synonym, obwohl sie ihrer Bedeutung nach unterschiedliche Sachverhalte eines verwandten Themenkreises bezeichnen und streng genommen nicht deckungsgleich sind.⁴² Nicht umstritten sind die etymologischen Wurzeln des Begriffs ‚Gründung‘ aus dem althochdeutschen Wort

³⁹ Die Komplexität des Entrepreneurship wird u.a. dadurch verdeutlicht, dass die Entrepreneurship-Forschung sehr interdisziplinär ausgerichtet ist, das Spektrum reicht von ökonomischen, soziologischen und psychologischen bis hin zu wirtschaftshistorischen Ansätzen, vgl. hierzu auch Preisendörfer (2002b, S. 11 f.). Für Hisrich/Peters (2010, S. 6) ist Entrepreneurship „the process of creating something new with value by devoting the necessary time and effort, assuming the accompanying financial, psychic and social risks and uncertainties; and receiving the resulting rewards of monetary and personal satisfaction.“ Lück/Böhmer (1994, S. 403) definieren: „Gegenstand des Entrepreneurship als wissenschaftliche Disziplin ist die Untersuchung aller Planungsüberlegungen und Maßnahmen in Form eines kreativen Prozesses zur Errichtung eines Unternehmens, wobei der Rolle des Gründers eine besondere Bedeutung beigemessen wird.“ Für weitere Definitionen und Beschreibungen vgl. bspw. Grüner (1993, S. 86).

⁴⁰ Fallgatter (2002, S. 13 f.). Fallgatter unterscheidet zwei unterschiedliche Perspektiven, eine institutionelle und eine prozessuale: Hinsichtlich der institutionellen Perspektive bezeichnet Entrepreneurship eine sich etablierende betriebswirtschaftliche Teil-Disziplin der Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen. Gegenstand der Forschung sind dabei u.a. die Phasen einer Unternehmensgründung, der Gründungsprozess, persönliche Charakteristika von Unternehmensgründern/Unternehmern, steuerliche, rechtliche und finanzierungstechnische Aspekte, die Analyse des regionalen oder nationalen Gründungsgeschehens sowie die Entstehung, Entwicklung und Bedeutung junger Unternehmen. Zum anderen lässt sich Entrepreneurship aus der prozessualen Perspektive „auch als Aktivität auffassen und steht in diesem Sinne für Unternehmertum, unternehmerisches Handeln und das Gründen einer Unternehmung selbst“, siehe Fallgatter (2002, S. 1). Nach Fallgatters Auffassung integrieren diese beiden Definitionen die verschiedenen Facetten des Gründungsphänomens durch eine Fokussierung auf die unternehmerischen Handlungsfelder als zentralen Ausgangspunkt jeder Unternehmensgründung und ermöglichen so die Bildung eines zentralen Ansatzes für die wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich, „deren prozessualer Charakter sowie die Bedeutung der Unternehmerperson bilden dabei gleichermaßen einen Schwerpunkt, vgl. Fallgatter (2002, S. 18). Siehe hierzu auch Bygrave/Hofer (1991), sowie Timmons (2009, S. 28).

⁴¹ Ebbers (2004, S. 11). Vgl. hierzu auch Braukmann (2002, S. 25) der den Wuppertaler Ansatz als „primär qualifizierende Vorbereitung auf eine Gründung von Unternehmen mit produkt- und prozessinnovativem Potenzial“ klassifiziert.

⁴² Vgl. Übelacker (2005, S. 38).

‚gründen‘, was so viel bedeutet wie ‚den Grund zu etwas legen‘, ‚etwas errichten‘ oder ‚ins Leben rufen‘.⁴³ Die Bandbreite denkbarer Gründungen, die sich gravierend hinsichtlich der zugrunde liegenden Geschäftsidee sowie dem Innovations-, Wachstums- und Beschäftigungspotential und der daraus resultierenden Problemstruktur unterscheiden, ist demgemäß erheblich und bedarf näherer Einschränkungen.⁴⁴ Für die vorliegende Arbeit wurde bewusst der Begriff der Existenzgründung gewählt, eine detaillierte Erläuterung dieser Begriffswahl erfolgt in Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit.

Entsprechend zum Begriff Entrepreneurship werden Ansätze, die sich mit der theoretischen Verankerung der Qualifizierung von Unternehmensgründern beschäftigen, i.d.R. unter der Bezeichnung Entrepreneurship Education diskutiert. Wie der Begriff Entrepreneurship ist auch dieser Begriff inzwischen in der einschlägigen Fachliteratur etabliert. Allerdings ist – analog zum Begriff Entrepreneurship – auch der Gegenstandsbereich der Entrepreneurship Education nicht eindeutig definiert.⁴⁵

Nach Braukmann wird Entrepreneurship Education „häufig als Aus- und Weiterbildung bzw. Entwicklung von unternehmerischen Persönlichkeiten verstanden, die zur innovativen Unternehmensgründung (und damit zur Ausübung eines Entrepreneurship) sowie zum Mitunternehmertum (Intrapreneurship) bereit und fähig sind.“⁴⁶

Bei der Entrepreneurship Education handelt es sich um eine junge und durch dynamisches Wachstum gekennzeichnete sowie komplexe Disziplin. Die Wurzeln der Entrepreneurship Education liegen im US-amerikanischen Raum.⁴⁷ In Deutschland wurde erst

⁴³ Vgl. Klosa et al. (1997, S. 259).

⁴⁴ Vgl. Ripsas (1997, S. 21).

⁴⁵ Vgl. Westerfeld (2004, S. 26).

⁴⁶ Braukmann (2002, S. 53). Nach Ripsas (1998, S. 217 ff.) handelt es sich bei Entrepreneurship Education um die Ausbildung von Personen, die ein neues Unternehmen gründen wollen, Schmude (2002, S. 40-43) setzt Entrepreneurship Education mit ‚Gründerausbildung‘ gleich. Sehr ähnlich bezeichnet Walterscheid (1998, S. 1 und S. 3) Entrepreneurship Education als Aus- und Weiterbildung von Unternehmensgründern.

⁴⁷ Ab den frühen 1970er Jahren ist dort eine signifikante Zunahme des Angebots an Entrepreneurship-Kursen an den Universitäten zu verzeichnen, vgl. Vesper/Gartner (1997, S. 406). In den neunziger Jahren stieg die Anzahl an Angeboten an US-amerikanischen Hochschulen nochmals stark an, so dass Entrepreneurship-Angebote den am schnellsten wachsenden Bereich in der Geschichte der Business Schools darstellen, vgl. Halbfas (2006, S. 61). Die Ausführungen über die Anfänge der Entrepreneurship Education sind nicht ganz eindeutig. Bereits vor den siebziger Jahren gab es vereinzelte Angebote, bspw. am Massachusetts Institute of Technology (MIT) (1958) oder an der Harvard Business School (1947), vgl. hierzu Halbfas (2006, S. 59 f.). Einen ausführlichen Überblick über die Geschichte der Entrepreneurship Education bietet bspw. Katz (1999).

Anfang der neunziger Jahre begonnen, Entrepreneurship-Kurse an deutschen Hochschulen anzubieten.⁴⁸ Die Einrichtung des ersten Gründungslehrstuhls 1998 an der European Business School in Oestrich Winkel kennzeichnet den Beginn der verstärkten Integration von Entrepreneurship Education an deutschen Hochschulen,⁴⁹ seitdem sind zahlreiche weitere Gründungslehrstühle eingerichtet worden, eine immer noch wachsende Anzahl an Hochschulen bietet inzwischen Entrepreneurship-Kurse an.⁵⁰ Da es sich gerade im deutschsprachigen Raum um eine relativ neue wissenschaftliche Disziplin handelt, besteht erhebliches Gestaltungspotenzial, aber auch ein großer Bedarf hinsichtlich einer theoretischen Untermauerung und wissenschaftsdisziplinären Anbindung.⁵¹

Eine Entrepreneurship Education, die sich der von Braukmann beschriebenen Aufgabe der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten annimmt, muss sich zwangsläufig aus verschiedenen Fachgebieten speisen. Im Folgenden soll daher eine fachspezifische Einordnung der Entrepreneurship Education erfolgen.⁵²

Die Entrepreneurship Education als wissenschaftliche Disziplin ist an der Schnittstelle verschiedener Disziplinen angesiedelt, auf deren Erkenntnisse und Ergebnisse sie zurückgreift. Während zunächst vorrangig betriebswirtschaftliche Fragestellungen wie bspw. die Wahl der Finanzierung, des Standorts oder der Rechtsform im Vordergrund standen, hat sich die Entrepreneurship Education in den letzten Jahren zunehmend von dieser Gründungsobjektperspektive einer Gründungssubjektperspektive zugewendet und bedarf daher einer umfassenden wirtschaftspädagogischen und -didaktischen Fundierung.⁵³

⁴⁸ Als Beginn eines verstärkten Interesses an der Entrepreneurship Education wird die 1992 erstmals vom Förderkreis Gründungs-forschung (FGF) initiierte Konferenz Internationalizing Entrepreneurship Education and Training (IntEnt) interpretiert, deren Ziel die „wissenschaftliche Beschäftigung mit der Entrepreneurship Ausbildung“ war, siehe Klandt (1999, S. 254). Bis dahin war bspw. die Ausrichtung der Betriebswirtschaftslehre fast ausschließlich auf eine spätere abhängige Beschäftigung der Studierenden ausgerichtet, vgl. Klandt/Daniels (2001, S. 157).

⁴⁹ Vgl. Halbfas (2006, S. 66).

⁵⁰ Vgl. Klandt/Knaup (2002, S. 14) sowie Klandt/Koch/Knaup (2005) und Schleinkofer/Kulicke (2009, S. 18). Detaillierte Ausführungen zur Entwicklung der Entrepreneurship Education in Deutschland finden sich u.a. bei Halbfas (2006, S.64 ff.). Vielerorts wird eine institutionalisierte Infrastruktur zur Gründungsausbildung eingerichtet und Gründungsforschung vielfach über disziplinäre Grenzen hinweg betrieben, vgl. Übelacker (2005, S. 83).

⁵¹ Vgl. Westerfeld (2004, S. 27).

⁵² Vgl. Braukmann (2002, S. 56).

⁵³ Vgl. Braukmann (2002, S. 48 f.). Während die Disziplin Wirtschaftspädagogik bisher eher auf die Aus- und Weiterbildung vorrangig abhängig beschäftigter Personen fokussiert war, setzt die Ausbildung von zukünftigen Gründern zu unternehmerisch handelnden Persönlichkeiten ganz neue disziplinäre Akzente, die einer umfassenden Fundierung bedürfen.

Für Braukmann resultiert die Entrepreneurship Education „mit ihren Teilgebieten der Gründungspädagogik und -didaktik auch und insbesondere aus wirtschaftspädagogischen Theorien.“⁵⁴ Die Disziplin Wirtschaftspädagogik „begriff sich als in der Schnittstelle von Wirtschaft und Erziehung stehend; d.h. sie erfasst gesellschaftliche Phänomene nicht interdisziplinär durch die Verbindung wirtschaftswissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Zugänge, sondern sie lokalisiert ihren Gegenstandsbe- reich in der Schnittstelle von zwei sich gegenseitig beeinflussenden Kulturbereichen.“⁵⁵ Die nachstehende Abbildung verdeutlicht zusammenfassend die wissenschaftsdiszipli- näre Einordnung der Entrepreneurship Education:

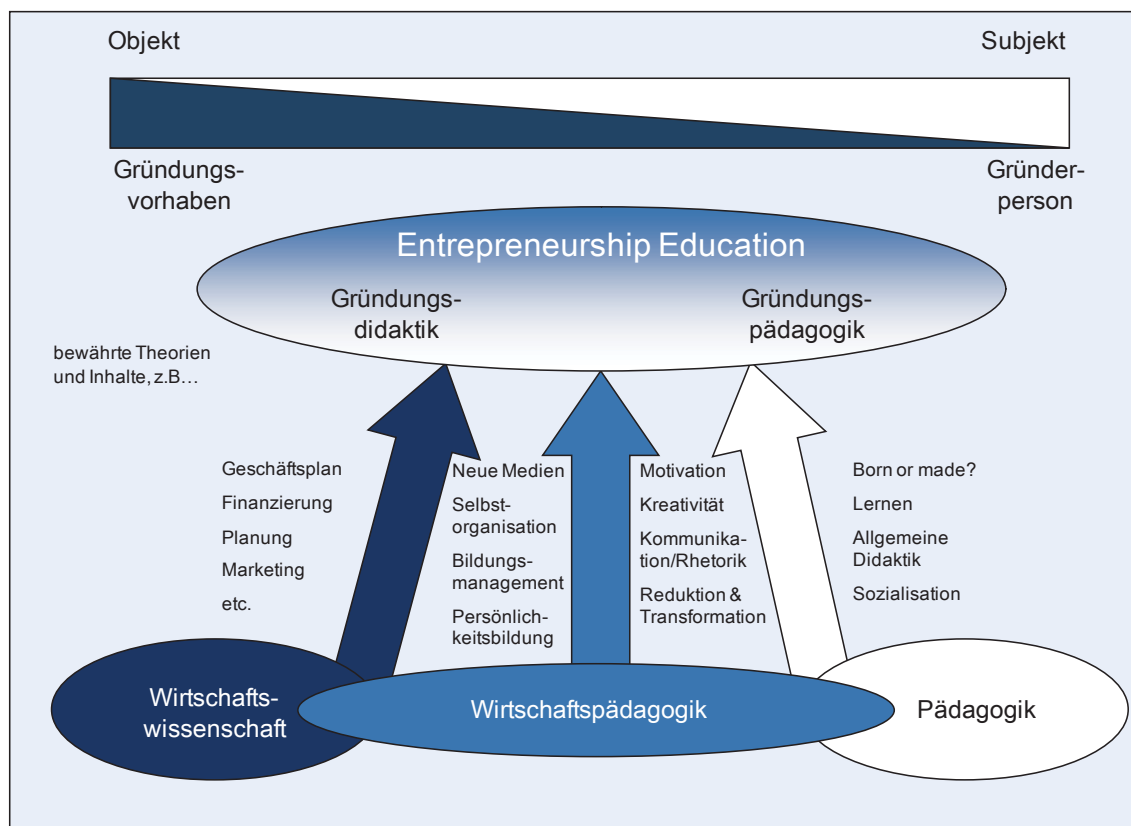


Abbildung 2: Disziplinäre Einordnung der Entrepreneurship Education nach Brauk- mann⁵⁶

⁵⁴ Braukmann (2002, S. 57).

⁵⁵ Sloane (2001, S. 163).

⁵⁶ Vgl. Braukmann (2002, S. 57).

Als Teilbereich der Wirtschaftspädagogik sind für die Wirtschaftsdidaktik zum einen die Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik, aber insbesondere auch die Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften maßgeblich.

Unter Didaktik, etymologisch abgeleitet vom griechischen *didáskein*,⁵⁷ was so viel bedeutet wie lehren, unterrichten, belehren, lernen, kann die „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“⁵⁸ verstanden werden.⁵⁹ Didaktisches Handeln dient der Analyse, Planung und Konstruktion von Bildungsveranstaltungen zum Zwecke des Lernens, weshalb die Didaktik auch als eine Handlungswissenschaft verstanden wird.⁶⁰ Als generelles Gegenstandsfeld der Didaktik sollen hier „alle zielgerichteten, systematischen und kommunikativen Lehr-/Lernprozesse verstanden werden, unabhängig ihrer Art oder ihres Ortes“⁶¹.

Die Wirtschaftsdidaktik ist eine Fachdidaktik, die nach Speth wie folgt definiert werden kann: „Unter Fachdidaktik versteht man ein als Strukturmodell konzipiertes System von Bedingungen und interdependenten Entscheidungen, das darauf abzielt, für alle Formen systematischen und zielgerichteten Lehrens und des sich hieraus auf allen Stufen vollziehenden Lernens, die sich auf das durch eine Bezugs-(Berufs-)wissenschaft abgegrenzte Gegenstandsfeld beziehen, zielorientierte Vorgehensanweisungen zu formulieren.“⁶² Die Wirtschaftsdidaktik stellt somit als Fachdidaktik die Verbindung zwischen der allgemeinen Didaktik, der Pädagogik und den Wirtschaftswissenschaften dar und integriert dabei Probleme, Erkenntnisse und Instrumente, wie es weder die Erziehungswissenschaften noch die Wirtschaftswissenschaften allein könnten.⁶³

Als Aufgabe der Wirtschaftsdidaktik kann somit angesehen werden, den Vermittlungsprozess von Lehr/Lernsituationen mit sozio-ökonomischem Bezug zu reflektieren, zu strukturieren und Handlungshilfen für den Lehr-/Lernprozess zu erarbeiten.⁶⁴ Hieraus lässt sich die berufliche Handlungskompetenz als Leitziel der Wirtschaftsdidaktik ableiten.

⁵⁷ Zur ausführlichen etymologischen Herleitung vgl. Kron/Jürgens/Standop (2014, S. 32 ff.).

⁵⁸ Jank/Meyer (2014, S. 14 f.).

⁵⁹ Ausführliche Darlegungen der historischen Entwicklung der Didaktik finden sich bspw. bei Schneider (2011, S. 27 ff.) und Reich (2012, S. 41 ff.).

⁶⁰ Vgl. Jank/Meyer (2014, S. 15).

⁶¹ Schneider (2011, S. 38) bezugnehmend auf Jongebløed/Twardy (1983, S. 176).

⁶² Speth (2004, S. 21).

⁶³ Vgl. Schanz (1998, S. 31), sowie Schneider (2011, S. 39).

⁶⁴ Vgl. Schneider (2011, S. 44).

2.1.2 Zur beruflichen Handlungskompetenz als Leitziel der Wirtschaftsdidaktik

Die Kategorie einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz gilt als etabliertes Leitziel der Wirtschaftsdidaktik.⁶⁵ Euler/Hahn konstatieren, dass sich die Wirtschaftsdidaktik im Kern „mit dem Erwerb bzw. der Erweiterung von Handlungskompetenzen [beschäftigt], wobei diese so stabil verfügbar sein sollen, dass sie in sozio-ökonomischen Lebenssituationen angewendet werden sollen“⁶⁶. Aus den beiden Praxisbezügen der Wirtschaftsdidaktik leiten Euler/Hahn mit der beruflichen Handlungskompetenz eine unmittelbare Zielvorstellung für die Wirtschaftsdidaktik ab, wie die folgende Abbildung veranschaulicht.⁶⁷

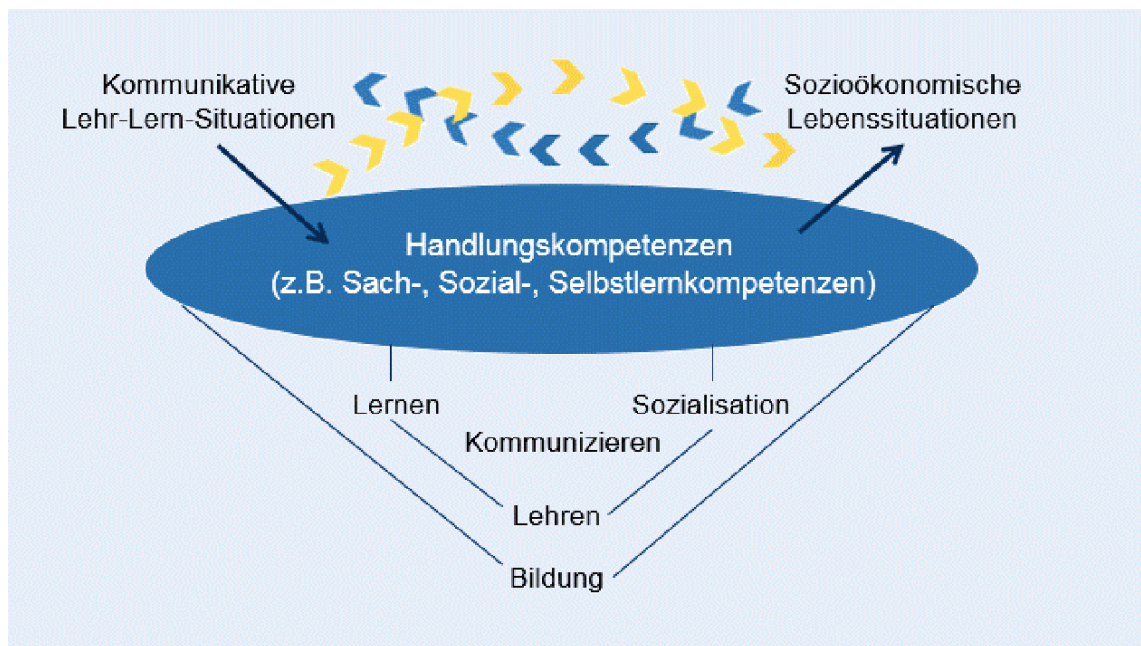


Abbildung 3: Wirtschaftsdidaktische Begriffszusammenhänge⁶⁸

Im wissenschaftlichen Kontext gibt es sehr heterogene Ansichten darüber, was den Kompetenzbegriff kennzeichnet,⁶⁹ aber obwohl weder zwischen noch in einzelnen Disziplinen ein einheitliches Verständnis des Begriffs Kompetenz erkennbar ist, hat er in den letzten Jahren zunehmende Verwendung und Verbreitung erfahren.⁷⁰ Weinberg de-

⁶⁵ Vgl. bspw. Bader (2000, S. 211) und Neef (2005, S. 155).

⁶⁶ Euler/Hahn (2014, S. 82).

⁶⁷ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 82).

⁶⁸ Entnommen aus Euler/Hahn (2014, S. 82).

⁶⁹ Vgl. Bunk (1994, S. 9).

⁷⁰ Vgl. Geißler/Orthey (1993).

finiert Kompetenz wie folgt: „Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch in fremdartigen Situationen handlungsfähig machen.“⁷¹ Im heutigen Kompetenzverständnis kommt der Selbstorganisationsfähigkeit, also der Fähigkeit, neue Herausforderungen in einer selbstorganisierten Form zu bewältigen, eine besondere Bedeutung zu. In diesem Sinne definiert Kappelhoff: „Kompetenzen sind evolutionär entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln im Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen.“⁷²

Im hier relevanten wirtschaftsdidaktischen Kontext steht das Konstrukt der Handlungskompetenz als übergreifende Zielkategorie beruflicher Qualifizierungskonzepte im Mittelpunkt der Betrachtung.⁷³ Nach Euler versteht man unter Handlungskompetenzen „Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, die sich ein Mensch aneignet und die ihn zum Handeln in praktischen Lebenssituationen befähigen. Sie bezeichnen das innere Potenzial, Anforderungen aus praktischen Lebenssituationen zu bewältigen.“⁷⁴

Bader/Müller definieren die berufliche Handlungskompetenz als "die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln (...), die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln"⁷⁵. Diese Ausrichtung des Konzepts nicht nur auf den beruflichen Wirkungsraum, sondern auch auf die privaten und gesellschaftlichen Lebensbereiche hat dazu geführt, dass ihm in der neueren wirtschaftsdidaktischen Literatur eine hohe Bedeutung zugemessen wird.⁷⁶

Zu dieser Bedeutung führt auch das Verständnis von Handeln aus einer ganzheitlichen Perspektive, die alle die menschliche Persönlichkeit kennzeichnenden Potenziale und

⁷¹ Weinberg (1996, S. 213).

⁷² Kappelhoff zitiert nach Lang-von Wins/Rosenstiel (2005, S. 303).

⁷³ Vgl. hierzu Braukmann (2001, S. 82 f.).

⁷⁴ Euler (2005, S. 259). Vgl. auch Winther (2010, S. 47), Schwadorf (2005, S. 63 ff.) und Verstege (2005, S. 92 ff.).

⁷⁵ Bader/Müller (2002, S. 176).

⁷⁶ Vgl. Voth (2009, S. 98).

Fähigkeiten einschließt.⁷⁷ Diese ganzheitliche Perspektive führt zu einem Bildungsverständnis der Zielkategorie der beruflichen Handlungskompetenz, das eine umfassende Entwicklung des Menschen fördert und „auf die umfassende Konzeption der handlungsorientierten Didaktik rekurriert.“⁷⁸

Die berufliche Handlungskompetenz beinhaltet verschiedene Teilkompetenzen, die in der Literatur teilweise unterschiedlich strukturiert werden. Nach Verstege sind in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur vor allem dreidimensionale Modelle vorzufinden, wobei sich in fast allen Modellen die Fach-/Sachkompetenz und die soziale Kompetenz finden.⁷⁹ Sachkompetenz, die synonym auch als Fachkompetenz bezeichnet wird, kann dabei definiert werden als „Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen selbständig, fachgerecht und unter Beachtung bindender Normen und Vorschriften sowie methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“.⁸⁰ Sozialkompetenz wird als „Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen [...] rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten“⁸¹ verstanden.

In vielen (älteren) Ansätzen werden die beiden Dimensionen häufig um die Methodenkompetenz ergänzt,⁸² die nach Bader definiert werden kann als „Fähigkeit und Bereitschaft zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung beruflicher Aufgaben und Probleme“⁸³. Eine derartige Binnendifferenzierung der Handlungskompetenz in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, nimmt bspw. Halfpap mit der Qualifikations- und Kompetenzstruktur der beruflichen Handlungsfähigkeit vor, wie die nachfolgende Abbildung veranschaulicht.⁸⁴

⁷⁷ Vgl. Euler (2005, S. 259).

⁷⁸ Braukmann (2001, S. 85).

⁷⁹ Vgl. Verstege (2005, S. 93).

⁸⁰ Bader (1991, S. 443).

⁸¹ Wilsdorf (1991, S. 43).

⁸² Vgl. bspw. Ott (2011, S. 201) oder Frey (2002, S. 142).

⁸³ Bader (1991, S. 443).

⁸⁴ Vgl. Westerfeld (2004, S. 123) sowie Verstege (2005, S. 93).

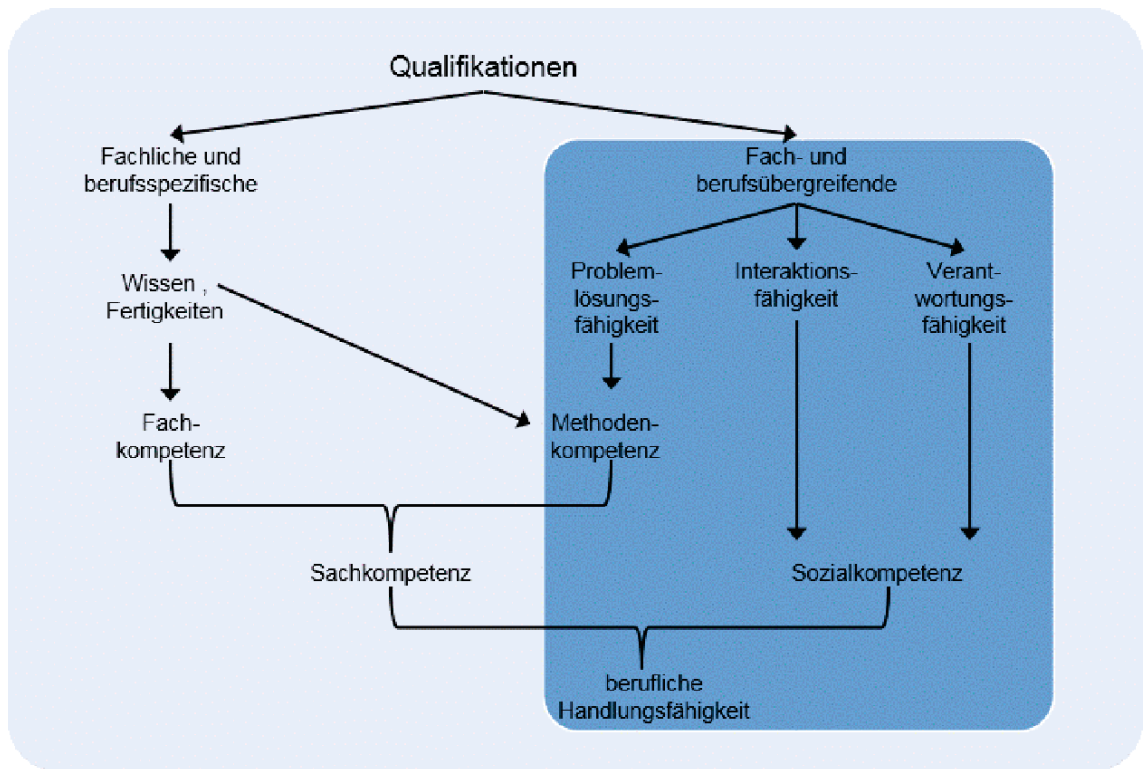


Abbildung 4: Qualifikations- und Kompetenzstruktur der beruflichen Handlungsfähigkeit in Anlehnung an Halfpap⁸⁵

Vor allem neuere Beiträge ergänzen die Sach- und Sozialkompetenzen eher um die Selbstkompetenz, die auch als Personal- oder Humankompetenz bezeichnet wird.⁸⁶ Diese kann definiert werden als „Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, als Individuum die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen“⁸⁷.

Dieser Dreiteilung soll auch in der vorliegenden Arbeit gefolgt werden. Für den hier fokussierten Bereich lässt sich konstatieren, dass klassische Weiterbildungsseminare vor allem fachliche und methodische Kompetenzen fördern sollen, während der Fokus bei persönlichkeitsbezogenen Seminaren eher im Bereich der Selbstkompetenzen liegt.⁸⁸

⁸⁵ Westerfeld (2004, S. 124) in Anlehnung an Halfpap (1992, S. 143).

⁸⁶ Vgl. bspw. Bader/Müller (2002, S. 177), Jungkunz (1995, S. 59 ff.).

⁸⁷ Bader/Müller (2002, S. 178).

⁸⁸ Vgl. Graf/Klein (2001, S. 162).

Diese Kompetenzen können nach Euler/Hahn in unterschiedlichen Handlungsdimensionen auftreten und wirksam werden. Sie unterscheiden hier die Dimensionen des Erkennens, des Wertens und des Könnens.⁸⁹ Der Zusammenhang von Kompetenzbereichen und Handlungsdimensionen wird durch die folgende Abbildung veranschaulicht.

Handlungs-kompetenzbereiche	Handlungs-dimensionen		
	Erkennen (Wissen)	Wertens (Einstellungen)	Können (Fertigkeiten)
Sachkompetenzen			
Umgang mit Sachen • materielle • symbolische	z.B. reproduzieren	z.B. sich interessieren, zuwenden, sich begeistern	z.B. (an)fertigen, produzieren, erzeugen, verrichten, be(arbeiten), machen, (um)formen, konstruieren
Sozialkompetenzen	verstehen		
Umgang anderen Menschen • Dyade • Gruppe/Team • Gemeinschaft	anwenden	z.B. tolerieren, respektieren, akzeptieren, billigen, vertrauen, sich verständigen, durchsetzen, anpassen	z.B. klären, interpretieren, artikulieren, Feedback geben, (aus)prägen, steuern, kultivieren
Selbstkompetenzen			
Umgang mit sich selbst, z.B. • Emotionen • Lernen	analysieren entwerfen evaluieren		z.B. zulassen, beachten, sich einlassen
			z.B. Strategien einsetzen, routinisieren

Abbildung 5: Kompetenzbereiche und Handlungsdimensionen als Grundlage für die Bestimmung von Lernzielen⁹⁰

Bei der Dimension Erkennen stehen kognitive Handlungsschwerpunkte im Vordergrund. Hier existiert Wissen, das unterschiedliche Ausprägungen haben kann. In der Dimension des Wertens wird eine bestimmte Einstellung gegenüber Dingen oder Personen eingenommen, während in der Dimension des Könnens vor allem das handhabend-gestaltende Wissen angesprochen wird, das auch als Fertigkeit zur Anwendung von Wissen bezeichnet werden kann.⁹¹

Der Erwerb und Ausbau von Handlungskompetenzen kann zielgerichtet durch Lernen oder durch nicht intentionale Sozialisationsprozesse erfolgen.⁹² Euler/Hahn definieren

⁸⁹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 142 f.).

⁹⁰ In sehr enger Anlehnung an Euler/Hahn (2014, S. 144).

⁹¹ Vgl. hierzu ausführlich Euler/Hahn (2014, S. 143 f.).

⁹² Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 87).

dabei Lernen als „zielgerichtete, relativ stabile Erweiterung beziehungsweise den erstmaligen Erwerb von Handlungskompetenzen“⁹³. Die Wirtschaftsdidaktik fokussiert zu meist allerdings auf die zielgerichteten Lernprozesse.⁹⁴ Euler/Hahn beziehen auch die Sozialisation in ihren ganzheitlichen Ansatz mit ein und definieren Lehren als „gezielte Unterstützung beim Erwerb von Handlungskompetenzen“ wobei sich das Lehren in Lern- oder Sozialisationsprozessen vollziehen kann.⁹⁵ Auch Schneider konstatiert, dass die wachsende Bedeutung des informellen Lernens, womit alle Selbstlernprozesse außerhalb formaler Bildungsinstitutionen gemeint sind, deutlich macht, „dass bei der Betrachtung beruflicher Handlungskompetenzen der Blick über den pädagogischen Schutzwall von Unterrichtsräumen und auf alle Bereiche der beruflichen und außerberuflichen Wirkungsräume geweitet werden muss“⁹⁶.

Für die Weiterentwicklung der Disziplin Wirtschaftsdidaktik, gerade auch hinsichtlich der Erreichung anspruchsvoller Lernzielkomplexe, wie der im Rahmen der vorliegenden Arbeit fokussierten Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit, ist diese ganzheitliche Sichtweise unter Einbezug von Lern- und Sozialisationsprozessen notwendig und zielführend.⁹⁷ Die hier im Fokus stehenden persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsmaßnahmen für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit sollen (im weiteren Sinne) dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz verpflichtet sein.

Bislang beschränkt sich diese Weiterentwicklung allerdings nur auf wenige innovative Ansätze wie bspw. das ‚Modell der Lernschritte in der Entwicklung von Sozialkompetenzen‘ von Euler/Hahn⁹⁸, so dass die Wirtschaftsdidaktik allein nicht in der Lage scheint, eine ganzheitliche unternehmerische Persönlichkeitsentwicklung theoretisch zu fundieren.⁹⁹ Nichtsdestotrotz stellen die wirtschaftsdidaktischen Paradigmen des Lehrens und Lernens, sowie die Modelle zur Planung und Gestaltung von Lehr/Lernsituationen die zentrale referenztheoretische Grundlage insbesondere für mikrodidaktische Aspekte zur Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen dar und sollen im Folgenden dargelegt werden.

⁹³ Euler/Hahn (2014, S. 87). Als relativ stabil gelten Handlungskompetenzen nach Euler/Hahn dann, wenn sie auf mittlere Sicht konstant sind oder eine gewissen Kontinuität besitzen, also z.B. nach Prüfungen noch vorhanden sind.

⁹⁴ Vgl. Schneider (2011, S. 52).

⁹⁵ Vgl. teilweise wörtlich Euler/Hahn (2014, S. 87).

⁹⁶ Schneider (2011, S. 53).

⁹⁷ Vgl. Schneider (2011, S. 54).

⁹⁸ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 488).

⁹⁹ Vgl. Schneider (2011, S. 54).

2.1.3 Zu den lerntheoretischen Hintergründen und prinzipiengeleiteten Handlungskonzepten der Wirtschaftsdidaktik

Da das Lernen den zentralen Ausgangspunkt aller weiteren didaktischen Überlegungen darstellt, soll im Folgenden zunächst das der modernen Wirtschaftsdidaktik zugrundeliegende Verständnis von Lernen dargelegt werden. Neben den lerntheoretischen Hintergründen sollen auch die – zumeist daraus abgeleiteten – prinzipiengeleiteten Handlungskonzepte, die einen Bezug zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aufweisen, vorgestellt werden.

2.1.3.1 Lerntheoretische Hintergründe

Man kann zwischen physiologischen und psychologischen Lerntheorien unterscheiden. Physiologische Lerntheorien beschäftigen sich in erster Linie damit, was im Gehirn während des Lernens vorgeht, ein Bereich der für den Didaktiker nicht einsehbar und auch kaum beeinflussbar ist.¹⁰⁰ Für didaktische Überlegungen sind daher vor allem psychologische Lerntheorien von Interesse, da sie dazu beitragen das Lernverständnis auszudifferenzieren und für didaktisches Handeln besser zugänglich zu machen. In der lernpsychologischen Literatur wird zumeist zwischen behaviouristischen, sozial-kognitiven und kognitiven Lerntheorien unterschieden. Bevor auf diese im Folgenden detailliert eingegangen werden soll, soll grundlegend zunächst ein kurzer Überblick der Anlage/Umwelt Diskussion gegeben werden.

2.1.3.1.1 Zur Anlage/Umwelt Diskussion

Inwiefern Fähigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften erlern- und entwickelbar sind und wo die Grenzen des Erlernbaren sind, wird in verschiedenen Disziplinen im Rahmen der Anlage-Umwelt-Diskussion¹⁰¹ – also der Frage danach, ob ein Mensch hauptsächlich durch seine Anlagen, durch seine Umwelt oder eine Kombination beider Faktoren bestimmt wird – kontrovers diskutiert und hat auch Eingang in die Entrepreneurship-Literatur gefunden.¹⁰² Obwohl diese Diskussion immer

¹⁰⁰ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 127).

¹⁰¹ Der Begriff ‚Anlage‘ meint dabei die genetische Ausstattung eines Menschen und wird auch als Genotyp bezeichnet. Der Begriff ‚Umwelt‘ erfasst alle direkten und indirekten exogenen, nicht genetischen Einflüsse, die auf einen Menschen einwirken, vgl. bspw. Westerfeld (2004, S. 103).

¹⁰² Vgl. bspw. Anderseck (2000) oder Black et al. (2005), die fragen „Are entrepreneurs born or made?“

noch von großer Aktualität ist, kann konstatiert werden, dass die beiden Extrempositionen der Diskussion, also auf der einen Seite die Ansätze des Nativismus,¹⁰³ die davon ausgehen, dass Persönlichkeitsentwicklung ein genetisch vorbestimmter Prozess ist, auf den äußere Einflüsse keinerlei Wirkung haben, und andererseits die Ansätze des Empirismus,¹⁰⁴ die davon ausgehen, dass der Mensch sozusagen ein unbeschriebenes Blatt ist und alle Impulse aus seiner Umwelt erhält, wissenschaftlich nicht haltbar sind. Daher kann aus der Diskussion die Schlussfolgerung gezogen werden, dass nur ein interaktionistischer Ansatz, der von einem dynamischen Wechselwirkungsprozess zwischen Anlage und Umwelt ausgeht, die Problematik vollständig erklären kann.¹⁰⁵ Das Verhalten eines Menschen beruht damit auf seiner individuellen Entwicklung, die als Prozess der jeweiligen Wechselwirkungen aus Anlage- und Umweltfaktoren verstanden werden kann.¹⁰⁶

Da die Gestaltung der Umweltbedingungen einen großen Einfluss darauf hat, wie nah der Lernende an seine eigenen Grenzen kommen kann, sollte sie optimal auf die individuelle Dynamik des Lernprozesses abgestimmt werden. Es ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse nicht vollständig gesteuert werden können. Vielmehr bedarf es dem Willen und der Zustimmung durch den Lernenden, der somit auch die Grenzen seines Lernens selbst bestimmt.¹⁰⁷

Das daraus resultierende und in dieser Arbeit vertretene Verständnis von Lernen bedingt daher eher eine Ermöglichungsdidaktik¹⁰⁸, bei der die Lehrenden Lern- und Entwicklungsprozesse anbieten, die jedoch einer aktiven Beteiligung der Lernenden bedürfen.

¹⁰³ Die Nativismustheorie geht davon aus, dass ausschließlich die Erbanlagen Einflussfaktoren für die Ausprägung der Persönlichkeit sind, vgl. hierzu bspw. Fischer/Bubolz (1984, S. 7).

¹⁰⁴ Die Empirismus- oder Milieutheorie geht davon aus, dass ausschließlich Umweltfaktoren für die Entwicklung eines Menschen verantwortlich sind. Ein prominenter früher Vertreter der Milieutheorie ist der amerikanische Psychologe Watson, der 1925 in einem Brief an den amerikanischen Präsidenten schrieb: „Geben Sie mir ein Dutzend gesunder Kinder und (...) meine eigene besondere Welt, in der ich sie erziehe! Ich garantiere Ihnen, dass ich blindlings eines davon auswähle, und es zum Vertreter irgendeines Berufs erziehe, sei es Arzt, Rechtsanwalt, Künstler, Kaufmann oder Bettler, Dieb, ohne Rücksicht auf seine Talente, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen, Rasse oder Vorfahren.“ Siehe Fischer/Bubolz (1984, S. 7).

¹⁰⁵ Vgl. hierzu Braukmann/Schneider (2007, S. 99 f.). Auch Westerfeld (2004, S. 107-108) fasst die gängige Meinung innerhalb der persönlichkeitspsychologischen Literatur wie folgt zusammen: „So hängt es im starken Maße nicht nur von den einstellungsprägenden Vorerfahrungen, die ein Mensch mit den Umständen und Gegenständen seiner Umwelt gemacht hat, sondern auch von seinen konkreten Interessen ab, inwiefern er seine genetisch determinierten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten einsetzt, indem er bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen lernend erwirbt.“

¹⁰⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 64).

¹⁰⁷ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 102) sowie Schneider (2011, S. 64).

¹⁰⁸ Zur Ermöglichungsdidaktik vgl. 2.1.3.2.3 der vorliegenden Arbeit.

2.1.3.1.2 Behavioristische Lerntheorien

Der Behaviourismus (abgeleitet vom englischen Wort behavior für ‚verhalten‘) ist eine der bekanntesten Lerntheorien und bezeichnet eine lerntheoretische Richtung, die die psychologische Forschung am Erkenntnisideal der Naturwissenschaften ausrichtet.¹⁰⁹

Behavioristische Lerntheorien kennzeichnen sich dadurch, dass nur das untersucht werden soll, was durch Beobachtung von außen direkt zugänglich ist. Der Behaviourismus wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts vom US-amerikanischen Psychologen John B. Watson begründet und in den 1950er Jahren insbesondere durch Burrhus Frederic Skinner populär gemacht.¹¹⁰ Ein wichtiger Vertreter, auf den sich auch die Arbeiten von Watson beziehen, ist der russische Physiologe Iwan Petrowitsch Pawlow mit seinen Experimenten zur klassischen Konditionierung von Verhalten.¹¹¹

Eine Grundannahme des Behaviorismus ist, dass sich Verhalten sinnvoll beschreiben und erklären lässt, wenn aus der Gesamtheit des Verhaltens einzelne Reaktionen isoliert betrachtet und deren Beziehung zu bestimmten Umweltreizen analysiert werden. Das Lernen wird durch eine Reiz-Reaktions-Kette ausgelöst, d.h. Reizbedingungen der Umwelt entscheiden, ob ein bestimmtes Verhalten erlernt wird oder nicht.

Auf bestimmte Reize folgen bestimmte positive oder negative Reaktionen. Positive, also erwünschte Reaktionen werden durch Belohnungen gestärkt, unerwünschte Reaktionen dadurch dezimiert, dass sie unbelohnt bleiben. Belohnung und Bestrafung werden damit zu zentralen Faktoren des Lernerfolgs.¹¹²

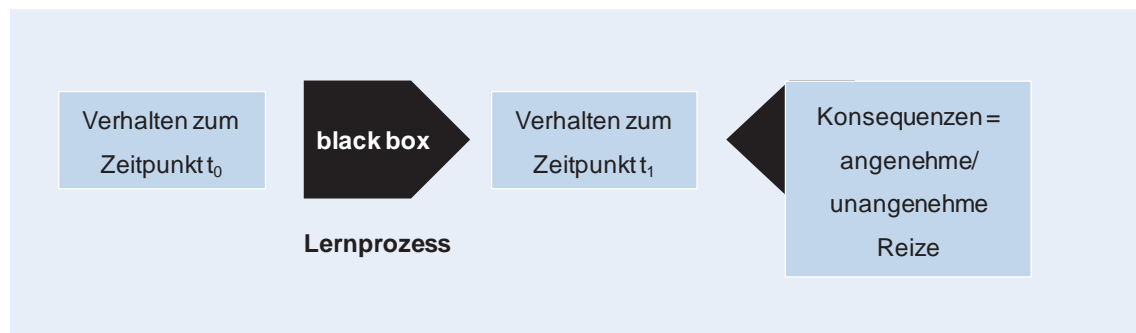


Abbildung 6: Lernverständnis des Behaviorismus¹¹³

¹⁰⁹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 104 f.).

¹¹⁰ Die amerikanische Psychologie wurde fast 50 Jahre durch die behavioristische Theorie dominiert, die in Watsons „Psychology from the Standpoint of a Behaviorist“ 1919 dargelegt wurde. Skinner griff diese Grundlegung Watsons auf und erweiterte die Theorie. Skinners Position wurde als radikaler Behaviorismus bekannt, vgl. Gerrig (2015, S. 202).

¹¹¹ Vgl. Schneider (2005, S. 65).

¹¹² Vgl. Asendorpf (2012, S. 40 ff.).

¹¹³ Entnommen aus Euler/Hahn (2014, S. 105).

Bei diesem sogenannten ‚operanten Konditionieren‘ hängt das Verhalten sehr stark von den Konsequenzen ab, die ihm folgen. Diese Konsequenzen sind der Ausgangspunkt für das kommende Verhalten.¹¹⁴

Für die Rolle des Lernenden bedeutet dies, dass er eine passive Rolle einnimmt und nur auf äußere Reize hin aktiv wird. Die Rolle des Lehrenden im Lehr-/Lernprozess ist dagegen eine ganz zentrale. Er setzt geeignete Anreize und gibt die entsprechenden Rückmeldungen auf die Reaktionen der Lernenden, d.h. er greift mit seiner positiven oder negativen Wertung in den Lernprozess ein. Was zwischen den Bereichen ‚Anreize schaffen‘ und den Reaktionen der Lernenden passiert, braucht den Lehrenden nicht weiter zu interessieren, da diese Bereiche sozusagen zu der ‚black box‘ gehören.¹¹⁵

Kritik an einem ausschließlich behavioristischen Lernverständnis liegt darin begründet, dass nur diejenigen Lernprozesse erklärt werden können, die durch äußeres Verhalten bestimmt werden. Innere Potenziale oder kognitive Faktoren wie Motivationen oder Erwartungen spielen keine Rolle. Dieser normative Anspruch des Behaviorismus, dass alles Lernen einfachen Reiz-Reaktionsmustern folgt, wurde in den 1960er Jahren als nicht mehr haltbar eingeschätzt und es kam zu einem Paradigmenwechsel im Zuge dessen die geistigen Prozesse wie Wahrnehmen, Verarbeiten, Denken und Handeln in den Mittelpunkt rückten.¹¹⁶

2.1.3.1.3 Sozial-kognitive Lerntheorien

Die behavioristische Lerntheorie beschränkt sich auf Erklärungen, warum bestehendes Verhalten beibehalten oder aufgegeben wird, gibt allerdings keinen Hinweis darauf, wie dieses Verhalten erstmalig aufgebaut wird.¹¹⁷ Hier setzt die sozial-kognitive Lerntheorie an. Als Begründer der sozial-kognitiven Lerntheorie gilt der US-amerikanische Psychologe Albert Bandura, seine Theorie wurde auch als ‚Lernen am Modell‘ bekannt. Nach Bandura erfolgt der erstmalige Aufbau eines bestimmten Verhaltens durch Beobachtung und Imitation des Verhaltens einer Modell-Person.¹¹⁸ Durch die sozial-kognitive Lerntheorie wird der eigentliche Lernprozess greifbar und besteht demnach aus zentralen kognitiven Integrationsprozessen die wesentlich durch die Anregung von Verhalten durch

¹¹⁴ Vgl. bspw. Gerrig (2015, S. 218).

¹¹⁵ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 105 ff.).

¹¹⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 69 f.) sowie Jank/Meyer (2014, S. 176 f.).

¹¹⁷ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 108 f.).

¹¹⁸ Vgl. Gerrig (2015, S. 232 f.).

ein Modell und die Ausführung des Verhaltens durch den Beobachter gekennzeichnet sind.¹¹⁹

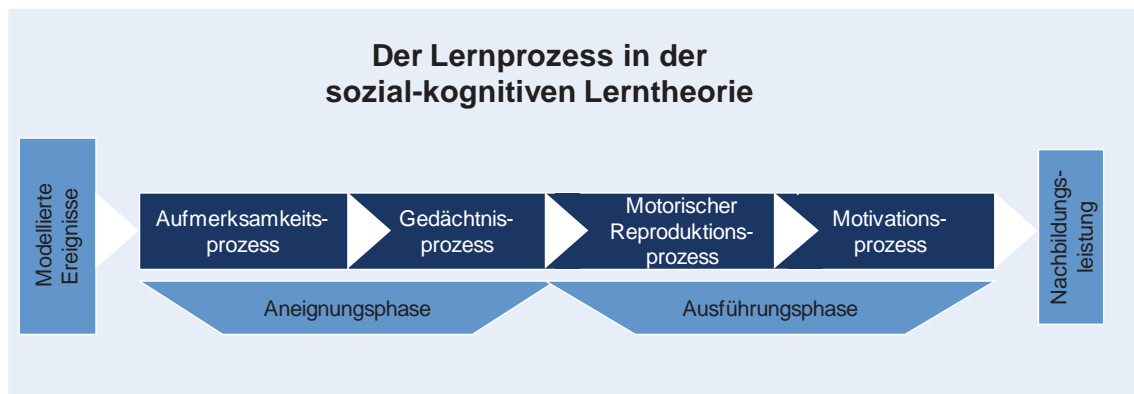


Abbildung 7: Der Lernprozess in der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura¹²⁰

Der Lernprozess kann in eine Aneignungs- und eine Ausführungsphase unterteilt werden. In der Aneignungsphase wirken Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse. Nur weil eine Person ein Verhalten vorgeführt bekommt, heißt das nicht, dass Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Zum einen muss die Aufmerksamkeit auf die Person und die Handlung gerichtet sein. Gefördert wird die Aufmerksamkeit durch attraktive Charakteristika der handelnden Person wie Kompetenz, sympathisches Auftreten, hohes Ansehen oder gutes Aussehen. Damit die beobachtete Handlung auch behalten und imitiert werden kann, muss sie bewusst gemacht, geordnet und strukturiert werden.¹²¹

In der Ausführungsphase finden gemäß Bandura zunächst motorische Reproduktionsprozesse statt, d.h. die erstmalige selbständige Ausführung der beobachteten und gespeicherten Handlung. Zum Abschluss der Ausführungsphase finden Verstärkungs- und Motivationsprozesse statt, d.h. die Anwendung der Handlung wird durch Verstärkung motiviert.¹²²

Die im Behaviorismus als Initiator von Lernprozessen interpretierte Rolle von Verstärkung wird hier somit auf motivationale Prozesse beschränkt. Damit liefert die sozial-kog-

¹¹⁹ Vgl. Edelmann/Wittmann (2012, S. 166).

¹²⁰ In Anlehnung an Bandura (1979, S. 24).

¹²¹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 109) sowie Gerrig (2015, S. 232 f.).

¹²² Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 110). Hierbei können drei Formen unterschieden werden: die äußere Verstärkung gemäß der Theorie von Skinner, die Selbstverstärkung und die stellvertretende Verstärkung, die dann entsteht, wenn das beobachtete Modell für seine Handlung positiv verstärkt wird.

nitive Lerntheorie nicht nur Erklärungen für die Entstehung und Erweiterung von Handlungskompetenzen, sondern macht aus didaktischer Sicht Bezugspunkte identifizierbar, mit deren Hilfe Lernen beeinflusst oder sogar gestaltet werden kann.¹²³

Die Stärken dieser Theorie liegen vor allem im Erlernen von Regeln, Normen und Werten sowie beim Erlernen psychomotorischer Handlungen.¹²⁴ Für den Bereich der kognitiven Kompetenzen allerdings bedarf es einer Erweiterung des Theorieverständnisses.

2.1.3.1.4 Kognitive Lerntheorien

Mit der so genannten ‚kognitiven Wende‘ wurden in der Psychologie Fragen darüber, was im Inneren des Menschen geschieht und wie Informationen verarbeitet und gespeichert werden zu zentralen Themen.¹²⁵ Die Grundprinzipien der kognitiven Lerntheorien wurden dabei vor allem vom Schweizer Psychologen Jean Piaget geprägt.¹²⁶

Im Rahmen der kognitiven Lerntheorien wird Lernen als der aktive Aufbau von kognitiven Strukturen in Interaktion mit der Umwelt verstanden.¹²⁷ Im Vordergrund des Kognitivismus stehen die Denk- und Verstehensprozesse der Lernenden, also der Bereich, der im Behaviorismus in der Black Box stattfindet. Im Gegensatz zum Behaviorismus werden die Lernenden als Individuen begriffen, die äußere Reize aktiv und selbständig verarbeiten können und nicht einfach durch äußere Reize steuerbar sind.¹²⁸ Wahrnehmung ist nach der Theorie des Kognitivismus kein passiver Prozess, sondern eine aktive Leistung der Verarbeitung von Informationen. Der Mensch speichert Informationen aus allen Bereichen des menschlichen Lebens als Kognitionen bzw. Erkenntnisse ab. Erweiterungen und Ausdifferenzierungen der kognitiven Struktur basieren nach Piaget auf zwei sich ergänzenden Grundprinzipien, der Assimilation und der Akkommodation. Die folgende Abbildung veranschaulicht das Handlungslernen im Prozess von Assimilation und Akkommodation.

¹²³ Vgl. Schneider (2011, S. 72).

¹²⁴ Vgl. Schneider (2011, S. 73).

¹²⁵ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 112). Der Begriff der kognitiven Wende geht auf William Dember zurück, der ihn 1974 erstmals in einer Publikation verwendete. Über den Zeitpunkt, zu dem die Wende stattfand, besteht keine Einigkeit, die Angaben reichen von den 1940er bis zu den 1970er Jahren, vgl. Dember (1974) und Hobbs/Chiesa (2011, S. 385 f.).

¹²⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 74).

¹²⁷ Vgl. Edelmann (2011, S. 109).

¹²⁸ Vgl. Riedl (2010, S. 51 f.).

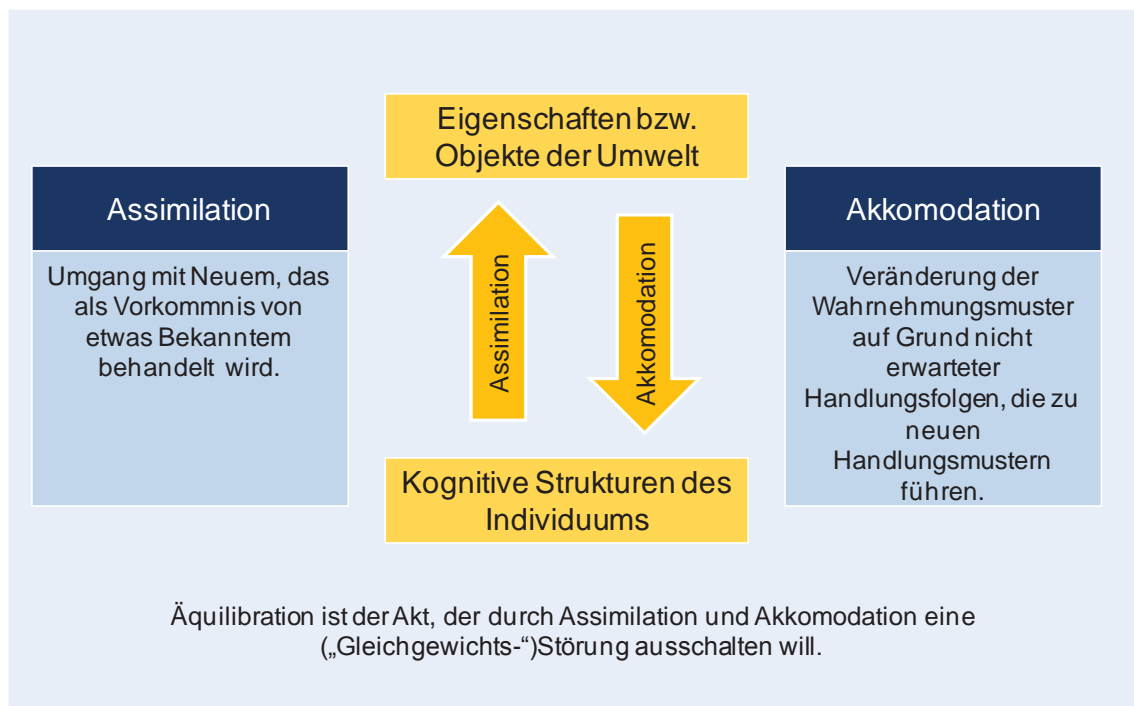


Abbildung 8: Das Fließmodell von Assimilation und Akkommodation nach Piaget¹²⁹

Bei der Assimilation werden Erfahrungen, die ein Mensch in Kontakt mit der Umwelt macht in die bereits bestehende kognitive Struktur eingebaut, d.h. die Information wird an das vorhandene Wissen angepasst. Wenn die Widersprüche neuer Erfahrungen in Kontakt mit der Umwelt zu groß werden, wird die kognitive Struktur umstrukturiert und modifiziert, so dass neue Informationen umfassender aufgenommen werden können, was als Akkommodation bezeichnet wird. Die Akkommodation wird also über kognitive Konflikte und Widersprüche ausgelöst.¹³⁰ Das Streben nach einem Ausgleich zwischen vorhandenen kognitiven Strukturen und neuen Anreizen der Umwelt wird als Äquilibration bezeichnet und kann als Motor des Lernens in der kognitiven Lerntheorie verstanden werden.¹³¹ Da Lernen nach kognitivistischer Theorie immer eine Auseinandersetzung mit der Umwelt bedeutet, ist das Vorhandensein von Anreizen und Widersprüchen in der Umwelt des Lernenden notwendige Bedingung, damit Lernen stattfinden kann.

Der Kognitivismus führte zu einer stärkeren Betonung des entdeckenden Lernens, das durch den Lernenden selbst gesteuert wird. Der Lernende übernimmt eine aktive Rolle

¹²⁹ In Anlehnung an Ott (2011, S. 39).

¹³⁰ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 117) sowie Gerrig (2015, S. 379 f.).

¹³¹ Vgl. Schneider (2011, S. 75).

im Lernprozess, er nimmt eigenständig Informationen auf, verarbeitet diese und entwickelt anhand vorgegebener Problemstellungen Lösungswege, bildet also eine Problemlösefähigkeit.¹³² Im Vergleich zum Behaviorismus ist der Einbezug der inneren Vorgänge beim Lernen positiv einzuschätzen, doch obwohl Aspekte der Informationsverarbeitung beim Lernen eine wichtige Rolle spielen, scheinen sie als alleiniges Erklärungsmodell fragwürdig. Bezogen auf die dargestellten Lerntheorien kann die kognitive Theorie aber als eine Art Klammer gesehen werden.

Die hier dargelegten lerntheoretischen Hintergründe konturieren ein Verständnis für den Ablauf von Lernprozessen und bilden somit die Grundlage für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt stehende didaktische Gestaltung dieser Lernprozesse. Hierzu sollen im Folgenden die zentralen prinzipiengeleiteten Handlungskonzepte der Wirtschaftsdidaktik erläutert werden.

2.1.3.2 Prinzipiengeleitete Handlungskonzepte

Prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte sind Gestaltungsvorschläge für einzelne Entscheidungen in einem Praxisfeld, wie die Festlegung von Lernzielen und -inhalten, die Auswahl von Lehrmethoden, die „auf der interpretativen Anwendung von regulativen grundlegenden Prinzipien basieren“¹³³. Diese Prinzipien stellen für den Lehrenden eine Orientierung für sein Handeln dar, die er dann situationsabhängig auslegen kann. Im Hinblick auf die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehende Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten werden vor allem die prinzipiengeleiteten Handlungskonzepte vorgestellt, die eine ganzheitliche Ausrichtung aller Entscheidungsfelder des didaktischen Handelns anstreben.¹³⁴

Begonnen wird hierbei mit der handlungsorientierten Didaktik, die insbesondere aus mikrodidaktischer Perspektive von hoher Relevanz für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten ist und als zentrales Beispiel eines prinzipiengeleiteten Handlungskonzeptes in der Wirtschaftsdidaktik gesehen werden kann. Diese Erkenntnisse werden durch Ausführungen zur konstruktivistischen Didaktik und einer konstruktivistisch begründeten Ermöglichungsdidaktik ergänzt. Darauf aufbauend wird die problemorientierte Didaktik vorgestellt, wobei die handlungsorientierte und die konstruktivistische Didaktik zwei der didaktischen Theoriekonstituenten der problemorientierten Didaktik bilden. Die

¹³² Vgl. Riedl (2010, S. 52).

¹³³ Euler/Hahn (2014, S. 60).

¹³⁴ Vgl. hierzu auch Schneider (2007, S. 77).

problemorientierte Didaktik fungiert hinsichtlich der Didaktik einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten als zentrale wirtschaftsdidaktische Referenztheorie.

2.1.3.2.1 Zur handlungsorientierten Didaktik

Nicht zuletzt als Reaktion auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Unterrichtswirklichkeit, mit Schulbüchern, Lehrplänen und Prüfungsaufgaben prägte das Konzept der handlungsorientierten Didaktik die didaktische Diskussion seit Mitte der 1980er Jahre und wurde seit den 1990er Jahren auf allen bildungspolitischen und -administrativen Ebenen gefordert.¹³⁵ Es entstanden in zunehmendem Maße Leitideen, Ansätze und Entwürfe, die Handlungsorientierung als gemeinsamen Bezugspunkt haben. Damit wurde die handlungsorientierte Didaktik innerhalb kurzer Zeit zu einem weitestgehend konsensuellen Qualitätsmaßstab und fand Eingang in Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen.¹³⁶

Braukmann konstatiert, dass spätestens seit Anfang der 1990er Jahre „die handlungsorientierte Didaktik wie eine 'Sturmflut' alle anderen bislang miteinander konkurrierenden Entwürfe von Unterricht verdrängt und zur einzigen Maxime, d.h. gemäß Fremdwörterlexikon zum 'Hauptgrundsatz, Leitsatz, subjektiver Vorsatz für das eigenen sittliche Handeln' und sogar zur – lt. Fremdwörterlexikon – 'Lebensregel' im Alltag des Lehrens und Lernens, arriviert“¹³⁷. Seither fungiert die handlungsorientierte Didaktik als zumindest impliziter Qualitätsmaßstab und hat wenig an Aktualität verloren.¹³⁸

Die Ansätze basieren dabei allerdings nicht nur auf den hier bereits explizierten Lerntheorien, vielmehr bedienen sie sich einer Vielzahl wissenschaftlicher Theorien, was wiederum zu einer gewissen Unübersichtlichkeit und einer Vielzahl handlungsorientierter Konzeptionen führt, die Beck wie folgt zusammenfasst: „Allen Interpretationen gemeinsam ist die Forderung nach einer aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand während des Lernprozesses. Lernen wird bewirkt (und beeinflusst) durch 'handelndes Tun' und bzw. oder 'verinnerlichtes Handeln'.“¹³⁹

Das Kernstück der Handlungsorientierung ist der Handlungsbegriff, der aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und legitimiert werden kann. So kann beispielsweise hand-

¹³⁵ Vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer (2011, S. 206).

¹³⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 77).

¹³⁷ Braukmann (1996, S. 78).

¹³⁸ Vgl. Spöttl/Dreher (2009, S. 217 ff.) sowie Schneider (2011, S. 78).

¹³⁹ Beck (1996, S. 55).

lungsorientiertes Lernen und Lehren mit Hilfe der kognitiven Psychologie gestaltet werden, die sich mit der menschlichen Informationsverarbeitung beschäftigt. Im handlungsorientierten Lernen und Lehren steht die Gestaltung kognitiver Prozesse, d.h. die Gestaltung der Art von Informationen und der Prozesse bei der Informationsaufnahme, Informationsspeicherung und Informationsverwertung, im Vordergrund.¹⁴⁰

Die wesentlichen Merkmale handlungsorientierten Unterrichts sind Beck zufolge die Ganzheitlichkeit, die Teilnehmeraktivität sowie die Teilnehmerorientierung durch Individualisierung.¹⁴¹

Im Rahmen der Ganzheitlichkeit spielt die Erzeugung von „realitätsbezogenen und damit lebensbedeutsamen didaktisch strukturierten, persönlichkeitsfördernden Lernsituationen“¹⁴² eine wichtige Rolle. Diese Ganzheitlichkeit beinhaltet auch eine stärkere Berücksichtigung des Situationsprinzips, d.h. die Ableitung von Lernzielen aus der Analyse der beruflichen und außerberuflichen Lebensumwelt des Lernenden. Die Ganzheitlichkeit bestimmt sich auch über das Denken und Handeln in vollständigen Handlungsvollzügen, wie sie die folgende Abbildung beispielhaft darstellt.

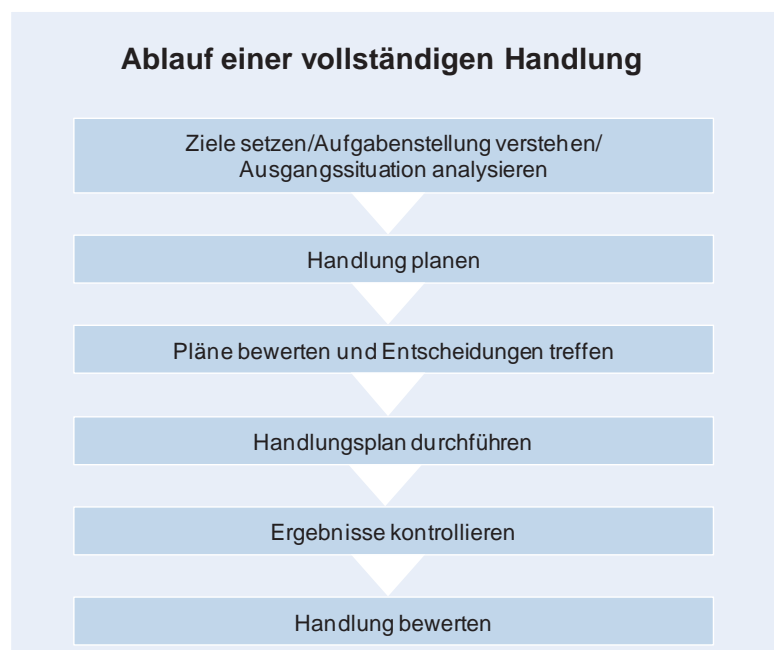


Abbildung 9: Ablauf einer vollständigen Handlung nach Beck¹⁴³

¹⁴⁰ Vgl. teilweise wörtlich Rebmann/Tenfelde/Schlömer (2011, S. 206), die sich auf Dörner (1987) beziehen.

¹⁴¹ Vgl. Beck (1996, S. 56).

¹⁴² Halfpap (1988, S. 84).

¹⁴³ Beck (1996, S. 16).

Dieses Modell der vollständigen Handlung ist ein idealtypisches Modell, das eine Handlung als zielgerichtete Informationsverarbeitung darstellt. Eine vollständige Handlung besteht aus dem Informieren/Analysieren, dem Planen, dem Entscheiden, dem Ausführen, dem Kontrollieren und dem Bewerten. Stellt sich bei der Bewertung heraus, dass eine Aufgabe nicht befriedigend gelöst werden konnte, ist zu analysieren, wo die Ursache liegt und welche Möglichkeiten der Verbesserung es gibt. Somit beginnt der Prozess der vollständigen Handlung dann erneut, allerdings auf einem anderen Niveau.¹⁴⁴

Neuere Entwicklungen in den Kognitionswissenschaften stellen besonders die Bedeutung von Sprache und Kommunikation für die Beförderung von Handlungsfähigkeit und Handeln heraus. Diese Bedeutung fehlt im Modell der vollständigen Handlung, findet jedoch beim kognitionswissenschaftlich begründeten Modell der (beruflichen) Handlungskompetenz Berücksichtigung.¹⁴⁵

Ein weiteres Merkmal handlungsorientierten Unterrichts ist eine hohe Teilnehmeraktivität. Diese kann aus dem angestrebten Aufbau einer beruflichen Handlungskompetenz begründet werden, da insbesondere durch die selbständige Aneignung von Inhalten die überfachlichen Methoden- und Sozialkompetenzen gefördert werden.

Im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen die von hoher Teilnehmeraktivität gekennzeichnet sind, bedarf es aus handlungstheoretischer Perspektive einer individuellen Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmer um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Der Lernende steht als handelndes Individuum im Mittelpunkt des Lernprozesses, seine Erfahrungen fließen in den Lernprozess mit ein bzw. wird an ihnen angeknüpft. Der Lehrende nimmt in derart gestalteten Lehr-/Lernprozessen immer weniger die Rolle des Wissensvermittlers ein, vielmehr fungiert er als Lernbegleiter auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen.¹⁴⁶ Nach Braukmann gilt als weiteres wesentliches Merkmal handlungsorientierter Didaktik eine abschließende Reflexion des Lehr-/Lernprozesses.¹⁴⁷ Erst durch die strukturierte Reflexion eigener Handlungen bzw. angewandter Problemlösungsschemata erfolgt die Grundlegung einer individuellen und selbstgesteuerten Weiterentwicklung. „Damit wird nicht nur die Förderung der Selbstkompetenzen in dem Sinne methodisch verankert, als dass die entwickelten und angewandten Handlungs- bzw. Problemlösungsschemata einer eigenständigen kriti-

¹⁴⁴ Vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer (2011, S. 206).

¹⁴⁵ Vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer (2011, S. 206 f.). Zum Modell der beruflichen Handlungskompetenz vgl. 2.1.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁴⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 84).

¹⁴⁷ Vgl. Braukmann (2001, S. 88).

schen Überprüfung im Hinblick auf Effektivität und Effizienz im aktuellen Anforderungskontext zugeführt werden, sondern auch eine iterativ-zyklische Anknüpfung an weitere Lernprozesse gewährleistet, in denen die neugewonnenen Handlungsschemata erneut zum Einsatz kommen und entsprechend angepasst bzw. optimiert werden können.“¹⁴⁸ Nur durch diese Reflexion ist es möglich, die gewonnenen Erkenntnisse auch zur Bewältigung zukünftiger Handlungssituationen heranziehen zu können. Zur Bedeutung der Handlungsorientierung für die Persönlichkeitsentwicklung resümieren Rebmann/Tenfelde/Schlömer: „Über das Konstrukt der Handlungsorientierung wird auch die Einsicht in einen reflexiven Zusammenhang von Handeln und Persönlichkeitsentwicklung vermittelt. Handlungsstruktur und Persönlichkeitsentwicklung sind ringförmig miteinander verknüpft: Die im Laufe einer Lerngeschichte entwickelte Handlungsstruktur eines Lernenden ist Bedingung für seine Persönlichkeitsentwicklung. Und die Persönlichkeitsentwicklung stellt ihrerseits den Rahmen bereit, innerhalb dessen Handlungsstrukturen verändert werden können“.¹⁴⁹

2.1.3.2.2 Zur konstruktivistischen Didaktik

Neben der handlungsorientierten Didaktik, die die didaktische Diskussion insbesondere im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt hat, hat die konstruktivistische Didaktik als weitere Strömung die Diskussionen innerhalb der Didaktik angeregt.¹⁵⁰ Es handelt sich hierbei aber weder um eine einheitliche Theorie oder um ein neues Paradigma in der Didaktik, sondern erschließt sich eher aus einer Reihe von Beiträgen vornehmlich US-amerikanischer Herkunft, die einzelne Aspekte akzentuieren.¹⁵¹ Nichtsdestotrotz stellt der Konstruktivismus für lerntheoretische Überlegungen einen der wesentlichen theoretischen Impulse der letzten Jahre dar.¹⁵²

Der Konstruktivismus ist eine psychologisch-neurobiologisch-anthropologische Erkenntnistheorie, die den Menschen als denkendes, fühlendes und lernendes System betrachtet, charakteristisch für dieses System sind Eigendynamik und Nicht-Determinierbarkeit des Erkennens und Handelns.¹⁵³ „Der radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen

¹⁴⁸ Schneider (2011, S. 85).

¹⁴⁹ Rebmann/Tenfelde/Schlömer (2011, S. 208).

¹⁵⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 87).

¹⁵¹ Euler/Hahn (2014, S. 119). Euler/Hahn führen hierzu aus: „Obwohl der Konstruktivismus gelegentlich als ganz neues Paradigma in Lerntheorie und Didaktik propagiert wird, soll hier die These vertreten werden, dass es sich im Kern um eine Akzentuierung und Vertiefung bekannter Fragen und Konzepte handelt, wobei sich das vermeintlich Neue teilweise als eine neue Begrifflichkeit entpuppt.“

¹⁵² Vgl. bspw. Arnold/Pätzold (2009, S. 48).

¹⁵³ Vgl. Siebert (2015, S. 38).

von Menschen existiert und das das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann.“¹⁵⁴ Die Annahmen des Konstruktivismus haben auch Auswirkungen auf die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und daher ist der Konstruktivismus nicht nur eine Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie sondern auch eine Lerntheorie, wobei „Lernen nicht (nur) der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten ist, sondern (auch) die biografisch verankerte Konstruktion lebensdienlicher Wirklichkeiten“.¹⁵⁵ Diese Konstruktion von Lebenswelten erfolgt vor allem durch den Aufbau von Wissensnetzen, so dass Aneignung von handlungsrelevantem Wissen auch für die konstruktivistische Pädagogik zentral bleibt.¹⁵⁶ „Lernen ist also kein Vorgang der mit dem Befüllen eines Behälters oder dem Speichern von Daten verglichen werden kann. Vielmehr finden Lernvorgänge statt, um einen Einklang zwischen den Konstruktionen des Individuums und der es umgebenden Umwelt herzustellen.“¹⁵⁷ Lernen kann nicht durch die Lehre gesteuert werden, es können allerdings Lernsituationen didaktisch gestaltet werden, die konstruktive Lernprozesse unterstützen und wahrscheinlicher machen.¹⁵⁸

Die Konstruktivismusdebatte wurde von einigen Autoren in die europäische bzw. deutsche Didaktikdebatte getragen. Im deutschsprachigen Raum gelten neben anderen vor allem die Arbeiten von Kersten Reich zur ‚systemisch-konstruktivistischen Pädagogik‘¹⁵⁹ als elaborierteste und bekannteste Beiträge.¹⁶⁰ Systemisches und konstruktivistisches Denken unterscheiden sich zwar, haben allerdings eine recht hohe Schnittmenge. Systemische Theorien (bspw. die Systemtheorie Luhmanns oder die Theorie der Wissensgesellschaft von Willke/Knorr-Cetina)¹⁶¹ haben gesellschaftliche Systeme zum Gegenstand und sind eher soziologischer Natur. Der systemische Blick hat sich in der betrieblichen Organisationsentwicklung sowie in der Schulentwicklung inkl. der Einrichtungen von Erwachsenenbildung als ergiebig erwiesen. Je komplexer soziale Systeme sind, desto mehr gilt es Wechselwirkungen und Eigendynamik zu berücksichtigen und desto weniger sind monokausale Erklärungen und Steuerungen erfolgsversprechend.¹⁶² Reich formuliert hinsichtlich der didaktischen Grundaufgaben Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion folgende Voraussetzungen für ein konstruktivistisches Lernen:

¹⁵⁴ Glaserfeld (2005, S. 22).

¹⁵⁵ Siebert (2015, S. 39).

¹⁵⁶ Vgl. Siebert (2015, S. 39).

¹⁵⁷ Arnold/Pätzold (2009, S. 48).

¹⁵⁸ Vgl. Siebert (2015, S. 46).

¹⁵⁹ Vgl. Reich (1997)(1997b) und (2009).

¹⁶⁰ Vgl. Schneider (2005, S. 91).

¹⁶¹ Vgl. Luhmann (2001), Willke (1998), Knorr-Cetina (1998).

¹⁶² Vgl. teilweise wörtlich Siebert (2015, S. 38).

- **Konstruktion:** Lehrende und Lernende konstruieren ihre Wirklichkeit sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der zwischenmenschlichen Ebene. Es geht hier um die Konstruktion einer neuen Lernkultur und das Infrage stellen tradierter Formen des Lehrens und Lernens. Das Experimentieren und Ausprobieren, das gemeinsame Planen und Reflektieren bietet dem Lernenden die Möglichkeit für selbstbestimmtes Lernen.¹⁶³
- **Rekonstruktion:** „Die Rekonstruktion impliziert ein aktives Lernverständnis. Der aktive und konstruktive Umgang mit den Themen des Unterrichts ermöglicht es dem Lernenden kulturelle Leistungen und historisch gewachsene Erkenntnisse gemeinsam zu rekonstruieren und für jeden als persönlich bedeutsam zu erfahren.“¹⁶⁴
- **Dekonstruktion**
„Das kritische Reflektieren erworbener Erkenntnisse, das Akzeptieren der „Halbwertzeit“ von Wissen und das Infrage stellen gewohnter Lehr- und Lernmethoden sichern ein kreatives Lernverständnis.“¹⁶⁵

Dittmar fasst eine Auswahl der wichtigsten Merkmale und Prinzipien konstruktivistisch gestalteter Lehr-/Lernprozesse wie folgt zusammen:

- "komplexe, realistische (lebens-, wirklichkeitsnahe) und ganzheitliche Lernumwelten;
- lernrelevante Problemstellungen;
- Möglichkeit zum aktiven Konstruieren von Wissen und Können (d.h. auch Einsatz einer Vielzahl didaktischer Methoden), Eröffnung von Autonomie und Freiheitsgraden für den Lernenden;
- prozeßorientiertes (Lernaktivitäten) und produktorientiertes Lernen (Erreichen von Lernergebnissen);
- Anwendungs-, Transferorientierung;
- selbstreguliertes Lernen und Metakognition;
- Kontextorientierung (multiple Kontexte und multiple Perspektiven, Berücksichtigung sozialer Kontexte);
- Authentizität und Situiertheit;
- Verstärkung kooperativen Lernens."¹⁶⁶

¹⁶³ Vgl. in weiten Teilen wörtlich Reich (2004, S. 141).

¹⁶⁴ Reich (2004, 142).

¹⁶⁵ Reich (2004, 143).

¹⁶⁶ Dittmar (2001, S. 70).

In diesem Verständnis wird Didaktik somit als Instrument der ergebnisoffenen Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen im Sinne eines Angebotes Beschreibungen der Wirklichkeit zu konstruieren, verstanden. Dies kann als eine Ermöglichungsdidaktik verstanden werden, im Rahmen derer der Lernende sein Wissen in einem aktiven und selbstgesteuerten Prozess konstruiert. Auf die Theorie einer solchen Ermöglichungsdidaktik, die sich aus der konstruktivistischen Theorie begründet, soll in 2.1.3.2.3 explizit eingegangen werden.

Obwohl die konstruktivistische „Fraktion“ in der Erwachsenenbildung eher eine Minderheit darstellt, so sind konstruktivistische Begriffe und Argumente weit verbreitet – insbesondere die Kritik an normativen, behavioristischen, rein fachlichen Vermittlungskonzepten ist in hohem Maße konsensfähig.¹⁶⁷

Abschließend kann konstatiert werden, dass die konstruktivistische Didaktik keine geschlossene Theorie im Sinne eines prinzipiengeleiteten didaktischen Handlungskonzepts darstellt, wenngleich konstruktivistische Positionen zahlreiche Anregungen für die Ausgestaltung einzelner Faktorenkomplexe bieten. Dem Konstruktivismus gelingt es, die bis dahin eher aus den Erfahrungen der Unterrichtspraxis induktiv abgeleitete Subjektorientierung erkenntnistheoretisch zu begründen.¹⁶⁸ Des Weiteren ist die Auflösung von Rollen und Hierarchien in Lehr-/Lernsituationen eine Stärke der konstruktivistischen Didaktik. Ein weiterer Vorteil ist die Einschätzung von Heterogenität einer Lernkohorte als Chance zur Vielfalt und individueller Entwicklung. Für die Umsetzung sich daraus ergebender individueller und differenzierter Lernarrangements bedarf es einer konstruktivistisch begründeten Ermöglichungsdidaktik auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

2.1.3.2.3 Zu einer konstruktivistisch begründeten Ermöglichungsdidaktik

Der Begriff Ermöglichungsdidaktik steht für eine spezifische pädagogische Praxis und ein dieser zugrundeliegendes Lernverständnis, das auf einer systemisch-konstruktivistischen Auslegung des Zusammenwirkens von Lehren und Lernen basiert.¹⁶⁹ Der Begriff der Ermöglichungsdidaktik geht dabei auf Rolf Arnold zurück, der bereits 1993 schreibt: „Der Lehrer arrangiert zwar weiterhin die Lernsituation [...], doch plant und gestaltet er den Lernprozess weniger in der Form von Impulsen und Dauervortrag [...] als vielmehr

¹⁶⁷ Vgl. Siebert (2015, S. 37).

¹⁶⁸ Vgl. teilweise wörtlich Schneider (2011, S. 94).

¹⁶⁹ Vgl. Arnold/Schüßler (2015) sowie Arnold/Gomez-Tutor (2007).

in der Form von Lernfragen, Aufgabenstellungen, Hilfe und Beratung [...]. Er schafft somit die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden. Mit anderen Worten ‚erzeugt‘ der Lehrer nicht mehr das Wissen, das ‚in die Köpfe (der Schüler) soll‘; er ‚ermöglicht‘ Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung.“¹⁷⁰ Somit stellen didaktische Arrangements nur einen Ermöglichungsrahmen für die Lernprozesse der Lernenden dar.¹⁷¹ Was der Einzelne lernt wird von der kognitiv-emotionalen Struktur des Lernenden selbst geprägt und nicht von gezielten Interventionen des Lehrenden gesteuert. Der Lernende entscheidet selbst, welche Informationen für ihn relevant sind.¹⁷²

Der Fokus der Ermöglichungsdidaktik liegt also auf dem Lernenden, der Lehrende rückt in den Hintergrund und fungiert lediglich als Berater und Begleiter. Der Lernende und der Lehrende begegnen sich dabei auf Augenhöhe, Wissen wird nicht mehr nur „vermittelt, sondern zur Aneignung bereitgestellt“¹⁷³. Auch ermöglichungsdidaktisch ist Wissen ein Schlüsselbegriff, der allerdings wie folgt konstruktivistisch rekonstruiert wird:

- „Wissen beinhaltet nicht nur die Kenntnis von Daten und Fakten, sondern auch von Prozessen, Zusammenhängen, Werten, Erfahrungen.
- Wissen meint nicht nur ‚objektive‘ kulturelle und wissenschaftliche Wissensbestände, sondern auch den subjektiven Prozess des Aufbaus von Wissensnetzen, ‚die unsere Welt bedeuten‘. Wissen hängt mit ‚Bewusstsein‘ zusammen und nähert sich so dem Kompetenzbegriff.“¹⁷⁴

Das selbstgesteuerte Lernen ist ein großer Bestandteil der Ermöglichungsdidaktik. Arnold bezeichnet es als „aktive[n] Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet.“¹⁷⁵ Der Lernende entscheidet selbst, worauf er sein Hauptaugenmerk legen möchte, beeinflusst durch individuelle Interessensgebiete und Wissenslücken. In einer Erzeugungsdidaktik wäre dies nicht möglich, da es hier darum geht, ein gestecktes Lernziel zu erreichen. Knowles konstatiert: „Ermöglichungsdidaktik weiß um die Individualität von Lehren und Lernen und zieht daraus den Schluss, dass Lehrende sich von der Vorherrschaft des Unterrichts lösen und eher zu Designern attraktiver und herausfordernder Lernlandschaften entwickeln müssen, wollen sie nachhaltig wirksame Ergebnisse erzielen.“¹⁷⁶

¹⁷⁰ Arnold (1993, S. 53).

¹⁷¹ Schüßler (2015, S. 77).

¹⁷² Schüßler (2015, S. 77).

¹⁷³ Arnold/Gomez-Tutor (2007, S. 95).

¹⁷⁴ Siebert (2015, S. 46).

¹⁷⁵ Arnold/Gomez-Tutor (2007, S. 142).

¹⁷⁶ Burow (2015, S. 259).

Die Ermöglichungsdidaktik legt den Fokus auf Konstruktionsmethoden (z.B. Rollenspiele, Planspiele, Simulation, mind maps, Perspektivenwechsel, Verfremdungen, Metakognition), ohne dass auf Instruktionmethoden (z.B. systematische Wissensvermittlung) verzichtet wird.¹⁷⁷ Auf die Frage, ob die Ermöglichungsdidaktik bzw. konstruktivistisch inspirierte Didaktikmodelle im allgemeinen bereits den Grad einer didaktischen Theorie erreicht haben, kommt Ingeborg Schüßler zu dem Ergebnis, dass die Ermöglichungsdidaktik bislang eher als programmatischer Gegenpol zur Erzeugungsdidaktik zu verstehen ist und beide Begrifflichkeiten eher als pädagogische ‚Leitdifferenzen‘ verstanden werden können, vor deren Hintergrund didaktisches Handeln bewertet und interpretiert werden kann.¹⁷⁸ Die folgende Abbildung zeigt Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik in der Gegenüberstellung.

	Traditionell: Erzeugungsdidaktik	Konstruktivistisch: Ermöglichungsdidaktik
Wissensorganisation	Speicher	Konstruktion
Ablauf von Lernprozessen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ linear ▪ fremdorganisiert ▪ vorhersagbar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht-linear ▪ selbstorganisiert ▪ nicht vorhersagbar
Didaktische Folgerungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erzeugungsdidaktik: stellvertretende Erschließung von Bildungsgehalten ▪ Planungsdenken: Unterricht ist Realisierung und Kontrolle von geplanten Lehrschritten ▪ normative Position: Normierung der Vielfalt der Wirklichkeitskonstruktionen, Erziehung, Belehrung und Aufklärung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermöglichungsdidaktik: selbständige Erschließung von Bildungsgehalten ▪ operatives Denken: Unterricht ist die Realisierung und Begleitung von Lernprojekten ▪ reflexive Position: Gültigkeit der Wirklichkeitskonstruktionen wird im Dialog reflektiert und problematisiert, Individualisierung und Pluralisierung sind möglich
Professionalität der Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lehren ▪ vermitteln ▪ führen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ begleiten ▪ beraten ▪ unterstützen
Vorrangiges Ziel	Vermittlung und Nachvollzug vorgegebenen Wissens	Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens

Abbildung 10: Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik in der Gegenüberstellung¹⁷⁹

¹⁷⁷ Vgl. teilweise wörtlich Siebert (2015, S. 46).

¹⁷⁸ Vgl. Schüßler (2015, S. 78). Schüßler weist allerdings auch auf die mit einer Ermöglichungsdidaktik verbundenen Paradoxien hin, in deren Umgang sich erst pädagogische Professionalität zeigt, vgl. Schüßler (2015, S. 76-97).

¹⁷⁹ Entnommen aus: Arnold/Schüßler (2015, S. 49).

Adam spricht sich dafür aus, nicht die Ablösung der Erzeugungsdidaktik durch eine Ermöglichungsdidaktik zu propagieren, sondern sieht den Erkenntnisgewinn vor allem darin, dass Konzepte, die der einen Richtung zugesprochen werden in die jeweils andere zu integrieren.¹⁸⁰

Es kann konstatiert werden, dass das Konzept der Ermöglichungsdidaktik nicht vorrangig auf der Ebene aktivierender und kreativer Lehr-/Lernmethoden erklärbar ist, sondern vielmehr auf eine veränderte non-direktive Lehr-/Lernkultur verweist, die sich von einer Didaktik der reinen Wissensvermittlung durch ihre erkenntnistheoretischen und anthropologischen Grundlagen, ihren konstruktivistischen Lernbegriff sowie ein neues pädagogisches Selbstverständnis und veränderte didaktische Arrangements unterscheidet.¹⁸¹ Für die Entwicklung einer Ermöglichungsdidaktik ist es daher grundlegend, mögliche Arrangements oder Interventionsformen vom Lernenden her zu konzipieren.¹⁸² Ein wichtiger Bestandteil der Ermöglichungsdidaktik ist, dass die Lernstrategien vom Lernenden selbst gefunden werden müssen. Der Lehrende bietet hierbei lediglich den Rahmen. Viele Lernende im Bereich der Erwachsenenbildung sind allerdings stark an Strukturen der Erzeugungsdidaktik, wie beispielsweise den Frontalunterricht gewöhnt und müssen sich zunächst an die neue Lernfreiheit gewöhnen. Die Lehrenden sollten auf die bereits erlernten themenbezogenen Dinge der Lernenden individuell eingehen, um so ein Interesse zu wecken und Vertrauen aufzubauen.¹⁸³ Eine Ermöglichungsdidaktik stellt somit hohe Anforderungen an die Lehrenden bzw. Lernbegleiter. Für sie besteht die Notwendigkeit, sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten zu lassen und die eigene Steuerungsleistung zu relativieren und Unsicherheit ertragen zu können.¹⁸⁴

Arnold konkretisiert dies mit den folgenden Funktionsbeschreibungen von Lehrenden im Rahmen einer Ermöglichungsdidaktik:

- (1) Irrtumsoffenheit: Ermöglichungsdidaktische LernbegleiterInnen wissen um die Relativität eigener und fremder Deutungen, sie sind weniger entschieden mit ihren Behauptungen und gehen von der Möglichkeit eigener und fremder Fehler aus.
- (2) Divergenztoleranz: Sie können Widersprüchlichkeiten, Unvereinbarkeiten und Ungelöstheiten stehen lassen und vermeiden das abschließende Verkünden der richtigen Lesart.

¹⁸⁰ Adam (2015, S. 72).

¹⁸¹ Vgl. Siebert (2015, S. 46 f.).

¹⁸² Vgl. Arnold (2015, S. 29).

¹⁸³ Vgl. Raddatz (2003, S. 142).

¹⁸⁴ Vgl. teilweise wörtlich Arnold (2015, S. 25) und Klein/Oettinger (2000, S. 73).

- (3) Veränderungsoffenheit: Sie planen den Lernprozess aufgaben- und situationsbezogen und gehen davon aus, dass Zielerwartungen und Zeitvorgaben von der Dynamik der Aneignungslogiken der Lernenden verändert werden.
- (4) Methodenorientierung: Sie verfügen über ein reichhaltiges methodisches Instrumentarium, das sie den Lernenden anbieten können.
- (5) Methodentraining: Sie sind bereit, die arbeits-, kooperations- und kommunikationsmethodischen Kompetenzen der Lernenden zu stärken.
- (6) Umgang mit Unsicherheit: Sie sind in der Lage mit der Unsicherheit umzugehen, da sich nur in unsicheren Phasen die Aneignungs- und Selbstorganisationsdynamiken der Lernenden wirksam entfalten können.
- (7) Wirkungsoffenheit: Sie wissen, dass sie Lerneffekte beim Lernenden nicht sicher bewirken können.
- (8) Lernarrangement: Sie arrangieren Lernsituationen so, dass sie inhaltlich und methodisch eine Vielfalt von möglichen Lernwegen ermöglichen.
- (9) Lernbegleitung: Sie können sich auf die Rolle des Lernbegleiters und -beraters beschränken.
- (10) Beobachterhaltung: Sie sind bemüht, sich selbst und anderen gegenüber eine Beobachterrolle einzunehmen und ihre eigenen projektiv-verzerrenden Interventionen in systemische Kontexte zu erkennen.¹⁸⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrenden durch die Umgestaltung und Öffnung der Lernprozesse anders gefordert sind und ihr professionelles Selbstverständnis als Lehrperson überdenken müssen und sich viele weitere Kompetenzen aneignen müssen. Ihre Rolle im Lehrprozess ist allerdings weiterhin eine bedeutsame.¹⁸⁶

2.1.3.2.4 Zur problemorientierten Didaktik

Die problemorientierte Didaktik ist ein von Euler/Hahn vorgestelltes prinzipiengeleitetes Handlungskonzept, das aktuelle Ansätze – insbesondere im Kontext einer handlungsorientierten Didaktik – mit den tradierten lernpsychologischen Theorien verbindet.¹⁸⁷ Es kann als ‚State-of-the-Art‘ in der modernen Wirtschaftsdidaktik bezeichnet werden.¹⁸⁸ Im

¹⁸⁵ Vgl. in weiten Teilen wörtlich Arnold (2015, S. 25 f.). Zu den Anforderungen an die Lehrenden im Rahmen einer Ermöglichungsdidaktik vgl. vertiefend auch Arnold/Gomez Tutor/Kammerer (2015, S. 108 f.).

¹⁸⁶ Vgl. Arnold/Gomez Tutor/Kammerer (2015, S. 118).

¹⁸⁷ Vgl. zur problemorientierten Didaktik vertiefend Euler/Hahn (2014, S. 118 ff.).

¹⁸⁸ Vgl. Schneider (2005, S. 95).

Wesentlichen handelt es sich um eine „Akzentuierung und Verknüpfung bekannter didaktischer Theorien und Konzepte, von denen ausgehend das didaktische Handeln vor dem Hintergrund eines problemorientierten Lern-/Lehrprozesses prinzipiengeleitet ausgerichtet und neu interpretiert wird.“¹⁸⁹ Das von Euler/Hahn vertretene Didaktikverständnis hat dabei eine hohe Affinität zur bereits vorgestellten Handlungsorientierung. Sie betonen hierbei insbesondere, dass „Lernen auf die handlungskompetente, das heißt planende, durchführende und kontrollierende Bewältigung von Praxisproblemen vorbereiten soll“.¹⁹⁰ Der Aufbau einer solchen Handlungskompetenz soll – ebenso wie in der Handlungsorientierung – auch überfachliche Dimensionen des Lernens durch die Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen sowie Schlüsselqualifikationen integrieren.¹⁹¹

Auch die konstruktivistische Didaktik trägt zu einer Neuakzentuierung der Überlegungen bei, Euler/Hahn integrieren hier den Ansatz des situierten Lernens nach dem „das Wissen hochgradig situations- und kontextgebunden erworben und angewendet wird.“¹⁹² Unter der Prämisse der Verfolgung des Ziels einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz wird aus wirtschaftsdidaktischer Sicht die Notwendigkeit der Schaffung einer Vielzahl unterschiedlicher Problemlösungskontexte im Sinne flexibler Zugänge und in Form von 'multiplen Perspektiven' notwendig.¹⁹³ Euler/ Hahn zitieren hierzu Gruber/Mandl/Renkl: „Dasselbe Lerngebiet ist zu verschiedenen Zeiten, in veränderten Kontexten, unter veränderter Zielsetzung und aus unterschiedlichen konzeptionellen Perspektiven zu beleuchten.“¹⁹⁴

Diese handlungsorientierten und konstruktivistischen Erkenntnisse verbinden Euler/Hahn mit dem Ansatz des ‚problem-based learning‘.¹⁹⁵ Als konstitutiv für die sich daraus entwickelnde problemorientierte Didaktik bezeichnen sie dabei die Anbindung des Lernens an eine praxisbezogene und aus Sicht des Lernenden herausfordernde Problemstellung.¹⁹⁶ Praxisbezogenheit schließt dabei keinesfalls eine didaktische Bearbeitung der auszuwählenden Probleme aus, Euler/Hahn fordern sogar explizit eine aktive

¹⁸⁹ Voth (2009, S. 303).

¹⁹⁰ Euler/Hahn (2014, S. 119).

¹⁹¹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 119).

¹⁹² Euler/Hahn (2014, S.119).

¹⁹³ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 119).

¹⁹⁴ Gruber/Mandl/Renkl (2000, S. 144).

¹⁹⁵ Das ‚problem-based learning‘ ist im angelsächsischen Raum eine eigene didaktische Tradition, die insbesondere in der Medizin und in den Rechtswissenschaften angewendet wird, vgl. Euler/Hahn (2014, S. 530), die hier auf Boud/Feletti (1997) verweisen, die zahlreiche Anwendungsbeispiele darstellen.

¹⁹⁶ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 120).

didaktische Moderation, da die Problemstellung zwar an reale Praxissituationen angelehnt werden soll, jedoch auch an die Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden muss. Die didaktische Reduktion des Problemgehalts schätzen Euler/Hahn somit sogar als unverzichtbar für die Initiierung eines herausfordernden, weder über- noch unterfordernden Lernprozesses, ein.¹⁹⁷ Auch wenn Euler/Hahn mehrdimensionale Zielbezüge durchaus als erstrebenswert beurteilen, stehen sie dem Anspruch, nach dem für alle Lernprozesse die Abdeckung aller Lernzieldimensionen angestrebt wird, kritisch gegenüber: „So kann es durchaus begründet sein, bestimmte Lerneinheiten auf die Förderung von Sachkompetenzen zu begrenzen, während sich andere in besonderer Weise auf überfachliche Handlungskompetenzen konzentrieren.“¹⁹⁸

Abschließend fassen Euler/Hahn die zentralen prinzipiengeleiteten Merkmale die den Ansatz charakterisieren wie folgt zusammen:

- „Konstitutiv für das Lernen ist die Grundlegung einer praxisbezogenen und herausfordernden Problemstellung.
- Der didaktische Zuschnitt der Problemstellung erfolgt in Abstimmung mit den Voraussetzungen der Lernenden sowie den Lernzielen. In diesem Zusammenhang ist auch zu entscheiden, inwieweit in einer Lerneinheit mehrere Zieldimensionen gleichzeitig angestrebt werden. Über den längeren Zeitraum, etwa eines Bildungsgangs oder eines Unterrichtsjahres, betont die problemorientierte Didaktik fachliche *und* überfachliche Handlungskompetenzen.
- Problemorientierte Didaktik kann in unterschiedlichen Lernumgebungen mit unterschiedlichen Anteilen von Selbst- und Fremdsteuerung des Lernenden umgesetzt werden. Insofern sind auch so genannte ‚traditionelle Methoden‘ (z.B. Vortrag oder Lerngespräch) in eine problemorientierte Didaktik integrierbar – immer jedoch angebunden an eine für den Lernenden herausfordernde Problemstellung. Je nach den bestehenden Lernvoraussetzungen kann eine ausgeprägte Unterstützung durch den Lehrenden begründet sein, wenngleich als Leitlinie ein im Fortgang des Lernens zunehmender Grad an Selbststeuerung und -bestimmung des Lernens durch den Lernenden angestrebt wird.“¹⁹⁹

¹⁹⁷ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 120).

¹⁹⁸ Euler/Hahn (2014, S. 120).

¹⁹⁹ Euler/Hahn (2014, S. 118).

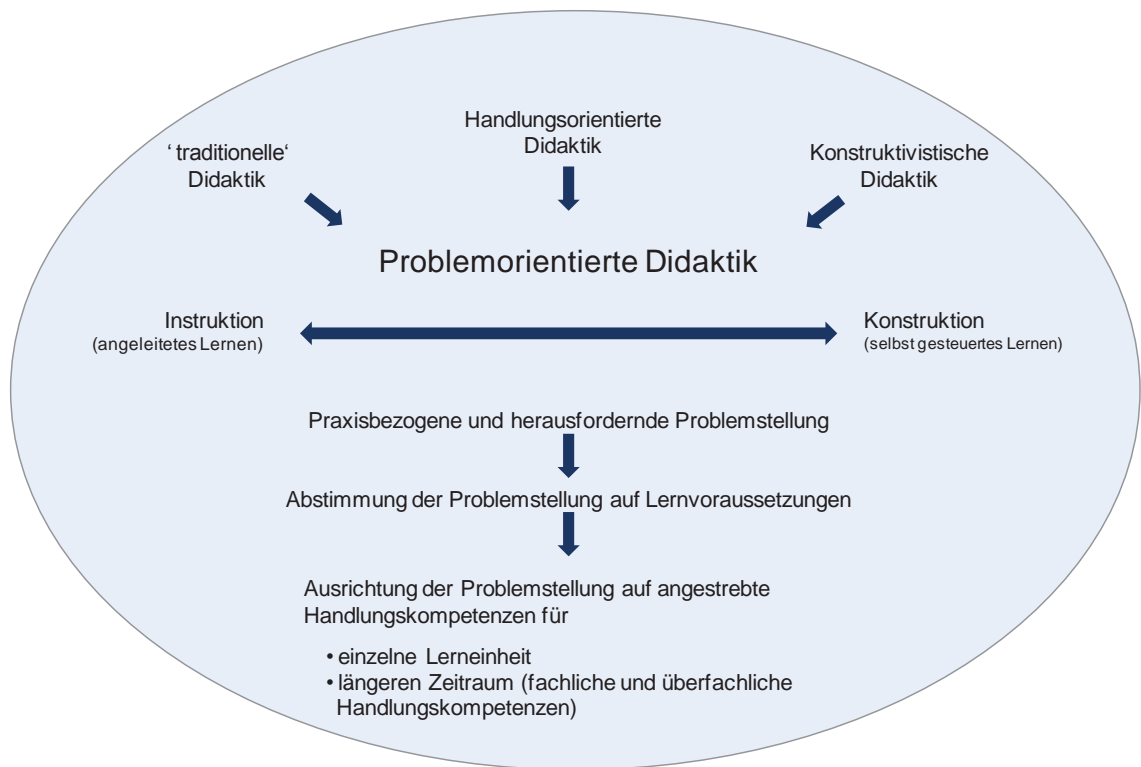


Abbildung 11: Konstituenten einer problemorientierten Didaktik²⁰⁰

Abschließend ist zu konstatieren, dass die problemorientierte Didaktik ein grundlegendes sowie lerntheoretisch begründetes Handlungskonzept darstellt, das den Lehrenden eine gute Orientierung für die zu treffenden Entscheidungen bieten kann. Für die Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten stellt sie damit insbesondere im Bereich der mikrodidaktischen Ausgestaltung eine zentrale Referenztheorie dar.

Um in der Lage zu sein Lehr-/Lernsituationen kompetent auszugestalten, bedarf es bei den Lehrenden ein Verständnis darüber, wie Lehr-/Lernsituationen aufgebaut sind, welche didaktischen Entscheidungen zu treffen sind, bzw. wie Lehr-/Lernprozesse ablaufen. Hierfür sollen im Folgenden zentrale wirtschaftsdidaktisch relevante Modelle der Unterrichtsplanung vorgestellt werden.

²⁰⁰ Entnommen aus Euler/Hahn (2014, S. 118).

2.1.4 Zur wirtschaftsdidaktischen Unterrichtsplanung

Vor allem die problemorientierte Didaktik ist in der Lage verschiedene Ansätze zu einem ganzheitlichen prinzipiengeleiteten Handlungskonzept zu integrieren, das auch für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angestrebte Erarbeitung eines Qualifizierungskonzepts zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit eine Orientierung bieten kann. Für eine praktische Anwendbarkeit der prinzipiengeleiteten Handlungskonzepte bedarf es allerdings konkreter Modelle zur Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen. Diese sollen im Folgenden vorgestellt werden, wobei keine umfassende Darstellung vorhandener Modelle erfolgen soll, sondern insbesondere die Modelle vorgestellt werden, die für die Planung und Gestaltung von persönlichkeitsbezogenen Qualifizierungsangeboten hilfreich scheinen.

2.1.4.1 Das Berliner Modell der Didaktik nach Heimann

Die lerntheoretische Didaktik, deren Kern das ‚Berliner Modell‘ bildet, wurde 1965 von Paul Heimann und seinen Assistenten Gunter Otto und Wolfgang Schulz als Abgrenzung zur bildungstheoretischen Didaktik konzipiert.²⁰¹ Das Berliner Modell wurde mit dem Ziel entwickelt, eine praktikable Didaktik zu schaffen, deren Theorie insbesondere für die Lehrenden eine „verbindliche Ordnung des praktischen Handelns“²⁰² ermöglichen soll. Das Modell wurde ursprünglich als Instrument zur Reflexion angelegt und wurde erst später auch zur Planung und Gestaltung von Unterricht eingesetzt.

Die lerntheoretische Didaktik versteht sich als Theorie des Unterrichts und beschreibt Unterricht als Zusammenwirken von Unterrichtsfaktoren. Aufgabe der Lehrenden ist es, dieses Zusammenwirken zu beschreiben, zu analysieren und zu konstruieren. Heimann geht davon aus, dass jedes Unterrichtsgeschehen trotz hoher Komplexität einen strukturellen Kern hat, wobei innerhalb der Struktur große Variationen auftreten können. Das Modell besteht aus zwei Reflexionsebenen. Auf der ersten Reflexionsebene der sogenannten Strukturanalyse umfasst dieser strukturelle Kern sechs „formal konstant bleibende, inhaltlich variable Elementar-Strukturen“²⁰³ die in jedem Unterrichtsgeschehen

²⁰¹ Vgl. Jank/Meyer (2014, S. 261). Neben der lerntheoretischen Didaktik haben vor allem die Arbeiten zur bildungstheoretischen Didaktik sowie deren insbesondere durch Wolfgang Klafki vorangetriebene Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik die allgemeine Didaktikdiskussion vorangebracht. Da die Bedeutung der kritisch-konstruktiven Didaktik für die wissenschaftliche Diskussion der letzten fünfzig Jahre zwar hoch, der praktische Nutzen für die Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen aber eher überschaubar war, soll diese in der vorliegenden Arbeit nicht detaillierter vorgestellt werden. Vertiefend vgl. bspw. Rebmann/Tenfelde/Schlömer (2011, S. 203) und Euler/Hahn (2014, S. 50 f.).

²⁰² Peterßen (2001, S. 42).

²⁰³ Peterßen (2001, S. 47).

existent sind und inhaltlich variierend das Gerüst jedes Unterrichts bilden. Obwohl die lerntheoretische Didaktik im Kontext der Ausbildung angehender Lehrer entwickelt wurde und sich daher vornehmlich auf den schulischen Unterricht bezieht, wird Unterricht im Rahmen der lerntheoretischen Didaktik nichtsdestotrotz nur als ein möglicher Ort didaktischer Prozesse betrachtet und somit alle anderen denkbaren Lehr-/Lernsituationen mit eingeschlossen.²⁰⁴

Die Elementarstrukturen lassen sich in vier Entscheidungs- und zwei Bedingungsfelder unterscheiden. Als Entscheidungsfelder des Lehr-/Lerngeschehens, bei denen der Lehrende konkrete Entscheidungen trifft, die einen Teil des spezifischen Unterrichts ausmachen benennt Heimann Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien.²⁰⁵ Sie bilden den Kern des didaktischen Handelns. Die zu den Strukturelementen gehörigen Fragestellungen lauten:

- **„Intentionalität:** Welche Absicht wird dem didaktischen Handeln zugrunde gelegt? Mit welcher Intention wird das Thema gelehrt (zum Beispiel Entwicklung von Erkenntnissen, Schulung von Fertigkeiten oder Sensibilisierung)?
- **Thematik:** Was soll in den Horizont der Schüler/Mitarbeiter gebracht werden? Welche Aspekte des Unterrichtsgegenstands sind bedeutsam für die Lernenden?
- **Methodik:** Mit welchen Mitteln sollen die Intentionen verwirklicht werden?
- **Medienwahl:** Durch welche Medien kann die Erreichung der Intention unterstützt werden?"²⁰⁶

Neben diesen Entscheidungsfeldern ist eine Vielzahl von Voraussetzungen zu berücksichtigen. Diese werden von Heimann als Bedingungsfelder unterrichtlicher Prozesse bezeichnet und unterteilen sich in anthropologisch-psychologische und sozial-kulturelle Voraussetzungen.²⁰⁷ Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen bezeichnen hierbei Aspekte wie den Entwicklungsstand der Lernenden, ihr entsprechendes Leistungs- und Urteilsvermögen, aber auch die Kompetenz oder die Vorlieben des Lehrenden und die Beziehungen zwischen dem Lehrenden und den Lernenden. Mit sozial-kulturellen Bedingungen sind dabei Aspekte wie Zusammensetzung der Lernenden, Vorwissen, Interessen, Herkunft, Verhaltensweisen, Intelligenz und ferner die Ausstattung der Räumlichkeiten gemeint.²⁰⁸

²⁰⁴ Vgl. Peterßen (2001, S. 46-47).

²⁰⁵ Vgl. Jank/Meyer (2014, S. 263 f.).

²⁰⁶ Euler/Hahn (2014, S. 49).

²⁰⁷ Vgl. Jank/Meyer (2014, S. 264).

²⁰⁸ Vgl. Peterßen (2001, S. 48).

Die folgende Abbildung stellt das Berliner Modell grafisch dar.

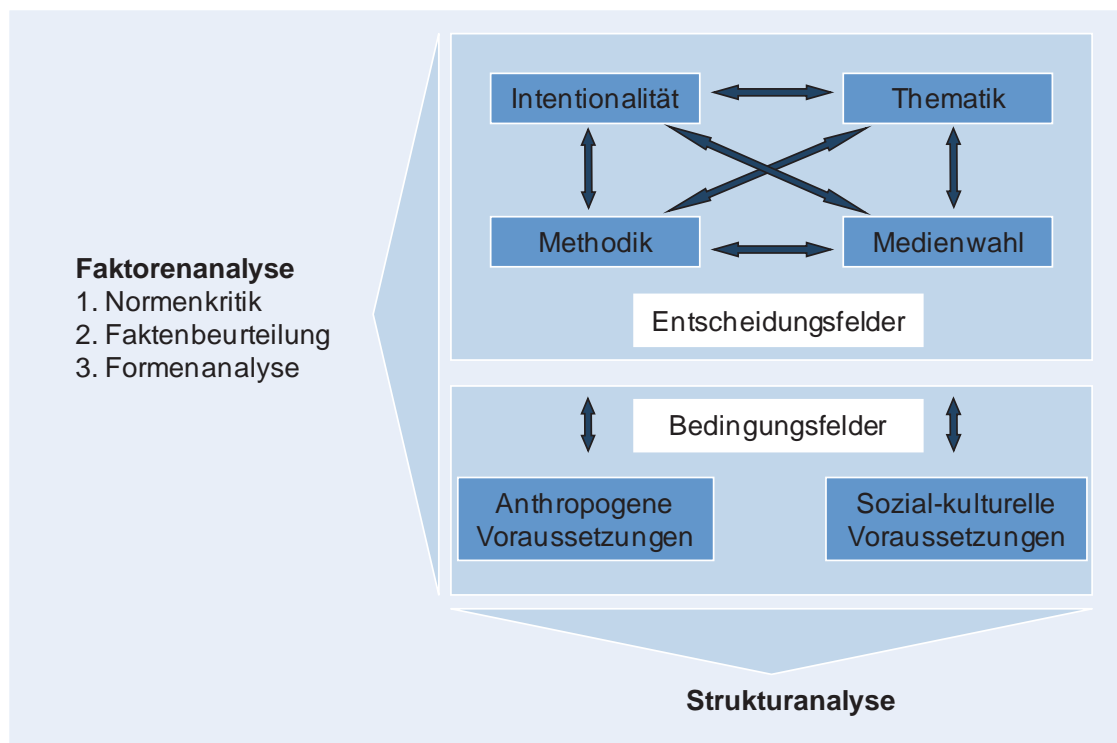


Abbildung 12: Das Berliner (Struktur-)Modell der Didaktik²⁰⁹

Diese vier Entscheidungsfelder und zwei Bedingungs-felder bilden als Elementarstrukturen das Gerüst von Unterricht. Dabei stehen sie nicht isoliert nebeneinander, sondern greifen als interdependente Faktoren mit wechselseitigen Abhängigkeiten ineinander. Daraus folgt, dass die Entscheidungen nicht nur von den Voraussetzungen abhängig sind, sondern sich auch auf diese auswirken und damit wiederum zu Voraussetzungen künftiger didaktischer Entscheidungen werden.²¹⁰ Das Modell besteht aus zwei Reflexionsebenen. Die Strukturanalyse als erste Reflexionsebene dient der Ermittlung aller die Lehr-Lernsituation bedingenden Faktoren sowie der Identifikation der zu treffenden Entscheidungen. Demgegenüber soll die Faktorenanalyse als zweite Reflexionsebene der Ermittlung von Fakten dienen, die die didaktischen Entscheidungen konkret beeinflussen.²¹¹ Aufgabe der Faktorenanalyse ist es, für die in der ersten Reflexionsebene getroffenen Entscheidungen eine wissenschaftliche Grundlage zu liefern. Die Faktorenanalyse bezieht sich auf drei Bereiche:

²⁰⁹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 49).

²¹⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 114).

²¹¹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 50).

- **Normenbildende Faktoren:** Hier geht es um die kritische Analyse der auf die Lehr-/Lernsituation wirkenden Einflüsse, z.B. politisch-weltanschauliche Prämissen. D.h. die Ziele und Inhalte der Lehr-/Lernprozesse werden im Modell als gegeben betrachtet, sind also nicht Gegenstand der Entscheidung sondern können lediglich einer Normenkritik unterzogen werden.
- **Faktenbeurteilung:** Im Rahmen der Faktenbeurteilung werden die in der Strukturanalyse in den zwei Bedingungsfeldern erfassten Fakten, die einem Wandel unterliegen können, betrachtet. Sie müssen hinsichtlich ihrer Stabilität oder Veränderbarkeit durchdacht werden. Die "Verbreiterung des didaktisch relevanten Tatsachen-Wissens"²¹² ist das wesentliche Ziel der Faktenbeurteilung. Der Didaktiker soll bedeutsame Sachaussagen, insbesondere wissenschaftlicher Natur zusammentragen und für die Beurteilung der Handlungsmöglichkeiten der Situation nutzen.²¹³
- **Formenanalyse:** Gegenstand der Formenanalyse ist die allgemeine Unterrichtsmethodik. Auch bereits bewährte Methoden und Konzepte sollten hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit für die vorliegende Lehr-/Lernsituation bewertet werden.

Das Berliner Modell bzw. die lerntheoretische Didaktik hat die didaktische Diskussion nachhaltig geprägt und gilt auch heute noch als populär.²¹⁴ Es gilt als das Modell, das besser als jedes andere „Ordnung in didaktisches Handeln gebracht hat“²¹⁵. Ein Vorteil ist, dass die lerntheoretische Didaktik sich dabei nicht an eine Leitidee wie den Bildungsbegriff bindet und stattdessen ein offenes, fachdidaktisch indifferentes System ist, das ohne Festlegungen auszukommen meint. Das System soll den Lehrenden eine wertfreie Betrachtung von Unterricht ermöglichen.²¹⁶

Für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten ist insbesondere der Aspekt der Berücksichtigung aller die Lehr-/Lernsituation beeinflussender Faktoren, sowie deren Interdependenzen von großer Bedeutung. Zudem setzt der mit der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten verbundene hohe Individualisierungsgrad eine weitreichende Analyse der Bedingungsfelder mit Schwerpunkt auf die individuelle Persönlichkeit – wie im Rahmen der Strukturanalyse des Modells gefordert – voraus.²¹⁷

²¹² Heimann (1976, S.165).

²¹³ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 50).

²¹⁴ Vgl. Jank/Meyer (2014, S. 276).

²¹⁵ Peterßen (2001, S. 57).

²¹⁶ Vgl. teilweise wörtlich Rebmann/Tenfelde/Schlömer (2011, S. 204).

²¹⁷ Vgl. Schneider (2011, S. 117).

Das Berliner Modell stellt eine gute Strukturierungshilfe für die Analyse von Lehr-/Lernsituationen dar, aber überzeugt für eine umfassende mikrodidaktische Planung von Seminaren im sozioökonomischen Bereich nicht abschließend. Kritikpunkte am Modell sind bspw. die Orientierung an der Situation der Lehrenden, die Erhebung der Medien zu einer gleichberechtigten Elementarstruktur – was heute eher unter dem Bereich der Methoden subsumiert würde – sowie die fehlende Berücksichtigung einer Lehr-/Lernkontrolle.²¹⁸

Im Folgenden wird mit dem Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW) ein Modell vorgestellt, das die Vorteile sowie die Kritikpunkte am Berliner Modell aufgreift und durch die wirtschaftsdidaktische Ausrichtung für die Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit und damit für die vorliegende Arbeit eine höhere Relevanz aufweist.

2.1.4.2 Das Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften nach Jongebloed/Twardy

Das von Jongebloed/Twardy entwickelte Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW) ist ein Entscheidungssystem zur Ableitung didaktisch begründeter Verhaltensformen und Prinzipien, das eine horizontale sowie eine vertikale Entscheidungsrichtung aufweist.²¹⁹ Es basiert konzeptionell auf der Berliner Didaktik und ist ein typischer unterrichtsraumdidaktischer Ansatz, der auf die Befähigung zum lehrenden Handeln im Unterrichtsraum abzielt.

Ausgangspunkt des Strukturmodells ist die folgende Definition von Fachdidaktik: „Fachdidaktik kennzeichnet ein als Strukturmodell konzipiertes Entscheidungssystem, das darauf gerichtet ist, für alle zielgerichteten, systematisch kommunikativen Lehr-/Lernsituationen, die sich auf das durch eine Fachwissenschaft abgegrenzte Aussagesfeld beziehen, curriculare Handlungsanweisungen zu formulieren.“²²⁰

Jongebloed/Twardy stellten fest, dass sie Wertentscheidungen in ihrem Modell nicht umgehen können und entwickelten mit dem „deontologischen Paradigma“ ein Aussagesystem, das über eine normative Basis verfügt, die theoriefähig sein und eine Normensetzende Komponente enthalten soll. Dieses Paradigma bietet den Vorteil, dass sich Handlungsanweisungen eindeutig aufgrund gegebener Wertaxiome ableiten lassen und

²¹⁸ Vgl. Schneider (2011, S. 117 f.).

²¹⁹ Vgl. Jongebloed/Twardy (1983, S. 185).

²²⁰ Jongebloed/Twardy (1983, S. 180).

die Beziehungen der normativen und deskriptiven Aussagen nach dem Hempel-Oppenheim-Schema (HO-Schema)²²¹ determiniert werden können. Hierzu bedarf es eines normativen Obersatzes, eines empirischen Untersatzes und einer normativen Schlussfolgerung. Das modifizierte HO-Schema fungiert dabei als vertikale Entscheidungsstruktur. Die folgende Abbildung verdeutlicht die vertikale Entscheidungsstruktur des SMFW.

deontologisch modifiziertes H-O-Schema	Strukturschema Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften	deontologisch bestimmte Entscheidungsrichtung
normative Obersätze	Grundwerturteil unter Plausibilitätsbedingung	
empirische Untersätze	Alle deskriptiven mit den Methoden der kritisch -rational determinierten Forschung gewonnenen Aussagen über systematisch-kommunikative Lehr-Lernsituationen, die sich auf das durch die Wirtschaftswissenschaften abgegrenzte Aussagenfeld beziehen	
normative Schlussfolgerungen	Curriculumelemente als Ergebnis des Strukturmodells der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften	

Abbildung 13: Vertikale Entscheidungsstruktur des SMFW²²²

Die sich so ergebende Entscheidungsstruktur kann auf der Ebene der empirischen Untersätze zu einer recht hohen Zahl verschiedener Verknüpfungskomponenten führen. Daher haben Jongebloed/Twardy die vertikale Struktur in horizontaler Richtung um ein auf der Entscheidungstheorie basierendes optimierendes Regelsystem ergänzt.²²³

Die erste vertikale Ebene, die sogenannte normative Konstituierungsebene, umfasst die übergeordneten gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen (Grundwerturteile) und die daraus ableitbaren pädagogischen Prinzipien (Intentionen). Intentionen können nach Maßgabe des modifizierten HO-Schemas den Grundwerturteilen im Sinne normativer Obersätze zugeordnet werden.

²²¹ Das HO-Schema ist ein nach Carl Gustav Hempel und Paul Oppenheim benanntes Muster wissenschaftlicher Erklärungen. Um einen realwissenschaftlichen Sachverhalt zu erklären wird er auf logisch-deduktivem Wege (Deduktion) aus Gesetzesaussagen und Anwendungsbedingungen abgeleitet, vgl. Gabler Wirtschaftslexikon (2016).

²²² Jongebloed/Twardy (1983, S. 185).

²²³ Vgl. ebd.

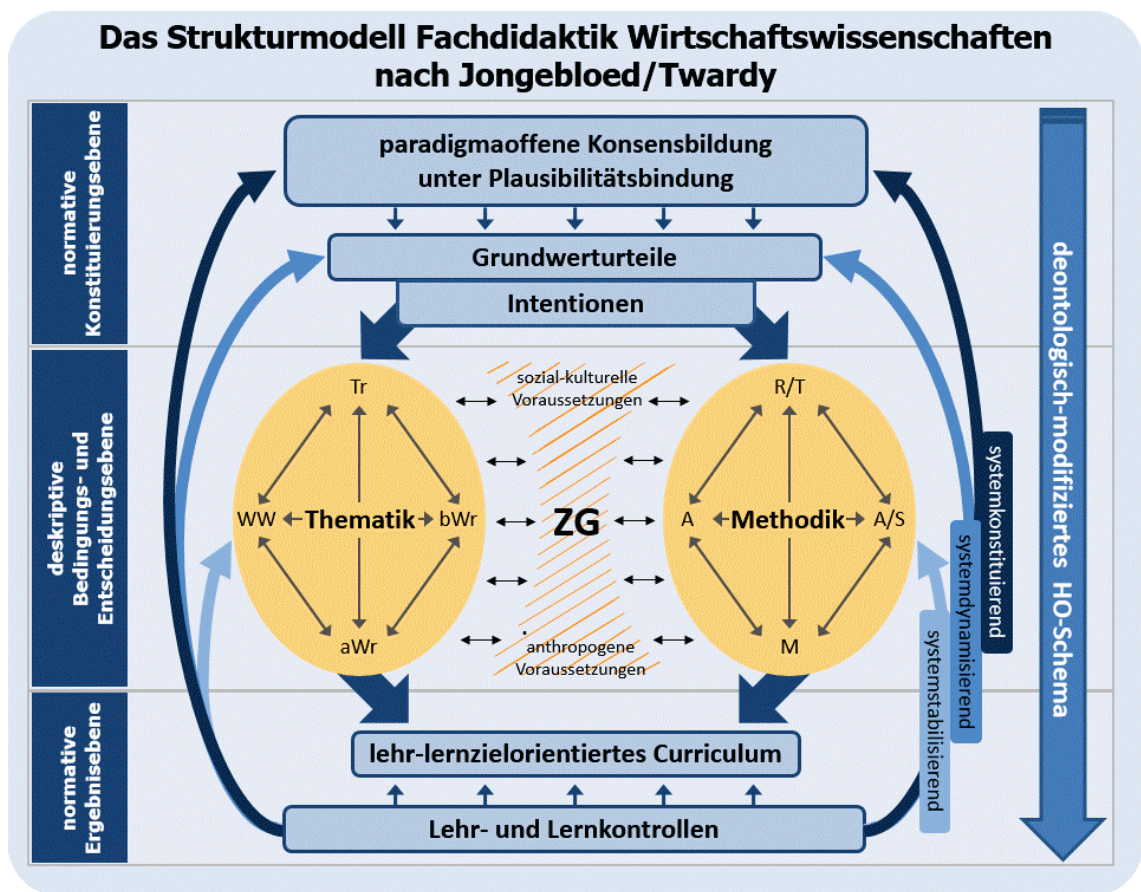


Abbildung 14: Das Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften nach Jongebloed/Twardy²²⁴

Auf der zweiten und zentralen vertikalen Ebene wird die Systematik des Berliner Modells in drei interdependente Bereiche integriert und zwischen Entscheidungs- und Bedingungs-bereichen unterschieden. Die Zielgruppe bindet dabei die Entscheidungsfelder Thematik und Methodik. Sie definiert sich durch anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen.

Im Rahmen des SMFW stehen im Entscheidungsfeld Thematik die Faktoren ‚außerberuflicher Wirkungsraum‘, ‚beruflicher Wirkungsraum‘, ‚Tradition‘ und ‚Wirtschaftswissenschaften‘ im Mittelpunkt der Betrachtung. Über die Komponente Wirtschaftswissenschaften wird der fachdidaktische Bezug im Modell hergestellt und über den Einbezug der beruflichen und außerberuflichen Wirkungsräume eine Praxisrelevanz der Inhalte erzeugt. Die Tradition soll als integrative Kraft wirken, auf historisch Gewesenes und Gewordenes im Sinne von kulturell Bewährtem bezogen sein und damit ein konstruktives

²²⁴ Schneider (2011, S.129) in enger Anlehnung an Jongebloed/Twardy (1983, S.195).

Element des Strukturmodells sein, das gleichzeitig daran erinnert, sich von didaktischem Ballast lösen zu müssen.²²⁵ Das Entscheidungsfeld Thematik ist als zielgruppenabhängig definiert. Die Anordnung der Zielgruppe im Mittelpunkt des SMFW zeigt, dass – anders als bei Heimann, der vor allem auf die Situation der Lehrenden fokussiert – hier alle Auswahl- und Entscheidungsprozesse auch „gezielt auf die Bedürfnisse der Zielgruppe der Lernenden ausgerichtet werden“²²⁶.

Die Methodik steht im SMFW horizontal neben dem Entscheidungsfeld Thematik und wird ebenfalls von der Zielgruppe determiniert. Im Bereich der Methodik bietet das SMFW die auch aus anderen didaktischen Modellen bekannte und weitgehend etablierte Binnenstruktur an, d.h. es können die Bereiche Medien, Transformation/Reduktion, Artikulation sowie Aktions- und Sozialformen in die Überlegungen zur Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen einbezogen werden, wobei die Medien nicht wie beim Berliner Modell separat aufgeführt werden, sondern eine intrafeldspezifische Komponente dieses Entscheidungsfeldes darstellen.²²⁷ Diese für den Faktorenkomplex der Methoden zentralen Entscheidungsbereiche werden in Kapitel 2.1.5.4 der vorliegenden Arbeit weiter präzisiert und ausdifferenziert hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Planung und Gestaltung von persönlichkeitsförderlichen Lehr-/Lernsituationen im Allgemeinen und bei der hier betrachteten Zielgruppe der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit im Besonderen.

Auf der normativen Ergebnisebene wird als Produkt des didaktischen Reflexionsprozesses „eine strukturierte Reihe von Curriculumelementen, die sozusagen den Endpunkt des didaktischen Reflexionsprozesses darstellen“²²⁸ abgeleitet. Diese Curriculumelemente sind Bestandteil weiterer Reflexions- und Entscheidungsprozesse.

Des Weiteren integrieren Jongebloed/Twardy auch Lehr-/Lernkontrollen in ihr Modell, gebunden an die lehr-/lernzielorientierten Curriculumelemente. Dabei werden drei Revisionsmöglichkeiten unterschieden in systemstabilisierend, systemdynamisierend und systemkonstituierend.²²⁹

Die Vorteile des SMFW liegen gegenüber allgemeineren Modellen zum einen in der Präzisierung auf den Gegenstandsbereich und der damit verbundenen spezifischeren Ausdifferenzierung der Entscheidungsfelder und zum anderen im explizit normativen Ansatz,

²²⁵ Vgl. teilweise wörtlich Jongebloed/Twardy (1983, S. 192 f.).

²²⁶ Jongebloed/Twardy (1983, S. 191), die in diesem Zusammenhang von einer „Lernerfachdidaktik“ sprechen.

²²⁷ Vgl. Jongebloed/Twardy (1983, S. 193).

²²⁸ Jongebloed/Twardy (1983, S. 194).

²²⁹ Vgl. vertiefend hierzu Jongebloed/Twardy (1983, S. 196).

der die Grenzen rein empirisch-analytischer Modelle zu überwinden vermag. Darüber hinaus vermag es das SMFW sowohl bildungstheoretische Aspekte als auch insbesondere das Berliner Modell der lerntheoretischen Didaktik zu integrieren und die Vorteile beider Ansätze zu nutzen.²³⁰

Für die vorliegende Arbeit wird das Potential des SMFW für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit darüber hinaus aus folgenden Gründen gesehen:

- Es akzentuiert auf die Legitimation von Lernzielen und wird damit der Bedeutung der Zielkategorie unternehmerischer Persönlichkeit gerecht.²³¹
- Es schreibt den Individuen als Subjekten im Lernprozess eine besondere Bedeutung zu. Die genannten sozial-kulturellen Voraussetzungen, die neben den anthropogenen zu reflektieren sind, lassen sich auf den Bereich der Förderung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Gründern aus der Arbeitslosigkeit anwenden, wenn eine etwas andere Akzentsetzung erfolgt.
- Es lässt sich auf das Konzept der Handlungsorientierung anwenden (was besonders deutlich wird durch den zu berücksichtigenden beruflichen und außerberuflichen Wirkungsraum für die Zielgruppe).

Davon ausgehend, dass traditionelle Didaktiken – wie das hier beschriebene Strukturmodell – eine Konstituente der problemorientierten Didaktik darstellen, was sich bspw. darin konkretisiert, dass traditionelle Methoden wie z.B. der Vortrag in eine problemorientierte Didaktik integrierbar sein sollen²³², kann das SMFW als Planungs- und Strukturierungshilfe von sozioökonomischen Lehr-Lern-Situationen genutzt werden.

2.1.4.3 Das Strukturmodell einer Wirtschaftsdidaktik nach Euler/Hahn

Es ist zu konstatieren, dass aufgrund der hohen Komplexität des didaktischen Handlungsfeldes keines der vorangehend vorgestellten Modelle dem Anspruch gerecht werden kann als ausschließliches Planungs- und Gestaltungsinstrument für alle vorstellbaren Lehr-/Lernsituationen zu dienen. Neuere Beiträge in der einschlägigen Fachliteratur verfolgen daher eher das Ziel einer ganzheitlichen Darstellung relevanter Erkenntnisse

²³⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 130).

²³¹ Zur unternehmerischen Persönlichkeit als gründungsdidaktische Zielkategorie vgl. Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²³² Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 122).

und Theorien. In diesem Sinne ist auch das im folgenden dargelegte Modell der Wirtschaftsdidaktik von Euler/Hahn²³³, welches diese in ihrem in der Wirtschaftsdidaktik als State-of-the-Art geltenden Werk vorstellen, eher als grafische Darstellung der Gesamtargumentation, denn als Planungs- und Gestaltungsinstrument sozio-ökonomischer Lehr-/Lernprozesse zu verstehen.²³⁴

Das Modell soll „den kategorialen Rahmen bilden, in dem sich die zentralen Fragen für eine wirtschaftsdidaktische Reflexion formulieren und diskutieren lassen“²³⁵. Hierfür werden die im Modell dargestellten Kategorien präzisiert und in didaktische Fragestellungen überführt. Diese Fragestellungen gliedern als Kapitelüberschriften das Gesamtwerk von Euler/Hahn. Unter Rückgriff auf didaktische Partialtheorien und prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte werden die Fragestellungen im Rahmen der einzelnen Kapitel umfassend diskutiert. Euler/Hahn verstehen somit ihr Modell einer Wirtschaftsdidaktik „auch als Ordnungsrahmen zur Darstellung didaktischer Partialtheorien und Handlungskonzepte“²³⁶.

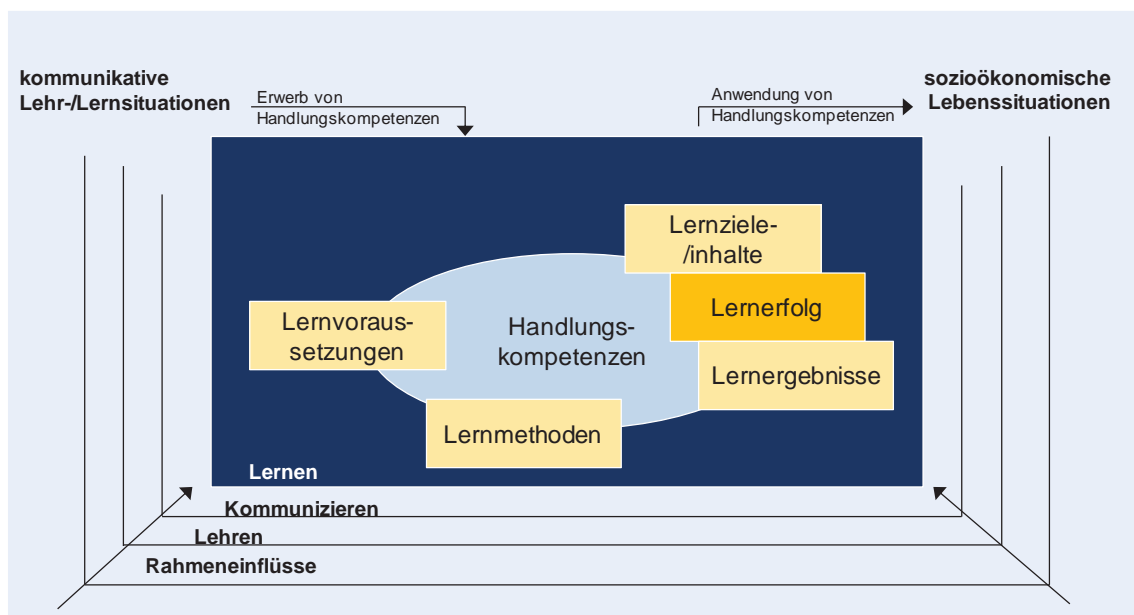


Abbildung 15: Modell einer Wirtschaftsdidaktik nach Euler/Hahn²³⁷

²³³ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 90).

²³⁴ Vgl. Schneider (2011, S. 130 f.).

²³⁵ Euler/Hahn (2014, S. 89).

²³⁶ Ebd. Dabei gehen Euler/Hahn davon aus, dass „der Fundus an Theorien noch nicht (ab)geschlossen ist“.

²³⁷ Entnommen aus Euler/Hahn (2014, S. 90).

Den Kern des Modells bildet das Lernen der beruflichen Handlungskompetenzen. Die beiden Kategorien Kommunizieren und Lehren richten sich dementsprechend auf das Lernen aus. Aufgrund des zugrundeliegenden didaktischen Verständnisses steht das Lernen im Mittelpunkt und das Lehren hat eine eher unterstützende Funktion, im Gegensatz zu einem behavioristischen Verständnis, nach dem die Didaktik vom Lehren her entwickelt und der Lehrende in den Mittelpunkt gestellt wird. Der Prozess des Kommunizierens beschreibt die Beziehung des Lehrens zum Lernen.

Insbesondere hervorzuheben ist der Einbezug der Kategorie der Rahmeneinflüsse (z.B. die räumlichen und zeitlichen Bedingungen einer Bildungsmaßnahme), die kurzfristig das didaktische Handeln begrenzen können, von Euler/Hahn aber mittelfristig als veränderbar gesehen werden. Diese fortschrittliche Sicht auf die Gestaltbarkeit makrodidaktischer Faktoren deckt sich mit dem in der vorliegenden Arbeit vertretenden Verständnis, da erst durch den Einbezug dieser makrodidaktischen Gestaltungsparameter eine nachhaltig erfolgsversprechende Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten möglich ist.²³⁸

Die zu berücksichtigenden Faktorenkomplexe des Modells sind die Lernvoraussetzungen, die Lernziele/-inhalte, der Lernerfolg, die Lernergebnisse sowie die Lernmethoden. Aus diesen zu berücksichtigenden Faktorenkomplexen ergeben sich folgende Leitfragen:

- **Lernziele und Lerninhalte:** Wie werden sie ausgewählt und strukturiert?²³⁹
- Mit welchen **Methoden** kann das Lernen gefördert werden?²⁴⁰
- **Lernvoraussetzungen:** Welche Faktoren sind für die Diagnose der Lernvoraussetzungen bedeutsam?²⁴¹
- **Lernerfolgsprüfung:** Wie können das Lernergebnis festgestellt und der Lernerfolg beurteilt werden?²⁴²

Um diese Kategorien und Fragestellungen in Handlungsschritte zur Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen überleiten zu können überführen Euler/Hahn das Strukturmodell in ein Prozessmodell, welches in der folgenden Abbildung dargestellt ist.

²³⁸ Vgl. hierzu auch Schneider (2011, S. 133) sowie Kapitel 5.3 der vorliegenden Arbeit.

²³⁹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 129 ff.).

²⁴⁰ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 313 ff.).

²⁴¹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 175 ff.).

²⁴² Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 193 ff.).

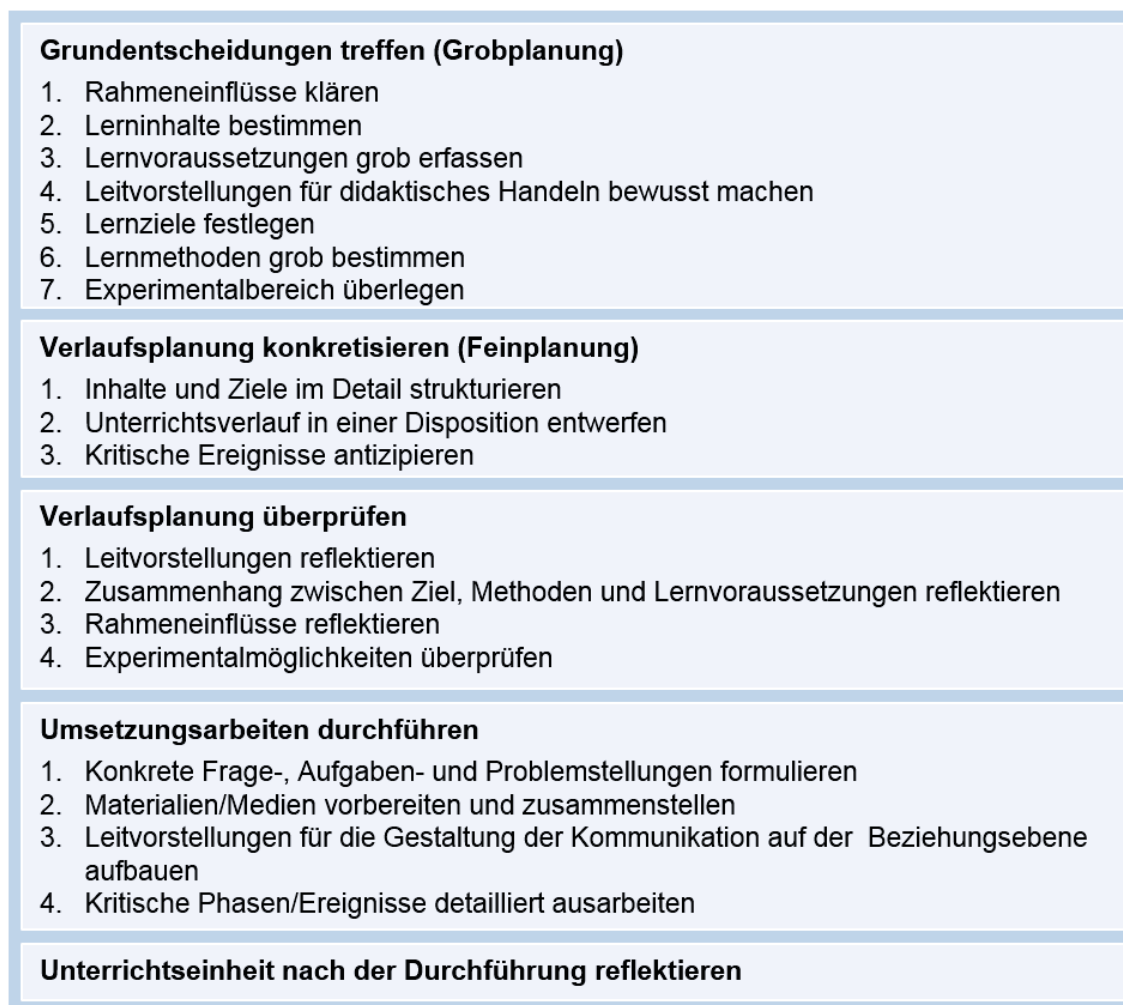


Abbildung 16: Prozessmodell der didaktischen Planung nach Euler/Hahn²⁴³

Auch im Prozessmodell steht das Lernen bzw. der Lernende im Zentrum, was sich darin niederschlägt, dass „als Planungsachse eine (Handlungs-) Systematik von Lernschritten und nicht eine (Fach-)Systematik von Inhaltsstrukturen gewählt wird“²⁴⁴.

Neben den Sachkompetenzen, die vor allem als Werkzeug für kompetentes Handeln verstanden werden, sollen vor allem auch die Selbst- und Sozialkompetenzen Berücksichtigung finden.

Obwohl Euler/Hahn die im Prozessmodell dargestellten Handlungsschritte für weniger erfahrene Lehrende in einem umfangreicheren Fragenkatalog ausdifferenziert haben, verbleibt das Prozessmodell bei einer eher groben Struktur.

²⁴³ Entnommen aus Euler/Hahn (2014, S. 535).

²⁴⁴ Euler/Hahn (2014, S. 529).

Für die Konzeption eines Ansatzes zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit ist zu konstatieren, dass die hier vorgestellten zentralen Elementarstrukturen des Modells einer Wirtschaftsdidaktik stabiler Konsens in der wissenschaftlichen Diskussion sind und somit auch für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten Gültigkeit haben.²⁴⁵

2.1.5 Zu den für die Planung und Gestaltung (persönlichkeitsbezogener) Qualifizierungsangebote relevanten wirtschaftsdidaktischen Strukturelementen

Die in 2.1.4.3 als zentrale Strukturelemente herausgearbeiteten Faktorenkomplexe Lernziele-/Inhalte, Methoden, Voraussetzungen der Lernenden und Lehr-/Lernkontrolle sollen im Folgenden präzisiert und ausdifferenziert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gestaltung persönlichkeitsbezogener Qualifizierungsangebote betrachtet werden. Die Ausführungen beziehen sich dabei in erster Linie auf wirtschaftsdidaktische Theorien und dabei insbesondere auf jene Bereiche, die hinsichtlich der Planung und Gestaltung persönlichkeitsbezogener Qualifizierungsangebote einen Beitrag leisten können.

2.1.5.1 Zum Faktorenkomplex Lernziele und Inhalte

Die Formulierung und Festlegung von Lernzielen und Inhalten ist ein zentraler Bestandteil der Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituation. In der einschlägigen Theorie werden die Lernziele oft losgelöst von den Inhalten bzw. der Thematik als eigenständiger Faktor betrachtet. Hier allerdings soll der Strukturierung von Euler/Hahn gefolgt werden, die in ihrem Modell einer Wirtschaftsdidaktik Lernziele und -inhalte zu einem Komplex zusammenfassen.²⁴⁶

Ott definiert ein Lernziel als „die Beschreibung von beabsichtigten Verhaltensweisen aufgrund des Lernens. Es beschreibt Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen, die Schüler im Verlauf des Unterrichts sich aneignen oder entwickeln sollen.“²⁴⁷ Lernziele haben eine wichtige Funktion für die Entwicklung von Lehrplänen, die Erstellung von Lehrmaterialien und die Konstruktion von Aufgaben.²⁴⁸ Während in schulischen

²⁴⁵ Vgl. Schneider (2005, S. 135).

²⁴⁶ Vgl. hierzu 2.1.4 der vorliegenden Arbeit.

²⁴⁷ Ott (2011, S. 164).

²⁴⁸ Vgl. Kiper (2009, S. 142).

Institutionen oft bereits Vorgaben für die Auswahl von Lernzielen durch Rahmenlehrpläne existieren, stellt dieser Entscheidungsprozess für den Bereich der Weiterbildung oftmals eine größere Herausforderung dar.²⁴⁹

Als Operationalisierung von Lernzielen im engeren Sinne bezeichnet man ein Messverfahren mit dem überprüft wird, ob die im Lernziel formulierte Verhaltensänderung bzw. neue Verhaltensdisposition beim Lernenden vorfindbar ist. Es werden Indikatoren als Indiz für das Erreichen der gewünschten Verhaltensdisposition festgelegt.²⁵⁰

Nach Mager gilt ein Lernziel dann als ausreichend operationalisiert, wenn die folgenden drei Bedingungen erfüllt sind:

- Es müssen *beobachtbare Verhaltensweisen* des Lernenden beschrieben werden, die dieser nach Ablauf des Unterrichts beherrschen soll.
- Es müssen die *Bedingungen* genannt werden, unter denen das Verhalten des Lernenden kontrolliert werden soll.
- Es muss ein *Bewertungsmaßstab* angegeben werden, nach dem entschieden werden kann, ob und in welchem Ausmaß der Lernende das Ziel erreicht hat.²⁵¹

Bezüglich der Operationalisierung von Lernzielen im Bereich der Planung und Gestaltung von Seminaren mit dem Ziel der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit besteht nach Schneider die Notwendigkeit, das Ziel der Entwicklung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften „auf didaktisch besser handhabbare Zwischenziele aus den traditionellen Kompetenzbereichen“²⁵² zu operationalisieren. Die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften sind Lernziele mit einer hohen zeitlichen Dauer, die dann auf die drei Bereiche der Fach-, Sozial-, und Selbstkompetenzen herunter gebrochen werden müssen.

Lernziele können auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert werden. In der einschlägigen Literatur erfolgt in Anlehnung an Möller zumeist die Einteilung in die drei Ebenen Richt-, Grob- und Feinlernziele.²⁵³ Richtziele sind dabei allgemein gehaltene abstrakte Zielvorstellungen, die in ihrer zeitlichen Reichweite eher langfristig sind, Grobziele sind bereits konkreter und eher mittelfristig, d.h. z.B. auf eine Lehreinheit, eine Woche oder eine Monat bezogen. Feinlernziele sollen für i.d.R. zeitlich bestimmte Einheiten

²⁴⁹ Vgl. Schneider (2011, S. 138).

²⁵⁰ Vgl. Raitchel/Dollinger/Hörmann (2009, S. 85 f.) beziehungsweise auf Jank/Meyer (1994, S. 303).

²⁵¹ Vgl. Mager (1994).

²⁵² Schneider (2011, S. 141).

²⁵³ Vgl. Möller (2006, S. 79).

wie eine Unterrichtsstunde ein konkret zu beobachtendes Endverhalten beschreiben.²⁵⁴ Feinlernziele beziehen sich dabei auf zwei Lernzielkomponenten, die Inhalts- und die Verhaltenskomponente.

Traditionell werden bei der Verhaltenskomponente drei Lernzielbereiche unterschieden: kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele. Kognitive Lernziele beziehen sich auf die Erweiterung intellektueller Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Denken, Wissen und Problemlösungen. Affektive Lernziele dagegen beziehen sich auf Haltungen, Einstellungen, Werte und die Entwicklung dauerhafter Werthaltungen. Psychomotorische Lernziele beziehen sich auf manuelle und manipulative Fähigkeiten.²⁵⁵ Euler erweitert diese drei Bereiche noch um die sozialkommunikative Verhaltensdimension, die sich vor allem auf Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich bezieht.²⁵⁶

Um die Lernziele nach logischen Gesichtspunkten hierarchisch zu gliedern, überschaubar zu machen und für die Planung und Gestaltung von Unterricht nutzbar zu machen, werden die Lernzielbereiche im Rahmen der lernzielorientierten Didaktik in Lernzieltaxonomien überführt und so eine Präzisierung der Verhaltenskomponente ermöglicht.²⁵⁷ Die nachfolgende Grafik zeigt die Lernzieltaxonomien für die vier Verhaltensdimensionen.

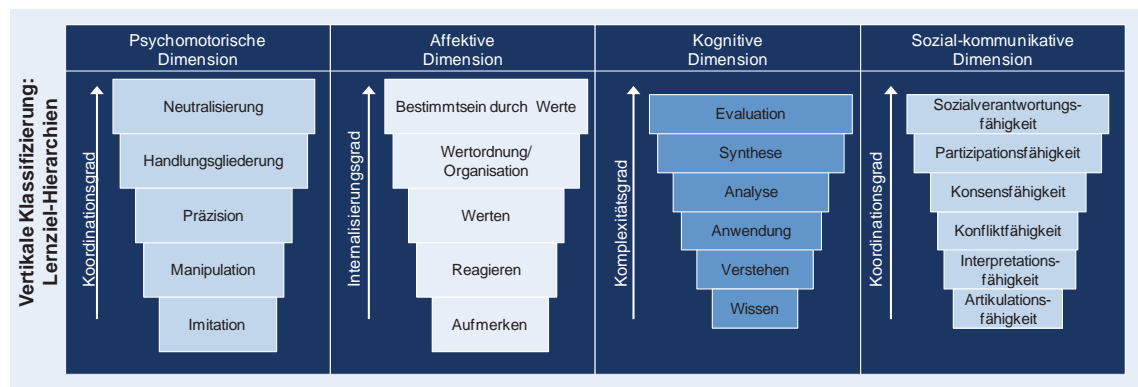


Abbildung 17: Lernzieltaxonomien nach Braukmann²⁵⁸

Neben der Verhaltenskomponente gilt es auch die Inhaltskomponente zu präzisieren. Euler/Hahn unterscheiden dabei drei Legitimationsquellen für die Auswahl von Lernzie-

²⁵⁴ Vgl. Kiper (2009, S. 141) sowie Speth (2004, S. 146 f.).

²⁵⁵ Zu Lernzielbereichen vgl. Mathes (2016, S. 64), Ott (2011, S. 167) und Kiper (2009, S. 141).

²⁵⁶ Vgl. Euler (1989, S. 134 ff.).

²⁵⁷ Vgl. Ott (2011, S. 167). Zu den Merkmalen von Taxonomien vgl. Bloom (1976).

²⁵⁸ Entnommen aus Braukmann (1993, S. 303).

len/-inhalten. Dies sind 1. wissenschaftliche Aussagen und Methoden, 2. die Lebenssituationen der Lernenden und 3. die (Bildungs-)Idealvorstellung über die Persönlichkeit des Lernenden.²⁵⁹ Schneider konstatiert, dass für die hier im Fokus stehende Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten alle drei Quellen berücksichtigt werden sollen, wobei die Lebenssituation der Lernenden eine besondere Relevanz hat.²⁶⁰ Dies spielt insbesondere im Rahmen der hier betrachteten Zielgruppe der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit eine große Rolle, da der Zustand bzw. die Phase der Arbeitslosigkeit einen großen Einfluss auf die Lebenssituation der Lernenden hat und dementsprechend Berücksichtigung erfahren sollte.

Die unternehmerische Persönlichkeit als Zielkonstrukt²⁶¹, speist sich zwar aus den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Theorien, allerdings sind hier die Ergebnisse so ambivalent, dass „mit dem Wuppertaler Ansatz eine explizit nominaldefinitorische Orientierung im Sinne einer (Bildungs-) Idealvorstellung über die unternehmerische Persönlichkeit“²⁶² vorgenommen wurde. Schneider konstatiert diesbezüglich, dass für persönlichkeitsorientierte Entwicklungsmaßnahmen die eigene Motivation des Lernenden, die eigene Persönlichkeit entwickeln zu wollen und die Überzeugung dies auch zu können, die Legitimation der Bemühungen darstellt.²⁶³

Die Reihenfolge der Lernziele und -inhalte kann mit Sequenzierungsprinzipien bestimmt werden. Als zentrale Prinzipien werden dabei diskutiert: vom Einfachen zum Schweren, vom Bekannten zum Neuen (beziehungsweise andersherum), vom konkreten zum Abstrakten (beziehungsweise andersherum) sowie vom Einzelnen zum Komplexen (beziehungsweise andersherum).²⁶⁴

Die Operationalisierung von Lernzielen wird in der einschlägigen Literatur teilweise kontrovers diskutiert. Euler/Hahn sehen eine möglichst detaillierte Bestimmung von Lernzielen als Voraussetzung für die rationale Diskussion des Handelns des Lehrenden, für eine begründete Auswahl von Methoden sowie für die Überprüfung des Lernerfolgs.²⁶⁵ Pätzold führt darüber hinaus an, dass die Lehr-/Lernsituation für den Lernenden dadurch transparenter und motivierender wird und dass eine Selbstkontrolle des Lehr-/Lerngeschehens möglich wird.²⁶⁶

²⁵⁹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 134 f.).

²⁶⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 138).

²⁶¹ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²⁶² Schneider (2011, S. 139).

²⁶³ Vgl. Schneider (2011, S. 139).

²⁶⁴ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 157).

²⁶⁵ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 146).

²⁶⁶ Vgl. Pätzold (1996, S. 37).

Nach Kießling-Sonntag liegen die Vorteile von operationalisierten Lernzielen im Kontext von Weiterbildungsseminaren auch darin, dass sie dem Lehrenden helfen, „die Angemessenheit der eigenen Vorstellungen und Absichten zu kontrollieren, Klarheit über die festzulegenden inhaltlichen Schwerpunkte der Veranstaltung zu gewinnen, das Seminar durchgängig auf der Basis erwachsenenpädagogischer Grundsätze zu gestalten sowie einen 'roten Faden' entwickeln zu können.“²⁶⁷

Auf der anderen Seite gibt es auch Kritikpunkte, die gegen eine Operationalisierung von Lernzielen sprechen. Euler/Hahn nennen hier die Folgenden.

Operationalisierung

- fördert eine abgeschlossene Vorstellung und somit Verflachung des Lehrens und Lernens,
- führt dazu, dass komplexe Handlungskompetenzen vernachlässigt werden,
- verhindert, dass die Lernenden auf die Planung und Durchführung des Lehr-/Lerngeschehens Einfluss nehmen können,
- engt die Freiheit des Lehrenden ein,
- führt dazu, dass Inhalte in kleine Segmente geteilt werden und somit Sinnzusammenhänge verloren gehen.²⁶⁸

Nach Diskussion dieser Kritikpunkte resümieren Euler/Hahn allerdings, dass diese Kritik zwar auf mögliche Risiken hinweist, die aber nicht unbedingt eintreten müssen. Dabei stellen sie die Notwendigkeit heraus, dass „präzise Lernziele immer in den größeren Zusammenhang eines Bildungsziels gestellt werden, das als übergreifende Orientierung dient.“²⁶⁹

2.1.5.2 Zum Faktorenkomplex Lehr-/Lernkontrolle

Ott (2011) differenziert den Begriff der Lernkontrolle als einen Oberbegriff, unter dem sich Erfolgskontrolle, Erfolgssicherung und Leistungsbeurteilung subsumieren. Im Rahmen der Erfolgskontrolle zeigen sie dem Lehrenden, ob die Lernziele erreicht wurden und ermöglichen einen Rückschluss darüber, ob die angewandte Lernmethode geeignet war. Zum anderen zeigen sie dem Lernenden als Lernfortschrittskontrolle seinen derzeitigen Lern- und Leistungsstand an und ermöglichen damit eine individuelle Steuerung

²⁶⁷ Kießling-Sonntag (2003, S. 228) nach Schneider (2011, S. 143).

²⁶⁸ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 146 f.).

²⁶⁹ Euler/Hahn (2014, S. 148).

seiner Lernaktivitäten. Damit hat die Erfolgskontrolle vor allem eine diagnostische Funktion, die sich deutlich von der Leistungsbeurteilung (wo der Schwerpunkt auf der Notengebung liegt) abhebt, da sie Lernenden und Lehrenden eine Rückmeldung über den Lernstand und die Effizienz der Lehrmethode ermöglichen.²⁷⁰

Lernerfolgskontrollen können demnach in unterschiedlichen Formen stattfinden, schriftlich, mündlich (direkt als Dialog oder Vortrag oder indirekt z.B. im Rahmen von Diskussionen oder Rollenspielen) oder praktisch im Rahmen des Aufzeigens von Fertigkeiten.²⁷¹

Unter Erfolgssicherung versteht Ott die Möglichkeit, Lernkontrollen als Konsolidierungsmaßnahmen zu nutzen, also das Gelernte zu festigen. Seiner Meinung nach eignen sich dafür die Möglichkeiten der Wiederholung, Übung, Zusammenfassung und Anwendung des Gelernten im Sinne einer Lernkontrolle.²⁷²

Die Lehr-/Lernkontrolle liefert also eine Standortbestimmung, die über den Wissens- oder Könnensstand bzw. den Lernfortschritt der Lernenden Auskunft gibt, d.h. ob und in welchem Grad die Lernziele erreicht werden können bzw. erreicht worden sind. Somit ist die Kontrolle des Lernerfolgs untrennbar verbunden mit der Definition von Lernzielen und -inhalten. Die Kontrolle des Lernerfolgs kann zum Abschluss des Lernprozesses oder auch prozessbegleitend erfolgen.²⁷³

Euler/Hahn unterscheiden bei der Lernerfolgsprüfung zwischen der Beurteilung des Lernerfolgs und der Feststellung des Lernergebnisses, was sich durchaus voneinander unterscheiden kann, da tatsächliche Lernergebnisse durchaus von den angestrebten abweichen können.²⁷⁴ Zur Beurteilung der Leistungen werden in der Literatur verschiedene Verfahren unterschieden. Bei der normorientierten Leistungsbewertung wird die Leistung des einzelnen im Vergleich zu den Leistungen der übrigen Mitglieder der Lerngruppe betrachtet, wohingegen bei einer kriterienorientierten Beurteilung im Vordergrund steht, wie vorher festgelegte Leistungskriterien erreicht wurden.²⁷⁵ Euler/Hahn ergänzen dies um eine individuelle Bezugsnorm, bei der die Leistung nach der individuellen Leistungsentwicklung des Lernenden beurteilt wird.²⁷⁶ Diese Form der Lernkontrolle kann besonders im Rahmen von Feedbacks ohne Benotung angewendet werden.

²⁷⁰ Vgl. Ott (2011, S. 227) sowie Crittin (1993, S. 141 f.) .

²⁷¹ Vgl. Ott (2011, S. 227 ff.).

²⁷² Vgl. Ott (2011, S. 229).

²⁷³ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 206).

²⁷⁴ Ebd.

²⁷⁵ Vgl. hierzu Jongbloed/Twardy (1983, S. 599) und Euler/Hahn (2014, S. 195 f.).

²⁷⁶ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 196).

Für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bietet sich diese Form insbesondere an, da es hierbei um die Vermittlung so anspruchsvoller Lernzielkomplexe geht, dass eine Überprüfung anhand tradierter Verfahren und Bezugsnormen schwierig scheint.²⁷⁷ Zur Abgrenzung von einer kognitiv ausgerichteten Leistungsüberprüfung und Fokussierung auf kompetenzorientierte Aspekte wird im Rahmen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten daher auch von Lernerfolgskontrollen bzw. Lehr-/Lernkontrollen gesprochen.

Euler/Hahn empfehlen für die Überprüfung anspruchsvoller Handlungskompetenzen wie die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten die traditionellen Formen der Erfolgskontrolle durch die Anwendung unterschiedlicher Beobachtungsverfahren zu ergänzen. Hierfür bieten sich statt klassischer Prüfungssituationen mit richtigen und falschen Antworten vor allem die Abgrenzung und Auswertung praxisbezogener Bewährungssituationen an.²⁷⁸ Ein Beispiel ist hier der Modellversuch Lernbüro, im Rahmen dessen mit Beobachtungsbögen das Sozialverhalten der Lernenden auf der Basis festgesetzter Zielsetzungen erfasst wurde.²⁷⁹ Da solche Aufgabenformen sehr aufwändig sind, verweisen Euler/Hahn zudem auf ein Projekt, im Rahmen dessen schriftliche Aufgaben zur Prüfung von Handlungskompetenzen konstruiert wurden, die den Anspruch erheben, anspruchsvolle Handlungskompetenzen valide prüfen zu können. Als Zielkonstrukt dienen dabei Handlungskompetenzen, die auf die Bewältigung von berufstypischen Handlungen im Sinne einer vollständigen Handlung abzielen.²⁸⁰ Allerdings wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass bestimmte Handlungskompetenzen so nicht erfassbar sind und solche Aufgaben nur als Ergänzung dienen können.²⁸¹

Für die Prüfung anspruchsvoller Lernzielkomplexe sind nach Euler/Hahn (2007) Problemstellungen zu entwickeln, die

- "situationsgebunden sind, da sich Handlungsmöglichkeiten nur mit Blick auf eine Situation und ihren Kontext entwickeln lassen;
- aus Sicht des Lernenden komplex sind, damit das Problem zunächst in Teilprobleme gegliedert werden und dann die Lösung geplant werden kann;

²⁷⁷ Vgl. Schneider (2011, S. 146).

²⁷⁸ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 213).

²⁷⁹ Euler/Hahn (2014, S. 213) verweisen zum Lernbüro auf Kaiser/Weitz/Sarrazin (1990, S. 46 f.).

²⁸⁰ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 214).

²⁸¹ Der DIHT nennt hier Sozialkompetenzen wie Kontaktfreudigkeit, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sowie arbeitsbezogene Einstellungen wie Zuverlässigkeit oder Eigeninitiative, vgl. DIHT (1995, S. 47 f.).

- es notwendig machen, selbständig Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissensbereichen herzustellen, um diese integrativ für die Problemlösung fruchtbar zu machen".²⁸²

Schon bei der Lernzielfestlegung sollten persönliche Einschätzungen und das subjektive Defizitempfinden des Lernenden vorrangig Berücksichtigung finden und keine vermeintlich objektive oder externe Idealvorstellung der unternehmerischen Persönlichkeit. Persönlichkeitsdiagnostische Testverfahren sollten hier nur ergänzend zum Einsatz kommen.²⁸³ Nichtsdestotrotz ist laut Schneider die Verbindung der individuellen mit einer kriterienorientierten Bezugsnorm auch im Bereich der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten sinnvoll. Er schlägt hier z.B. die Aushandlung eines Lernkontraktes vor, in dem verbindliche Lern- und Arbeitsregeln festgelegt werden, und der dann zur Erhöhung der Transparenz des Lehr-/Lerngeschehens und somit auch zur Motivation beiträgt.²⁸⁴

Im Kontext der Entrepreneurship Education und vor allem im Zusammenhang mit einem handlungsorientierten Unterrichtsansatz bieten sich z.B. das Erstellen von Konzepten, wie Marketing- oder Finanzierungskonzepte sowie z.B. Präsentationen, die sowohl eine inhaltliche Standortbestimmung zulassen, vor allem aber Aufschluss über Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten der Lernenden geben, als Lernkontrollen an.²⁸⁵

Bei persönlichkeitsfördernden Seminaren kann zum Zeitpunkt des Abschlusses des Seminars kaum eine Aussage über die Dauerhaftigkeit der entwickelten Handlungskompetenzen oder Persönlichkeitseigenschaften getroffen werden. Hier bieten sich daher anschließende follow-up-Maßnahmen an, zum einen um den Lernerfolg zu überprüfen, aber vor allem auch zur nachhaltigen Sicherung und Steuerung des Entwicklungsprozesses.²⁸⁶

2.1.5.3 Zum Faktorenkomplex Lernvoraussetzungen der Teilnehmer

Die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer sind ein wichtiger Faktor bei der Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Euler/Hahn verstehen unter Lernvoraussetzungen „diejenigen Handlungskompetenzen, die vor Beginn eines Lernprozesses beim Lernenden als lernbedeutsam vermutet werden“²⁸⁷, wobei keine vollständige Erfassung aller

²⁸² Euler/Hahn (2014, S. 215).

²⁸³ Vgl. Schneider (2011, S. 147).

²⁸⁴ Vgl. Schneider (2011, S. 147) sowie zu Lernkontrakten Czzycholl (1995, S. 118 ff.).

²⁸⁵ Vgl. Crittin (1993, S. 141 f.).

²⁸⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 149), der hierzu auf Litzenberg (1987, S. 79 ff.) verweist.

²⁸⁷ Euler/Hahn (2014, S. 179).

Faktoren angestrebt wird, die die Entwicklung eines Menschen beeinflussen, sondern eine Konzentration auf die Voraussetzungen erfolgt, die Bezug nehmen auf die Lernziele und -inhalte, Phasen des Lernprozesses, die Methoden der Lernerfolgsprüfung, die Ausgestaltung der Kommunikation und der Lehrmethoden.²⁸⁸ In der Literatur finden sich unterschiedliche Klassifikationen von Lernvoraussetzungen. Bspw. unterscheiden Wild/Hofer/Pekrun emotionale, motivationale, kognitive sowie soziale Voraussetzungen für schulische Lernprozesse²⁸⁹, während Doll/Prenzel von kognitiven, motivationalen, affektiven, volitionalen und sozialen individuellen Lernvoraussetzungen sprechen.²⁹⁰ Im Berliner Modell der Didaktik nach Heimann/Otto/Schulz²⁹¹ werden die Voraussetzungen der Lernenden als Bedingungsfelder (anthropogene und sozial-kulturellen Voraussetzungen des Unterrichts) berücksichtigt. Hierauf soll im Folgenden vertieft eingegangen werden.

Anthropogen deutet auf den Menschen als Bezugsgröße hin und wird hier gebraucht in der Bedeutung von ‚durch den Menschen beeinflusst‘, ‚den Menschen kennzeichnend‘, ‚für den Menschen typisch‘.²⁹² Als anthropogene Bedingungen sollen im Folgenden „alle zum jeweils aktuellen Zeitpunkt latent oder in ausgeprägt-erkennbarer Form gegebenen physischen, psychischen, intellektuell-geistigen, mentalen, kommunikativen, organischen, sensorischen, motorischen und psychosomatischen, alle gesamt-konstitutionellen, funktionellen und habituellen, alle den Menschen und seine individuelle Persönlichkeit und sein Verhalten ausmachenden Dispositionen und Merkmale“²⁹³ verstanden werden. Die nachstehende Abbildung zeigt die anthropogenen Bedingungen nach Burbach.

²⁸⁸ Ebd. Euler/Hahn formulieren für die fünf Kategorien Kernfragen, mit deren Hilfe Aussagen über die jeweiligen Lernvoraussetzungen erschlossen werden können.

²⁸⁹ Vgl. Wild/Hofer/Pekrun (2006, S. 212 f.).

²⁹⁰ Vgl. Doll/Prenzel (2004, S. 10).

²⁹¹ Vgl. hierzu 2.1.4.1 der vorliegenden Arbeit.

²⁹² Vgl. Burbach (1985, S. 71).

²⁹³ Burbach (1985, S. 71 f.).

Anthropogene Bedingungen

- Reifungsstand: Alter, Entwicklungsphase
- Körperliche Konstitution, Gebrechen, Krankheiten
- Ausbildungsstand: Kenntnisse, kognitive Fähigkeiten und psycho-motorische Fähigkeiten, Kompetenzen
- Denkweisen, Sprachniveau, Kommunikationsfähigkeit
- Einstellungen, Haltungen, Wertesystem, Normen
- Lernfähigkeit: Konzentrations-, Abstraktions-, Perzeptions-, Rezeptions- und Speicherfähigkeit, Erinnerungs- und Reproduktionsvermögen, Transferfähigkeit
- Lernstil
- Lerntempo
- Lernbereitschaft
- Sozialverhalten: Kooperationsfähigkeit und Teambereitschaft, Toleranz, Anpassungsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit
- Vitalaktivität, Mentalität, Emotionalität

Abbildung 18: Anthropogene Bedingungen des Lernenden nach Burbach²⁹⁴

Die sozio-kulturellen Bedingungen umfassen „alle im Leben eines Menschen relevanten sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen, ideologisch-geistigen, politischen, rechtlichen, ökonomischen, ökologischen und historischen Kräfte, Gegebenheiten und Tendenzen, also alle das nähere und weitere Umsystem des Menschen konstituierenden und ausmachenden Momente, ausgenommen jedoch umweltspezifische physikalische und chemische Einflussfaktoren“²⁹⁵. Die folgende Abbildung zeigt die sozio-kulturellen Bedingungen nach Burbach.

²⁹⁴ In Anlehnung an Burbach (1985, S. 78 f.).

²⁹⁵ Burbach (1985, S. 80).

Familiale sozio-kulturelle Bedingungen	Lebens- und schaffensbedingte sozio-kulturelle Bedingungen aufgrund:
<ul style="list-style-type: none"> • Familiengröße, Familienstruktur • Familieneinkommen (insgesamt und pro Kopf) • Lebensstandard, Wohnverhältnisse • Berufsstatus und Schulbildung der Eltern • Berufliches Engagement der Eltern (Zeitliche Abwesenheit) • Familiäres Sprachniveau, häusliche Umgangssprache • Erziehungsverhalten der Eltern, Erziehungsklima • Konfessionszugehörigkeit, Religiosität • Gewohnheiten bezüglich der Mediennutzung, Freizeitgestaltung • Kommunikationsbeziehungen in der Familie • Vertrauen, Zuneigung, Toleranz, Hilfsbereitschaft der Familienmitglieder zueinander • Familienspezifische Wertvorstellungen und Normen • Leistungsstreben, Anforderungen der Eltern, Erwartungen und Disziplinierungen • Geistiges Anregungsmilieu, Erlebnismöglichkeiten etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulform und Schulzweig • Ausbildungsplatz, Beruf und Arbeitsplatz • Wohnort und Wohngegend • Verein- und Peereinbindung • Peer-group und Lerngruppe • Hier insbesondere: formelle und informelle Gruppenzuordnung Kooperationsformen Lehrer-Schüler-Verhältnis

Abbildung 19: Sozio-kulturelle Bedingungen des Lernenden nach Burbach²⁹⁶

Beide Listen verfolgen keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen als Orientierungshilfe dienen, wobei jede Liste „für die konkrete Planung einer Lehr-Lernsituation einer zielgruppenspezifischen Modifizierung, Vertiefung und Erweiterung“²⁹⁷ bedarf.

Zur Erfassung von Lernvoraussetzungen steht ein relativ breites Spektrum an Methoden zur Verfügung. Euler/Hahn unterscheiden hier indirekte und direkte Methoden, wobei sich die direkten Methoden weiter differenzieren lassen in sporadisch oder kontinuierlich einsetzbare Methoden. Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Kategorisierung.

²⁹⁶ In Anlehnung an Burbach (1985, S. 83 f.).

²⁹⁷ Burbach (1985, S. 79).

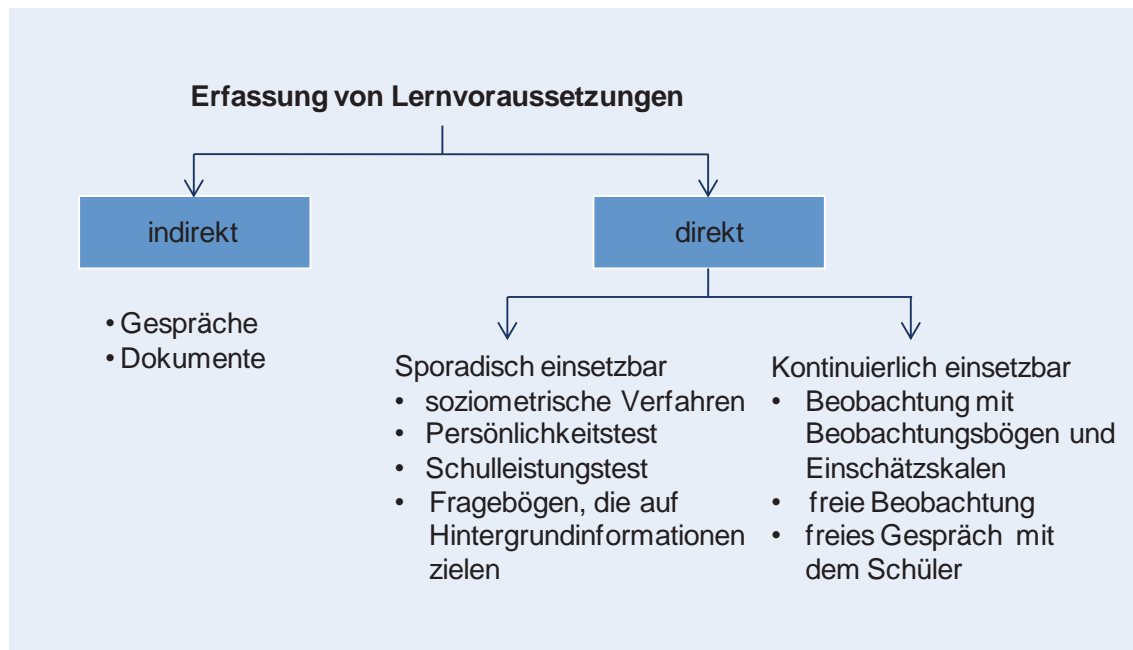


Abbildung 20: Methoden zur Erfassung von Lernvoraussetzungen²⁹⁸

Mithilfe solcher Methoden wird eine möglichst umfassende Zielgruppenbeschreibung angestrebt. Diese ist im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, denn um ein Qualifizierungskonzept zu erstellen, geeignete Methoden zu ermitteln und geeignete Medien zu erstellen, ist es unabdingbar notwendig, möglichst viel über die Teilnehmer und ihre Voraussetzungen zu wissen. Eine Zielgruppenbeschreibung ist im vorliegenden Kontext aber auch von besonderer Schwierigkeit, da es sich bei den Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit zum einen um eine sehr heterogene Gruppe handelt, mit unterschiedlichem Alter und sehr individuellen beruflichen und sozialen Hintergründen, bei der zudem aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit spezifische Problemfelder berücksichtigt werden müssen.²⁹⁹ Hinzu kommt, dass im Kontext der hier angestrebten Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten ein hoher Grad an Individualisierung notwendig ist. Eine ungefähre Beschreibung eines durchschnittlichen Entwicklungsstands der Zielgruppe reicht kaum aus, um eine effiziente Persönlichkeitsentwicklung zu initiieren, es ist vielmehr nötig eine möglichst genaue und individuelle Feststellung des Entwicklungsstands und -bedarfs jedes Teilnehmers vorzunehmen.³⁰⁰ Schneider konsta-

²⁹⁸ In enger Anlehnung an Euler/Hahn (2014, S. 184). Für eine Beschreibung der Methoden vgl. ebd. (S. 183 f.).

²⁹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 3.3 und 4.1.2 der vorliegenden Arbeit.

³⁰⁰ Vgl. Schneider, (2011, S. 154) sowie Kapitel 5.3.1 und 5.4.3 der vorliegenden Arbeit.

tiert hierzu, dass für eine „Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit die traditionellen und oftmals summativ ausgerichteten Faktorenkomplexe der Lehr-/Lernkontrolle und der Erfassung der Lernvoraussetzungen in eine formative, begleitende Evaluation überführt werden müssen.“³⁰¹ Dies sollte integraler Bestandteil des Entwicklungsprozesses sein.

2.1.5.4 Zum Faktorenkomplex Methoden

Ott definiert Methoden als „folgerichtige, auf einem System von Regeln beruhende lernorganisatorische Maßnahmen, durch die Lerninhalte vom Lehrenden vermittelt werden bzw. Lernziele von den Lernenden erreicht werden“³⁰². Diesem Verständnis folgend können Methoden vereinfacht in Lehrmethoden des Lehrers und Lernmethoden des Lernenden differenziert werden, wobei die Übergänge teilweise fließend sind.³⁰³ Obwohl der Methodenbegriff alltagssprachlich häufig auf sogenannte Aktionsformen³⁰⁴ reduziert wird, umfasst Methodik nach wissenschaftlich-analytischer Klassifikation weitaus mehr:³⁰⁵

- Aktionsformen als Handlungsstruktur des Unterrichts
- Sozialformen als Beziehungsstruktur des Unterrichts
- Artikulation als Prozessstruktur des Unterrichts

Aktionsformen sind im weiteren Sinne alle Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Handlungen des Lehrenden bzw. des Lernenden während des Unterrichts. I.e.S. dagegen wird Aktionsform als eine Tätigkeit des Lehrenden verstanden, die methodologisch geplant ist und einen spezifischen Inhalt vermitteln möchte.³⁰⁶ Sie entsprechen dem allgemein verwendeten Methodenbegriff. Aktionsformen werden zumeist weiterdifferenziert in die Ausprägungen ‚darstellend‘, ‚erarbeitend‘ und ‚entdecken-lassend‘.³⁰⁷ Bei der darstellenden Aktionsform werden den Lernenden die Inhalte vom Lehrenden vorgetragen oder demonstriert, wobei die rezeptive Haltung des Lernenden ein zentrales Merkmal dieser

³⁰¹ Schneider (2011, S. 154).

³⁰² Ott (2011, S. 141).

³⁰³ Vgl. Ott (2011, S. 141).

³⁰⁴ Vgl. Wiatar (1993, S. 238 f.).

³⁰⁵ Vgl. hierzu Kaiser/Kaminski (1999, S. 123 ff.) sowie Bonz (2009, S. 96 ff.).

³⁰⁶ Vgl. Kaiser/Kaminski (1999, S. 17).

³⁰⁷ Vgl. Ott (2011, S. 145).

Aktionsform ist.³⁰⁸ Nach Speth bietet sich eine darstellende Aktionsform vor allem dann an, wenn die vermittelten Inhalte völlig neu und unbekannt für den Lernenden sind.³⁰⁹ Erarbeitende Aktionsformen sind z.B. fragend-entwickelnde, impuls-gebende oder auf-gebende Vorgehensweisen.³¹⁰ Hierbei werden die Inhalte gemeinsam von Lernendem und Lehrendem erarbeitet, wobei Leitung und Lenkung dieser aus Interaktion ausgeleg-ten Aktionsform beim Lehrenden liegen. Solche Aktionsformen bieten sich vor allem für begrenzte Themengebiete an, die durch inhärente Gesetzmäßigkeiten logisch folgerich-tig erschlossen werden können.³¹¹ Bei den entdecken-lassenden Aktionsformen können schülerkooperierende (z.B. Partnerarbeit), schülerzentrierte (z.B. Diskussion) und dialo-gische (z.B. Erfahrungsaustausch) unterschieden werden.³¹² Das entdecken-lassen be-zieht sich dabei vor allem auf den Problemlösungsprozess, das Problem ist in der Regel durch den Lehrenden vorgegeben. Daher eignen sich diese Aktionsformen nach Speth immer dort, wo der Verfahrensweg besonders relevant ist.³¹³

Die Übergänge zwischen den Aktionsformen sind fließend. Entscheidend ist die Leis-tungsfähigkeit der jeweils eingesetzten Methoden für die Erreichung der angestrebten Lernziele. Während darstellend-vermittelnde Methoden eher auf das Erreichen von Fachkompetenzen zielen, wird entdecken-lassendes bzw. erfahrungsorientiertes Lernen in allen Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz didaktisch wirksam.³¹⁴

³⁰⁸ Vgl. Speth (2004, S. 185).

³⁰⁹ Vgl. Speth (2004, S. 187 f.).

³¹⁰ Im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch ist der Lehrende darum bemüht, dass die Ideen und Überlegungen zum Thema von den Lernenden kommen. Der Lehrende unterstützt dabei die Lernen-den, selbst und aus eigenem Denken zu bestimmten Erkenntnissen zu gelangen. Aufgebende Aktions-formen aktivieren Lernende durch Aufgabenstellungen, die sie selbst lösen müssen, vgl. Riedl (2010, S. 151).

³¹¹ Vgl. Schneider (2011, S. 164) nach Sesink (1994, 197 f.) und Speth (2004, S. 192).

³¹² Vgl. Ott (2011, S. 145).

³¹³ Vgl. Speth (2004, S. 211 f.).

³¹⁴ Vgl. hierzu weitgehend wörtlich Ott (2011, S. 145).

	Dimensionen der Handlungskompetenz	Fachkompetenzen	Methodenkompetenzen	Sozial- und Führungskompetenzen
Eher vermittelndes Lernen ↑	Vortrag/Rede	+	-	
	Unterrichtsgespräch	+	-	
	Einsatz von Medien	+	-	
	Superlearning (Suggestopädie)	+		
	Gesteuertes Projekt	+	+	-
handlungsorientiertes Lernen ↓	Planspiel	+	+	-
	Selbstorganisiertes Projekt	+	+	+
	Leittextmethode	+	+	+
	Leitfragenorientierte Teamarbeit	+	+	+
	Leitfragenorientierte Einzelarbeit	+	+	
	Visualisierung des Lernprozesses (Metaplan-Methode)	+	+	
	Künstlerische Übungen		+	+
	Erlebnispädagogische Verfahren		-	+

+ bedeutsam für die Förderung dieser Kompetenz
- weniger bedeutsam für die Förderung dieser Kompetenz

Abbildung 21: Didaktische Leistungsfähigkeit von Lehr-/Lernmethoden nach Arnold³¹⁵

Die Sozialformen als Beziehungsstruktur sind das zweite Systematisierungskriterium methodischen Handelns. Sie bestimmen die organisatorische Seite der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten aller am Lehr-/Lernprozess beteiligter.³¹⁶ Hier können Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht unterschieden werden. Beim Frontalunterricht nimmt der Lehrende eine zentrale Position ein, er stellt die Lerninhalte vor, bzw. erarbeitet diese gemeinsam mit den Lernenden.³¹⁷ Hierbei legen Sozialformen allein noch nicht die konkreten Aktionsformen fest. Bspw. folgt aus Frontalunterricht nicht zwingend, dass der Lehrende vorträgt, er könnte z.B. auch fragend-entwickelnd vorgehen.³¹⁸

³¹⁵ Entnommen aus Arnold (2005, S. 116).

³¹⁶ Vgl. Ott (2011, S. 144).

³¹⁷ Vgl. bspw. Ott (2011, S. 144) sowie Speth (2004, S. 219).

³¹⁸ Arnold/Pätzold (2009, S. 108) definieren Sozialformen als „das kommunikative Verhältnis der an der Situation Beteiligten, das heißt: Es wird mit der Sozialform bestimmt, wer mit wem prinzipiell in Kontakt treten kann, ohne die Situation strukturell zu verändern.“

Bei der Einzelarbeit plant, erstellt und kontrolliert der Lernende eine Aufgabe alleine, bei der Partnerarbeit tun dies zwei Lernende in eigener Verantwortung. Bei der Gruppenarbeit bearbeitet eine Gruppe (Ott spricht hier von 3-6 Lernenden) selbständig einen bestimmten Arbeitsauftrag und erstellt ein gemeinsames Handlungsprodukt.³¹⁹ Mausolf/Pätzold schätzen die Bedeutung von Gruppenarbeit insbesondere für die Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenzen hoch ein: „Gruppenarbeit initiiert eine soziale Atmosphäre, weckt Verständnis, erzieht zur Hilfsbereitschaft und stärkt das Selbstbewusstsein. Gruppenunterricht multipliziert Einzelleistungen in einer Weise, dass das Gruppenergebnis zu einem Produkt vielfältiger Sachaspekte wird.“³²⁰ Ott konstatiert, dass in der Unterrichtspraxis bis vor wenigen Jahren der Frontalunterricht dominierte und auch wenn der Anteil tendenziell abnimmt immer noch eine beachtliche Kluft zu den aus fachdidaktischer Sicht vorzuziehenden Formen der Gruppenarbeit besteht.³²¹

Sowohl Aktions- als auch Sozialformen lassen sich nach dem Aktivitätsniveau des Lehrenden bzw. Lernenden ordnen. Die folgende Darstellung von Braukmann veranschaulicht dies. Hierbei ergänzt er die Sozialformen um Simulationsmethoden, die im Bereich der Wirtschaftsdidaktik als etabliert angesehen werden können. Nach Ewig können unter wirtschaftsdidaktischen Simulationsmethoden „alle Aktivitäten, die durch Nachahmung der Realität in einem Modell Schülern Erfahrungen des Wirtschaftslebens vermitteln wollen“³²² subsumiert werden. Mit Hilfe von Simulationsmethoden werden reale Konflikt- und Entscheidungssituationen in geschützter Umgebung und reduzierter Form simuliert, ohne dem Risiko der Ernstsituation ausgesetzt zu sein.³²³ Bekannte Simulationsmethoden sind methodische Kleinformen wie das Rollenspiel und methodische Großformen wie Planspiele, Fallstudien, Lernbüro, Übungs- und Juniorenfirma.³²⁴

³¹⁹ Vgl. Ott (2011, S. 144). Hierbei kann noch zwischen arbeitsgleicher und arbeitsteiliger Gruppenarbeit differenziert werden. Bei der arbeitsgleichen Gruppenarbeit bearbeiten alle Gruppen die gleiche Aufgabe, bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit bearbeiten die Gruppen verschiedene Teilaufgaben.

³²⁰ Mausolf/Pätzold (1982, S. 106).

³²¹ Vgl. Ott (2011, S. 144 f.).

³²² Ewig (1991, S. 130).

³²³ Vgl. Bijedic (2013, S. 293).

³²⁴ Vgl. Ebberts (2004, S. 31 ff.).

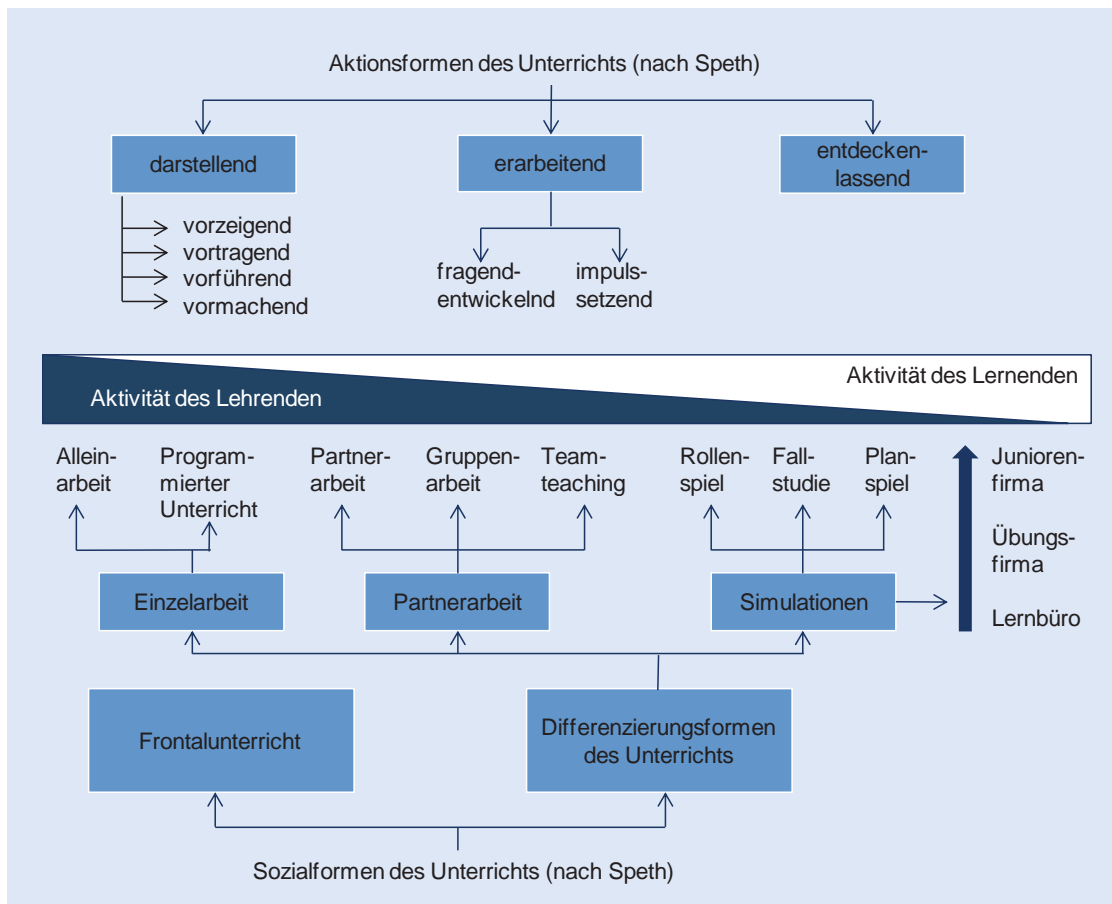


Abbildung 22: Die Aktions- und Sozialformen im Überblick³²⁵

Entsprechend der oben angesprochenen Leistungsfähigkeit der Methoden für den angestrebten Entwicklungsbereich der Fach-, Methoden- oder Sozialkompetenzen kann auch bei der hier fokussierten Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten davon ausgegangen werden, dass spezifische Aktions- oder Sozialformen anderen vorzuziehen sind. Hierbei ist nicht nur die Auswahl sondern auch die richtige Ausführung der Methoden von Bedeutung. Methoden stehen demgemäß nicht für sich alleine, sondern erfordern, dass sie beherrscht werden und situationsadäquat sind und ggfs. angepasst werden an diejenigen, die sie nutzen, und an die Ziele, die mit ihrem Einsatz verfolgt werden.³²⁶

³²⁵ Entnommen aus Braukmann (1993, S. 359), der sich auf Speth (1981, S. 8 f.) bezieht. Allerdings finden sich bei der Systematisierung der Unterrichtsmethoden in Aktions- und Sozialformen durchaus unterschiedliche Zuordnungen in der einschlägigen Literatur. Eine Übersicht der Klassifizierung von Lehrmethoden zentraler Autoren findet sich bei Euler/Hahn (2014, S. 316).

³²⁶ Vgl. Braun/Diensberg (2002, S. 148).

Unter Artikulation als Prozessstruktur des Unterrichts wird “die Gliederung und Abfolge von Lehr-Lernprozessen in einzelnen Schritten, Stufen, Phasen oder Abschnitten“³²⁷ verstanden. Erst durch eine derartige Strukturierung wird eine sinnvolle Auswahl und Einsatz der Methoden möglich, die dann abgestimmt auf die Bedingungen der einzelnen Phasen im Lehr-/Lernprozess verwendet werden können.³²⁸ In der Literatur können verschiedene Schemata zur Artikulation unterschieden werden.³²⁹ Die folgende Abbildung zeigt eine Auswahl von Artikulationsschemata, die nach lerntheoretischer Stufung und pragmatischer Sicht auf die Organisation von Lernprozessen unterscheidbar sind.³³⁰

Lerntheoretische Stufung	Formale Abfolge von Lernschritten
<ul style="list-style-type: none"> • Wilhelm Rein: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung • Wilhelm Dörpfeld: Anschauen, Denken, Anwenden • Georg Kerschensteiner: Schwierigkeitsanalyse und -umgrenzung, Lösungsvermutung, Prüfung der Lösungskraft, Verifikation, Bestätigung durch Ausführung • Heinrich Roth: Motivation, Stufe der Schwierigkeit, Stufe der Lösung, Stufe des Tuns und Ausführens, Stufe des Behaltens und Übens, Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und Integration • Hilbert Meyer: Einstiegsphase (Motivation und Wecken eines Problembewusstseins) Erarbeitungsphase (Kompetenzentwicklung und -festigung) Schlussphase (Ergebnissicherung und Kontrolle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasen des Gruppenunterrichts: Eröffnung – Gruppenarbeit – Abschluss/Präsentation • Sechs Schritte der Leittextmethode: Informieren – Planen – Entscheiden – Ausführen – Kontrollieren - Bewerten • Phasen des Projektunterrichts (z.B. nach Frey): Projektinitiative – Auseinandersetzung mit dem Projekt in einem vereinbarten Rahmen – Gemeinsame Entwicklung des Projekts zum Betätigungsgebiet – Projektdurchführung – Beendigung des Projekts • Unterweisung nach der 4-Stufen-Methode: Vorbereitung – Vorführung – Nachvollzug – Abschluss/Übung • Formale Schrittfolgen nach fachlicher Systematik: Abfolge von Teilzielen im Unterricht

Abbildung 23: Ausgewählte Beispiele für Artikulationsschemata nach Riedl³³¹

³²⁷ Riedl (2010, S. 153).

³²⁸ Vgl. Schneider (2011, S. 169).

³²⁹ Vgl. hierzu bspw. die Übersicht der verschiedenen Artikulationsschemata nach Sloane (1992, S. 166) sowie die diesbezüglichen Handlungsempfehlungen die Euler/Hahn (2014, S. 120 f.) in ihrem Modell der Wirtschaftsdidaktik geben.

³³⁰ Vgl. Riedl (2010, S. 154).

³³¹ In enger Anlehnung an Riedl (2010, S. 154), bzw. zur Projektmethode nach Frey in Anlehnung an Riedl (2010, S. 222 ff.)

Vertiefend soll hier das in der Übersicht nicht enthaltene ‚H-E-FS‘-Reihungsprinzip von Braukmann vorgestellt werden, das auch Schneider für die Konzeptionalisierung seines Modells der Planung und Gestaltung persönlichkeitsbezogener Seminare nutzt, da es gerade bei langfristigen Entwicklungsmaßnahmen wie der hier angestrebten Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten gut geeignet scheint.³³²

Die erste Phase der Hinführung (H-Phase) verfolgt dabei die folgenden Funktionen:

- „Assoziation: Bei der Assoziation gilt es insbesondere, die vorhandenen kognitiven Strukturen der Lernenden zu aktivieren, da diese in der Tradition von Piaget sowohl als Ausgangsbasis für die Erfassung neuer Inhalte, aber auch als bestehende Einordnungs- bzw. Verankerungsmöglichkeiten für das neu zu Erlernende fungieren.
- Motivierung – Bei dieser Funktion geht es darum, Beweggründe für die Auseinandersetzung mit den vorgesehenen Lehr-/Lerninhalten zu wecken, um den eigentlichen Lernprozess zu initiieren oder auch aufrecht zu erhalten.
- Konfrontation bzw. Problematisierung – Die Funktion der Konfrontation und Problematisierung wird von Braukmann (1993) analog zu der Stufe der Schwierigkeit in dem Schema nach Roth (1957) eingeführt. Schließlich muss vor dem Hintergrund der einschlägigen Lerntheorien davon ausgegangen werden, dass ohne ein Problem oder eine Schwierigkeit auch im Sinne einer kognitiven Dissonanz ein Lernprozess erst gar nicht eingeleitet werden kann.
- Transparenz – In Rückgriff auf das didaktische Prinzip der Zielklarheit geht es bei Braukmann (1993) in dieser Funktion darum, dem Lernenden einen Einblick in die Struktur der zu erarbeitenden Inhalte bzw. des zu bewältigenden Problems zu ermöglichen, indem beispielsweise ein Überblick über die angestrebten Lernziele geschaffen wird.“³³³

Die zweite Phase ist die Stufe der 'Erarbeitung' (E-Phase) die den "Aufbau neuer bzw. den Ausbau oder die Veränderung vorhandener Verhaltensschemata"³³⁴ fokussiert. Die dritte Phase ist die Stufe der 'Festigung bzw. Sicherung' (FS- Stufe). Ziel dieser Stufe ist

³³² Vgl. Schneider (2011, S. 172 f.).

³³³ Schneider (2011, S. 172 f.) der teilweise wörtlich zitiert aus Braukmann (1993, S. 560 f.). Es ist zu beachten, dass die verschiedenen Funktionen dieser Phase dabei nach dem jeweiligen Aggregationsniveau der Lehr-/Lernsituation unterschiedlich zu akzentuieren sind.

³³⁴ Braukmann (1993, S. 561).

es, "das Erarbeitete durch Reorganisation, lateralen und/oder vertikalen Transfer dauerhaft verfügbar zu machen"³³⁵ Orientiert an den Erkenntnissen der Handlungsorientierung hat hier die Kategorie des 'Anwenden-Könnens' eine besondere Bedeutung.³³⁶

Das 'H-E-FS'-Reihungs-Prinzip beschreibt nicht nur die theoretische Sequenzierung eines allgemeinen Lernprozesses, sondern impliziert zudem auch eine Stufung des Lehrens, wodurch dieses Artikulationschema eine aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive fundierte Orientierung für die Auswahl und den Einsatz geeigneter Methoden liefert.³³⁷

Gerade bei langfristigen Entwicklungsmaßnahmen ist eine Systematisierung durch Sequenzierung unabdingbar, wobei die Bedeutung einer solchen Stufung nicht auf die mikrodidaktische Ebene beschränkt bleibt, sondern auch im Bereich der makrodidaktischen Entscheidungen berücksichtigt werden muss.³³⁸

Innerhalb des SMFW gehört neben den drei angesprochenen Komponenten der Aktions- und Sozialformen und der Artikulation auch die Reduktion und Transformation zum Entscheidungsfeld der Methoden.³³⁹ Klafki definiert didaktische Reduktion als „die Operation, in der die Vielfalt der Lernmöglichkeiten auf die des Lernens werten Inhalte konzentriert und zugleich als lehr-/und lernbar strukturiert werden“³⁴⁰. Die Transformation definiert Böhm als Prozesse „durch die ein zu vermittelndes Wissen für den Unterricht 'aufbereitet' wird: die Untersuchung und Gliederung des 'Rohstoffes', wie er z. B. von Wissenschaften oder technischen Disziplinen angeboten wird, unter Berücksichtigung der didaktischen Kategorien des Elementaren und Fundamentalen; die Beschränkung der vielfältigen Details auf das Wesentliche; die Abklärung von Momenten, die Veranschaulichung, den Einsatz von Medien, Rollenspiel, einen Lehrgang etc. ermöglichen; die Übersetzung schwieriger (abstrakter) Aussagen in für Schüler verständliche.“³⁴¹

Jongebloed führt aus, dass Inhalte durch die Reduktion von Kompliziertheit (qualitativer Aspekt) und Komplexität (quantitativer Aspekt) reduziert werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass

- die Zielgruppe ein zu definierendes „Fassungsvermögen“ hat;

³³⁵ Braukmann (1993, S. 561).

³³⁶ Vgl. weitestgehend wörtlich Schneider (2011, S. 173).

³³⁷ Vgl. Schneider (2011, S. 173) beziehungsweise auf Braukmann (1993, S. 561).

³³⁸ Vgl. Schneider (2011, S. 173 f.).

³³⁹ Vgl. Kapitel 2.1.4.3 der vorliegenden Arbeit. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei den folgenden Ausführungen eher um subjektive Einschätzungen einzelner Autoren handelt, als um eine einheitliche Theorie der Reduktion- und Transformation oder zumindest einen vermeintlichen Konsens in der diesbezüglichen Diskussion, vgl. zu dieser Problematik vertiefend Schneider (2011, S. 174 ff.).

³⁴⁰ Klafki (2007, S. 598).

³⁴¹ Böhm (2005, S. 60).

- das Lerntempo der Individuen zu berücksichtigen ist;
- die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt ist.³⁴²

Für die Reduktions-/Transformationsentscheidungen sollte der objektive und subjektive Informationsgehalt einer Sache Berücksichtigung finden, wobei der subjektive Informationsgehalt einer Sache von der Rezeptions- und Informationsstruktur sowie der Handlungskompetenz der Zielgruppe abhängig ist.³⁴³

Bei der Reduktion werden vielfach eine horizontale und eine vertikale Entscheidungsrichtung unterschieden. Die folgende Grafik veranschaulicht diese Entscheidungsrichtungen bei der Reduktion von Lerninhalten.

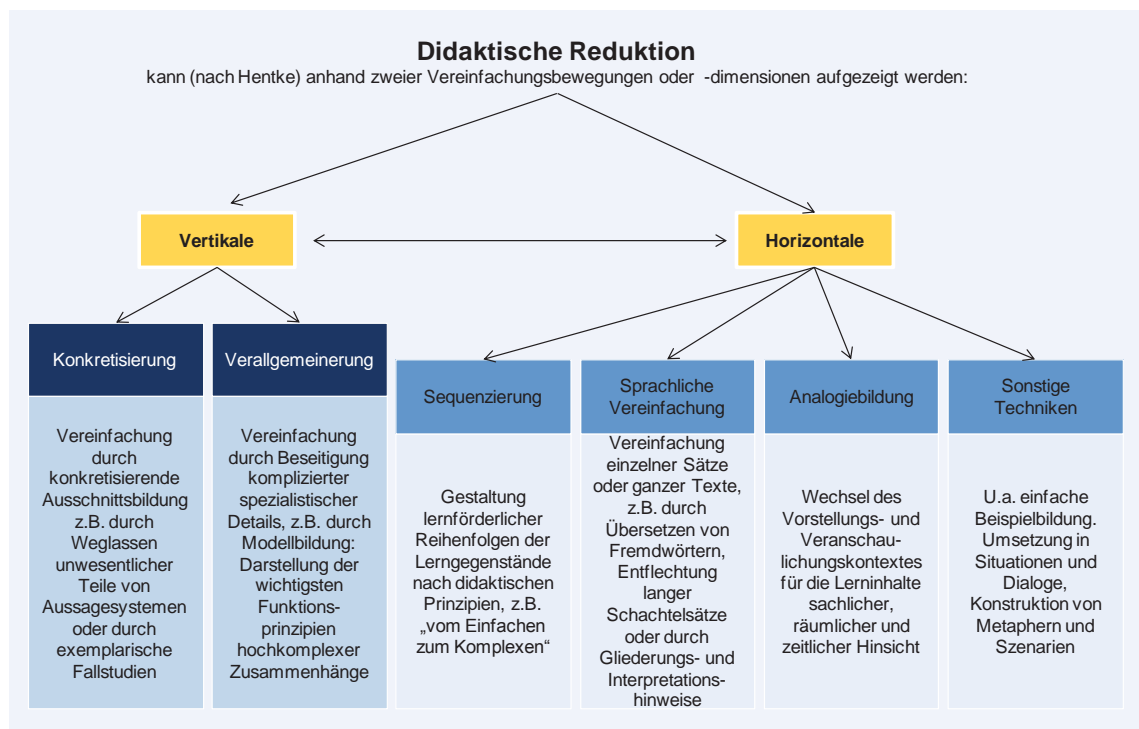


Abbildung 24: Die Reduktion von Lerninhalten nach Hentke³⁴⁴

Im problem- und handlungsorientierten Lehr-/Lernprozessen ist eigenverantwortliches Lernen ein zentraler Aspekt der Methoden. Ott führt hierzu aus:

„Die Lernenden

- erkennen an einer Problemstellung, was sie lernen müssen,

³⁴² Vgl. Jongebloed/Twardy (1983, S. 409 f.) in Anlehnung an Hering (1959, S. 27).

³⁴³ Vgl. Jongebloed/Twardy (1983, S. 433).

³⁴⁴ Entnommen aus Schneider (2011, S. 179) in Anlehnung an Hentke (1991, S. 246).

- planen dazu die notwendigen Lernschritte selbst,
- führen die einzelnen selbsterkannten Lernschritte durch,
- bewerten ihre eigenen Lernfortschritte im Hinblick auf das von ihnen gesetzte Ziel, korrigieren notfalls ihr eigenes Lernen und ziehen für sich selbst und für ihr weiteres Lernen persönliche Konsequenzen (Selbstreflexion).³⁴⁵

Mit dem zunehmenden Autonomiegrad des Lernenden kann eigenverantwortliches Lernen in vier Stufen eingeteilt werden, was durch die folgende Grafik veranschaulicht wird.

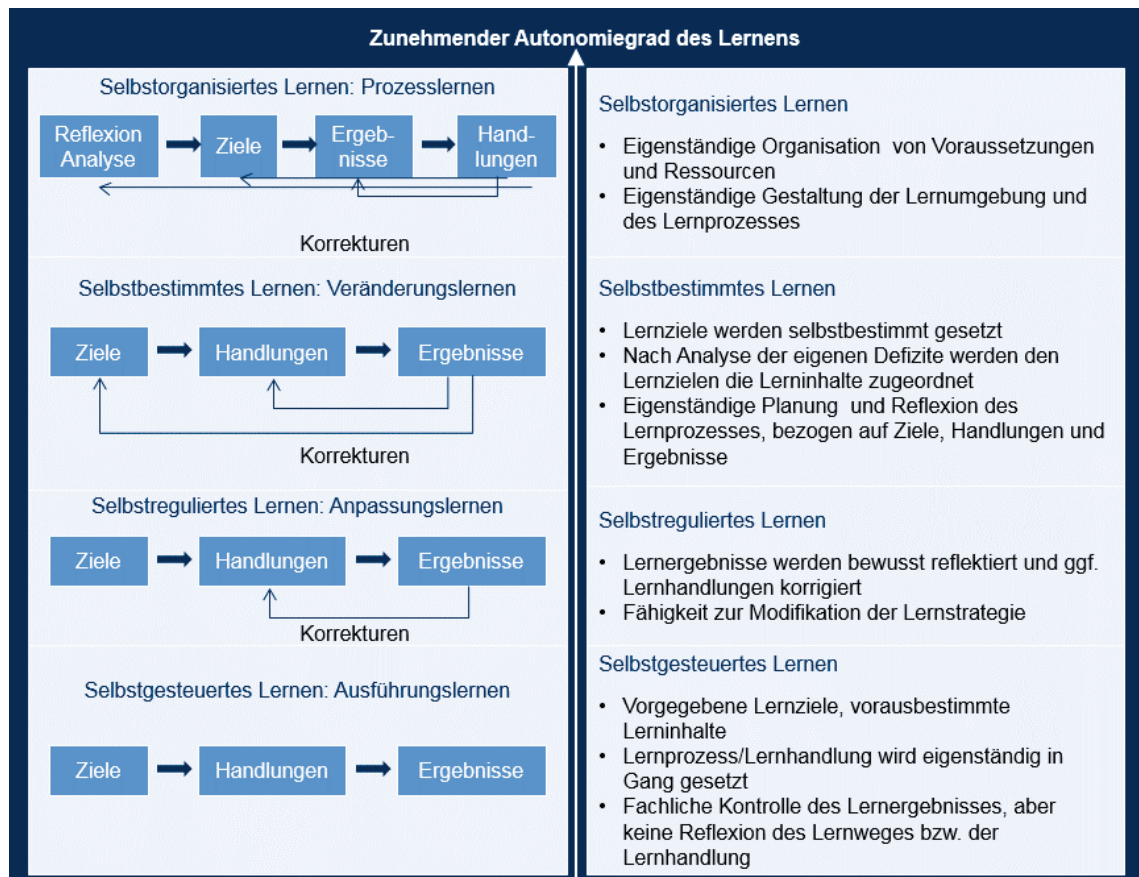


Abbildung 25: Vier-Stufen-Modell des eigenverantwortlichen Lernens³⁴⁶

³⁴⁵ Ott (2011, S. 146 f.).

³⁴⁶ Entnommen aus Ott (2011, S. 147).

Einen weiteren Bereich des Faktorkomplexes Methoden stellen Medien dar. Medien werden unter anderem als Hilfsmittel zur methodischen Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses verstanden und können somit der Methodik untergeordnet werden.³⁴⁷ Als Medium kann hierbei „alles sensuell und emotionell Erfahrbare und Wahrnehmbare verstanden [werden], das als Mittel bzw. Mittler zwischen Lernenden und Lernobjekten in didaktischer Intention fungiert.“³⁴⁸ Sie unterstützen als pädagogische Hilfsmittel symbolisch oder gegenständlich den unterrichtlichen Lehr- und Lernprozess.³⁴⁹ Zur Anwendung vieler Methoden gerade im Bereich der handlungsorientierten Didaktik bedarf es einer geeigneten medialen Ausstattung der Lernumgebung.³⁵⁰ Für viele Methoden wie Planspiele, Präsentationen oder auch computergestütztes Lernen bedarf es bestimmter medialer Ausstattung, die vorhanden sein muss, um die Methoden anwenden zu können.³⁵¹ Mediale Lernumgebungen, die sich als didaktisch sinnvoll erwiesen haben, können nach Zerres durch folgende Charakteristika beschrieben werden:

- Sie beinhalten eine Anordnung unterschiedlicher Arten von Medien (Einzel-, Multi- oder Telemedien), Hilfsmitteln (Geräte), Einrichtungen (Selbstlernzentrum, Lerninseln, usw.) und personalen Dienstleistungen (Medienberatung, tutorielle Betreuung, usw.), die aufeinander bezogen sind.
- Die Medien sind so aufbereitet, dass sie das Eintauchen in eine Umwelt fördern, die Lernprozesse besonders anregt. Die Beschäftigung mit dem Medium sollte „in sich“ motivierend sein.
- Die Lernprozesse basieren vor allem auf Eigenaktivitäten der Lernenden. Die Lernenden sollen bei ihren Lerninteressen von der Umgebung unterstützt (z.B. durch empfohlene Lernpfade, Hinweise oder Rückmeldungen), allerdings auch wenig bei ihren Lernaktivitäten eingeschränkt werden.
- Das mediale Lernangebot kann Teil einer bewusst gestalteten physikalisch-sozialen Umwelt, z.B. eines Weiterbildungs- oder Fernstudiensystems, mit unterschiedlichen Arten personaler Betreuung und Dienstleistungen sein.³⁵²

³⁴⁷ Vgl. Schulz (1975, S. 34).

³⁴⁸ Neven (1983, S. 452).

³⁴⁹ Vgl. Speth (2004, S. 330).

³⁵⁰ Söltenfuß (1983, S. 5) konstatiert hierzu: „Die Verbindung von fachpraktischem und fachtheoretischem Lernen, von planender und ausführender Arbeit, die ein handlungsorientierter Didaktikansatz impliziert, ist in einem Klassenzimmer traditioneller Art nicht möglich. Der Aufbau beruflicher Handlungskompetenz mittels Arbeitshandlungen aus dem kaufmännischen und verwaltenden Berufsfeld hat sich an den realen organisatorisch Büro- und Verwaltungsbedingungen zu orientieren, weil handlungs-theoretische Umwelten selbst ihre Struktur haben, die vom Organismus wahrgenommen und adaptiert wird, da sonst die Handlungen bzw. Reaktionen nicht auf die Situation passen würden.“

³⁵¹ Zu Anforderungen und Umsetzung verschiedener Methoden vgl. bspw. Weidenmann (2011).

³⁵² In Anlehnung an Kerres (2002, S. 7).

Medien können eingesetzt werden, um Präsenzunterricht zu bereichern, sie ermöglichen aber andererseits auch Lehr/Lernprozesse, die eine gemeinsame Präsenz von Lehrendem und Lernenden nicht mehr unbedingt nötig machen. Im Kontext digitaler Online-Medien lässt sich folgende Abstufung der Präsenz vornehmen³⁵³:

- Präsenzlehre: Damit sind alle Lehr-/Lernprozesse gemeint, bei denen Lehrende und Lernende zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort anwesend sind.
- Blended Learning: Hierunter versteht man gemischtes Lernen teilweise mit und teilweise ohne Präsenz mithilfe digitaler Medien. Präsenz- und Onlinephasen wechseln sich ab und nehmen aufeinander Bezug.³⁵⁴
- E-Learning: Damit werden als Oberbegriff alle möglichen Arten des Lernens mit digitalen Medien verstanden. Im engeren Sinne versteht man darunter rein mediengestütztes Lernen ohne Präsenz.

Neuere Analysen zum E-Learning in der Erwachsenenbildung und an Hochschulen zeigen, dass Lernende vom E-Learning mehr zu profitieren scheinen als von der Präsenzlehre, die besten Ergebnisse erzielte das Blended Learning.³⁵⁵

Im Rahmen des hier vorgestellten Konzepts zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit sind E-Learning-Maßnahmen von besonderer Bedeutung, da sie es dem Lernenden ermöglichen parallel zur Gründung oder Selbständigkeit seine Selbstlernaktivitäten zeitlich flexibel zu gestalten. Im Sinne der Individualisierung und Flexibilisierung können Lernende in ihrem eigenen Tempo und entsprechend ihrer subjektiven Voraussetzungen lernen. Mit computergestützten Planspielen oder E-Learning-Programmen ist es zudem möglich, komplexe sozio-ökonomische Zusammenhänge im Sinne der didaktischen Transformation und Reduktion beispielhaft abzubilden bzw. zu simulieren.³⁵⁶ Darüber hinaus wirken diese ‚Neuen Medien‘ mit ihren multimedialen Verknüpfungen für den Lernenden sehr motivierend.

³⁵³ Vgl. hierzu Petko (2014, S.100) in Anlehnung an Means/Toyama/Murphy/Baki (2013).

³⁵⁴ Über diese Begriffsbestimmung herrscht kein Konsens, vielfach wird gemischtes Lernen auch auf viele weitere Merkmale didaktischer Arrangements bezogen, vgl. bspw. Osguthorpe/Graham (2003, S. 227 ff.).

³⁵⁵ Vgl. bspw. Means/Toyama/Murphy/Baki (2013) und Jahng/Krug/Zhang (2007). Diese Befunde sind allerdings auch darauf zurückzuführen, dass Online-Lerneinheiten u.U. didaktisch sorgfältiger geplant sind sowie auf die zusätzliche Lernzeit die aufgewendet werden kann, vgl. Petko (2014, S. 102).

³⁵⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 188).

2.2 Zur Gründungsdidaktik als ein referenztheoretischer Rahmen für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten

Die Wirtschaftspädagogik und -didaktik stellt zwar einen wichtigen referenztheoretischen Rahmen für die Entrepreneurship Education dar, jedoch haben sich ihre Vertreter eher selten prägnant oder nachhaltig eben dieser zugewendet.³⁵⁷ Schneider konstatiert, dass „diese Wissenschaftsdisziplin aus ihrem historisch gewachsenen Selbstverständnis heraus und vor dem Hintergrund ihres traditionellen Gestaltungsfeldes zumindest nicht alleine in der Lage erscheint, den Bereich der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit theoretisch fundieren und anwendungsorientiert strukturieren zu können.“³⁵⁸ Zur Ergänzung der wirtschaftsdidaktischen Grundlagen im Hinblick auf die speziellen Anforderungen einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten sollen im Folgenden die Erkenntnisse der Gründungspädagogik und -didaktik dargelegt werden, die im Rahmen der Wuppertaler Gründungsforschung entwickelt wurden.

Der Wuppertaler Lehrstuhl für Gründungspädagogik und -didaktik ist der momentan einzige Lehrstuhl an einer deutschsprachigen Universität, der sich mit der Thematik der Gründungspädagogik und -didaktik befasst.³⁵⁹ Im Folgenden soll der Entstehungskontext sowie die Entwicklung der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik erläutert und der integrative Ansatz der Wuppertaler Gründungsförderung beschrieben werden. Hierfür wird zunächst aus einer interdisziplinären Perspektive auf die ‚unternehmerische Persönlichkeit‘ als gründungsdidaktisches Zielkonstrukt sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Persönlichkeitsentwicklung eingegangen. Im Anschluss daran werden die im Rahmen der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik erarbeiteten Erkenntnisse zur Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit, die in einer eigenen ‚Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten‘ resultieren sowie erste praxiswirksame Konkretisierungen wie bspw. der Ansatz des Entrepreneurship Career Development als erster wissenschaftlich fundierter, systematischer und nachhaltiger Ansatz zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten vorgestellt.

³⁵⁷ Vgl. Braukmann/Bartsch (2011, S. 355).

³⁵⁸ Schneider (2011, S. 191).

³⁵⁹ Vgl. Braukmann/Schneider (2008, S. 201).

2.2.1 Von der Unternehmensgründungsförderung zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten – Die gründungspädagogisch und -didaktisch fundierte Wuppertaler Entrepreneurship Education

Seit Mitte der neunziger Jahre fand in der deutschen Hochschullandschaft eine zunehmende Beschäftigung und rege Auseinandersetzung mit dem Thema Existenzgründung statt.³⁶⁰ Das gesteigerte Interesse an dieser Thematik kann vor allem auf den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahre 1997 erstmals ausgeschriebenen Wettbewerb ‚EXIST: Existenzgründer aus Hochschulen‘ zurückgeführt werden.³⁶¹ Hauptmotiv dieser massiven Förderaktivitäten war dabei vor allem die Hoffnung der Wirtschaftspolitik, durch steigende Gründungszahlen – insbesondere im Bereich der Gründungen mit innovativer Ausrichtung – das Wirtschaftswachstum anzuregen und damit zur Verringerung der hohen Arbeitslosigkeit beizutragen.³⁶² Seither wurden mit EXIST-Transfer (2001), EXIST-Gründungskultur (2006) und EXIST-Gründungskultur – die Gründerhochschule (2010) drei weitere Förderrunden des Wettbewerbs ausgeschrieben, die dem Thema Existenzgründung an Universitäten und Forschungseinrichtungen viel Auftrieb verliehen haben.³⁶³

Die Bergische Universität Wuppertal und ihre regionalen Partner konnten in der ersten Förderphase EXIST I mit ihrem Projekt ‚bizeps‘³⁶⁴ überzeugen, was zugleich den Ausgangspunkt der Wuppertaler Innovations- und Gründungsförderung und -forschung darstellt.³⁶⁵

Die Umsetzung von bizeps erfolgte im Rahmen eines Netzwerks aus Hochschulen, Unternehmen und weiteren Partnern wie bspw. der IHK. Es wurden räumliche, personelle, organisatorische und curriculare Voraussetzungen geschaffen und mit dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Gründungspädagogik und -didaktik (Lehrstuhlinhaber: Prof. Dr.

³⁶⁰ Institutionell hielt die Unternehmersaus- und -weiterbildung mit der Besetzung des ersten Gründungslehrstuhls an der European Business School (ebs) in Oestrich-Winkel durch Prof. Dr. Heinz Klandt Anfang 1998 Einzug in die deutschen Universitäten.

³⁶¹ Siehe hierzu ausführlich BMBF (2001).

³⁶² Vgl. Koch (2003, S. 30 ff.).

³⁶³ Zu einer zusammenfassenden Übersicht über das EXIST-Programm vgl. Lindfeld (2013, S. 38 ff.).

³⁶⁴ Bizeps steht für ‚Bergisch-märkische Initiative zur Förderung von Existenzgründungen, Projekten und Strukturen‘, für nähere Details vgl. z.B. <http://www.bizeps.de>.

³⁶⁵ Neben dem bizeps-Projekt wurden zudem die baden-württembergischen Projekte ‚KEIM‘ und ‚Push!‘, das sächsische ‚Dresden-exists‘ und das ‚Get-up-Projekt‘ aus Thüringen gefördert, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse von EXIST liefert Kuli-cke (2006).

Ulrich Braukmann) und dem Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaft, insbesondere Unternehmensgründung und Wirtschaftsentwicklung (Lehrstuhlinhaber: Prof. Dr. Lambert T. Koch) zwei Lehrstühle eingerichtet. Bereits in dieser Anfangsphase wurde ein umfangreiches und für den Zeitpunkt hochschuldidaktisch innovatives Lehrprogramm entwickelt und der Grundstein für eine erfolgreiche Teilnahme an EXIST II und EXIST III gelegt.³⁶⁶ Die Erfolge führten zu einer Profilierung der Bergischen Universität Wuppertal im Bereich Entrepreneurship und zusätzlich konnte durch die Einrichtung des Instituts für Gründungs- und Innovationsforschung (IGIF) eine weitere wichtige Voraussetzung für nachhaltigen Erfolg geschaffen werden.³⁶⁷

Während die Gründungsdidaktik in dieser Entstehungsphase zunächst als Theorie der Entrepreneurship Education verstanden wurde und dabei auf die Konzeption innovativer Gestaltungsmöglichkeiten der gründungsbezogenen Lehre im Unterrichts- und Seminarraum abzielte, fand in der nächsten Phase, die Braukmann als ‚Gründungsdidaktik 1.0‘ bezeichnet, eine Öffnung für weitere Zielsetzungen und Aufgaben bzw. andere Erkenntnisinteressen und -objekte statt.³⁶⁸

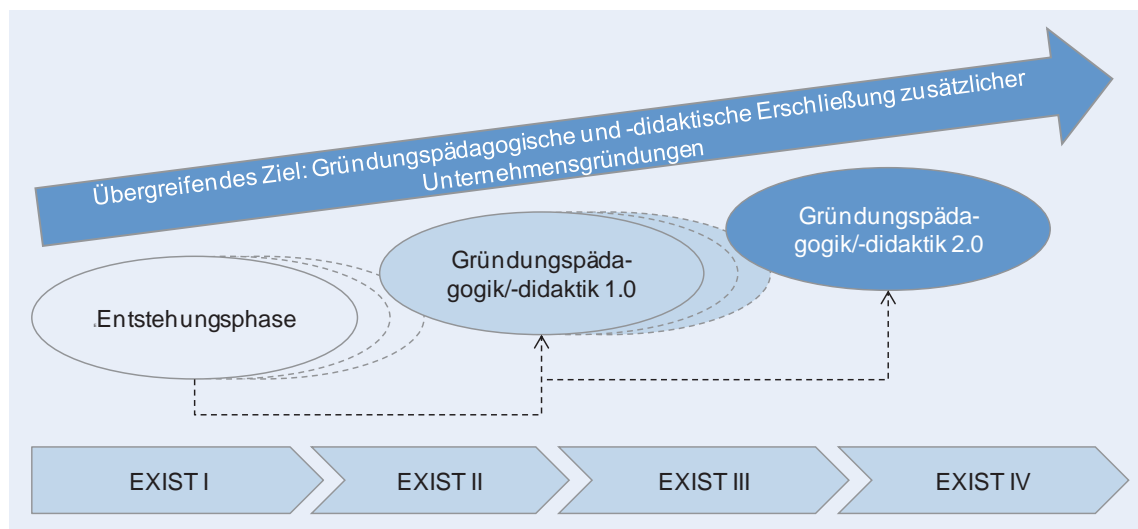


Abbildung 26: Wuppertaler Entwicklungsphasen der Gründungspädagogik und -didaktik³⁶⁹

³⁶⁶ Vgl. Braukmann/Bartsch (2011, S. 352 ff.).

³⁶⁷ Vgl. Lindfeld (2013, S. 64).

³⁶⁸ Vgl. Braukmann/Bartsch (2011, S. 358).

³⁶⁹ Entnommen aus Braukmann/Bartsch (2011, S. 351).

Relativ schnell wurde deutlich, dass die Anzahl der wirklich manifest zur Gründung entschlossenen Studierenden relativ gering war und demzufolge auch die Anzahl der Ausgründungen aus der Hochschule gering blieb.³⁷⁰ Daher war es dringend erforderlich, weitere Studierende – neben den bereits Interessierten – für eine Auseinandersetzung mit der Existenzgründungsthematik zu gewinnen.³⁷¹

Diese Erschließung und Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bedurfte einer gründungsdidaktischen Fundierung, so dass die in der Entstehungsphase dominierende Ausrichtung der Entrepreneurship Education am Instrumentalansatz durch einen Bildungsansatz ergänzt wurde, die beide in einen Erschließungsansatz einfließen.³⁷²

³⁷⁰ Ein vom BMBF in Auftrag gegebenes Kienbaum-Gutachten kommt zu dem Ergebnis, dass in Deutschland jährlich nur etwa 200 bis 250 wissens- und technologieorientierte Gründungen aus Hochschulen erfolgen, was impliziert, dass trotz der Förderprogramme jede Hochschule in Deutschland pro Jahr etwa eine wissens- und technologieorientierte Gründung hervorbringt, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005, S. 9). Auch Egelin et al. (2010, S.1) kommen in ihrer Evaluation des EXIST-Programms leider zu dem Schluss, „dass in dem hier betrachteten Zeitraum von immerhin 7 bzw. 4 Jahren nach dem jeweiligen Programmstart – insgesamt gesehen durch die von den Programmen EXIST I und EXIST II geförderten Maßnahmen keine messbaren Wirkungen auf die aggregierten Gründungszahlen in den hier interessierenden Branchen ausgegangen sind.“

³⁷¹ Braukmann (2003, S. 189 f.) gliedert die Adressaten im Bereich der akademischen Entrepreneurship-Ausbildung nach dem Grad ihrer Entschiedenheit gründen zu wollen wie folgt in drei Gruppen: Die „Zielgruppe III »Manifest Entschiedene – ich will mich gründen, ich will es jetzt tun!«: Hierzu zählen alle manifest zur unmittelbaren Realisation eines Gründungsvorhabens entschiedenen Hochschulangehörigen (...). Zielgruppe II »Bedingt Entschiedene – ich weiß, ich will mich gründen, ich muss nur können!«: Alle manifest zur mittelbaren Realisation eines Gründungsvorhabens Entschiedenen (...). Zielgruppe I »Noch nicht Erschlossene und entscheidungsaufschiebende Optionsorientierte – ich habe mich mit Gründung noch nicht befasst, ich weiß nicht, ob ich mich gründen möchte, ich möchte vielleicht wollen können, ich will mich irgendwann entscheiden, ich will mir jedoch stets die Option offen halten!«: Alle diejenigen Hochschulangehörigen, die für sich noch nicht geklärt haben, ob sie sich für eine Auseinandersetzung mit der Gründungsthematik oder ein Gründungsvorhaben erschließen lassen wollen und/oder die sich die Gründungsoption ggf. über Jahre erhalten wollen (...).“

³⁷² Vgl. Schneider (2011, S. 202).

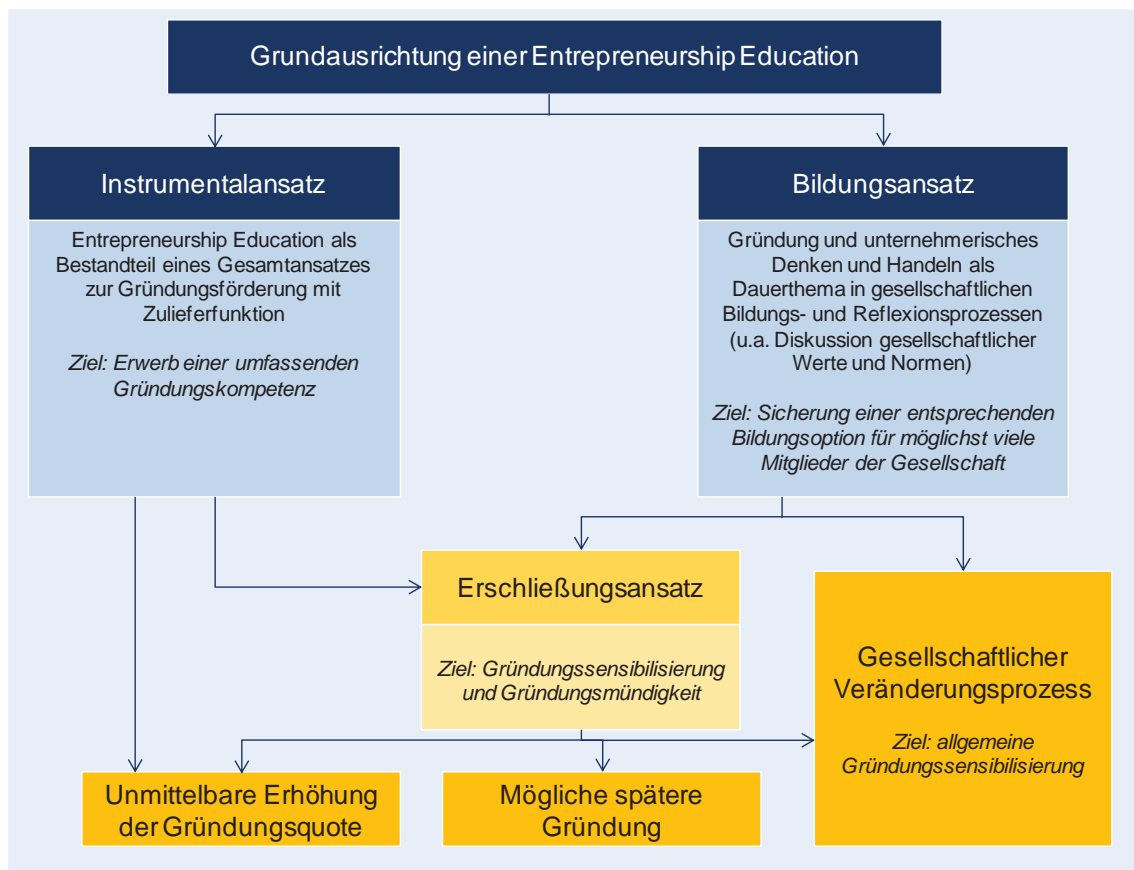


Abbildung 27: Instrumental- und Bildungsansatz als Extremata einer grundsätzlich möglichen Ausrichtung der Entrepreneurship Education³⁷³

In dieser Phase definiert Braukmann die Entrepreneurship Education als „Aus- und Weiterbildung bzw. [...] Entwicklung von unternehmerischen Persönlichkeiten, die zur innovativen Unternehmensgründung (und damit zur Ausübung eines Entrepreneurship) sowie zur Ausübung eines Mitunternehmertums (Intrapreneurship) bereit und fähig sind.“³⁷⁴

Die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten ist seither essentieller Bestandteil des pädagogisch-didaktischen Zielkonstrukts der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik, „welches nicht nur den konkreten Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenzen als Kategorien einer beruflichen Handlungskompetenz, sondern auch den von unternehmerischen Persönlichkeitseigenschaften zur Forschungs- und Entwicklungsaufgabe erklärt.“³⁷⁵ Hiermit einher geht auch die Ausweitung auf längere Zeithorizonte

³⁷³ Entnommen aus Schneider (2011, S. 203) in Anlehnung an Halbfas (2006, S. 179).

³⁷⁴ Braukmann (2002, S. 53).

³⁷⁵ Schneider (2011, S. 205). Zur beruflichen Handlungskompetenz vgl. auch 2.1.2 der vorliegenden Arbeit.

sowie andere Lern- und Sozialisationsorte als in der bis dahin in der Entrepreneurship Education dominierenden ‚Classroom Didactic‘^{376, 377}

In dieser Phase der Gründungsdidaktik 1.0 wurde auch die ‚Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten (DEUP)‘³⁷⁸ entwickelt, die sich als gründungsdidaktisch begründeter Idealtypus der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten von traditionellen Konzepten abgrenzt.³⁷⁹ Die DEUP bildete die Grundlage für den Ansatz eines ‚Entrepreneurship Career Developments (ECD)‘³⁸⁰ als ersten wissenschaftlich fundierten, systematischen und nachhaltigen Ansatz zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten.

An diese Phase schließt sich die aktuelle Phase der Gründungsdidaktik 2.0 an, die insbesondere zwei Neuausrichtungen umfasst, zum einen die Weiterentwicklung der schulischen Entrepreneurship Education und zum anderen die Theorieentwicklung im Rahmen der Förderung von Unternehmensgründungen aus Universitäten und Forschungseinrichtungen.

Der Anspruch der Erforschung und Entwicklung neuer Konzepte ergibt sich vor allem daraus, dass innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen in Universitäten und Forschungseinrichtungen die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bislang nur eingeschränkt wirken konnte. Daher soll nun im Rahmen der Gründungsdidaktik 2.0 die Perspektive insbesondere auch auf Veränderungsprozesse in Hinblick auf gründungsförderliche Rahmenbedingungen gerichtet werden.³⁸¹ Neben der Gründerpersönlichkeit geht es nun auch um die kulturellen, personellen, juristischen und administrativen Rahmenbedingungen der jeweiligen Organisationen, die Unternehmensgründungen fördern und hervorbringen möchten.³⁸²

Diese Erweiterung findet auch nominaldefinitiv Berücksichtigung, so dass Braukmann/Bartsch (2011) Gründungspädagogik und -didaktik definieren als „Entwicklung von unternehmerischen Persönlichkeiten, die zur innovativen Unternehmensgründung (und damit zur Ausübung eines Entrepreneurship) sowie zur Ausübung eines Mitunternehmertums (Intrapreneurship) bereit und fähig sind und fokussiert darüber hinausgehend

³⁷⁶ Zur ‚Classroom Didactic‘ vgl. 2.2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit.

³⁷⁷ Vgl. Schneider (2011, S. 205).

³⁷⁸ Zur Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten vgl. 2.2.3 der vorliegenden Arbeit.

³⁷⁹ Vgl. Braukmann/Bartsch (2011, S. 362).

³⁸⁰ Zum ECD vgl. 2.2.3.2 der vorliegenden Arbeit.

³⁸¹ Vgl. Braukmann/Bartsch (2011, S. 372) sowie Lindfeld (2013, S. 69).

³⁸² Vgl. Lindfeld (2013, S. 69).

auf die Erschließung und Entwicklung (gründungsförderlicher) unternehmerischer Organisationen im Systeminnovationskontext³⁸³.

Im Folgenden wird die unternehmerische Persönlichkeit als gründungsdidaktische Zielkategorie als das zentrale Element aller Entwicklungsphasen detailliert vorgestellt.

2.2.2 Zur unternehmerischen Persönlichkeit als gründungsdidaktische Zielkategorie

In der einschlägigen Literatur existiert weder eine allgemeingültige Definition der unternehmerischen Persönlichkeit noch eine klare Trennung zwischen unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmalen und der unternehmerischen Kompetenz.³⁸⁴ Um die Thematik näher zu untersuchen, soll im Folgenden der Begriff ‚Persönlichkeit‘ unter Einbezug gängiger Persönlichkeitstheorien definitorisch abgegrenzt werden sowie die Besonderheiten der unternehmerischen Persönlichkeit aus der Entrepreneurship-Forschung abgeleitet werden. Darauf aufbauend wird mit dem Wuppertaler Ansatz eine nominaldefinitorische Konturierung der unternehmerischen Persönlichkeit vorgestellt, die als gründungsdidaktische Zielkategorie eine wichtige Orientierungsgröße für die Gründungsdidaktik darstellt.

2.2.2.1 Persönlichkeitstheorien und ihr Beitrag zur Annäherung an das Konstrukt unternehmerische Persönlichkeit

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen zur Persönlichkeit, die je nach zugrunde liegender Persönlichkeitstheorie verschiedene Aspekte der Persönlichkeit fokussieren. Ebenso gibt es in der Persönlichkeitspsychologie³⁸⁵ – der wissenschaftlichen Disziplin, deren Fokus die Erforschung der Persönlichkeit darstellt – verschiedenste Theorien und Definitionen von Persönlichkeit, die zwar alle zu ihrem Verständnis beitragen, sich aber in ihren Grundannahmen und im Erkenntnisinteresse unterscheiden.³⁸⁶

³⁸³ Braukmann/Bartsch (2011, S. 374).

³⁸⁴ Vgl. Braukmann/Schneider (2007a, S. 164).

³⁸⁵ Durch John Locke, Immanuel Kant u.a. wurde im Bereich der Philosophie die Basis für das moderne Verständnis des Persönlichkeitskonstrukts geschaffen. Der Beginn der modernen Persönlichkeitspsychologie fällt allerdings gemäß McAdams (1997, S. 4) mit dem Erscheinen von „Personality: A Psychological Interpretation“ von Gordon Allports (1937) zusammen. Vgl. hierzu auch Westerfeld (2004, S. 89 f.), Pervin (1990, S. 3 f.), Schneewind (1982, S. 50 ff.).

³⁸⁶ Vgl. dazu Asendorpf (2012, S. 25 ff.).

Trotz diverser Unterschiede in verschiedenen Persönlichkeitsdefinitionen lassen sich Gemeinsamkeiten ausmachen: Alle Definitionen beziehen sich auf ein Konzept der Einzigartigkeit und ein Konzept des charakteristischen konsistenten Verhaltens.³⁸⁷ Das Konzept des charakteristischen konsistenten Verhaltens besagt, dass es universelle Eigenschaftsdimensionen gibt, die die Grundstruktur der Persönlichkeit bilden. Individuen unterscheiden sich vor allem durch die verschiedenen Ausprägungen dieser Dimensionen, die sich situationsübergreifend konsistent manifestieren.³⁸⁸ Diesen Minimalkonsens greift die allgemeingültige Begriffsdefinition von Hermann auf, der zufolge Persönlichkeit als „ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und über den Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat“³⁸⁹ bezeichnet werden kann. Als ähnlich grundlegend kann die Definition von Häcker gelten, der Persönlichkeit definiert als „allgemeines theoretisches Konstrukt (hypothetisches Konstrukt), welches zur Verhaltensbeschreibung und Verhaltensklärung (sowie Verhaltensprognose) herangezogen wird. Dieses allgemeine Konstrukt erweist sich häufig als ein Aggregat verschiedener Persönlichkeitskomponenten.“³⁹⁰ Eine wesentliche Erkenntnis, die sich aus dieser Begriffsdefinition ableiten lässt, ist, dass Persönlichkeit ein allgemeines Konstrukt ist, das zwar auf empirisch beobachtbarem Verhalten begründet, mit diesem aber nicht gleichzusetzen ist.³⁹¹

Im Folgenden sollen die verschiedenen Persönlichkeitstheorien, die verstanden werden können als Gefüge von Annahmen über die Struktur und Funktion individueller Persönlichkeiten, skizziert und hinsichtlich ihrer Relevanz für die definitorische Präzisierung einer unternehmerischen Persönlichkeit analysiert werden. Hierbei wird der Klassifikation von Asendorpf³⁹² gefolgt.

2.2.2.1.1 Psychodynamische Persönlichkeitstheorien

Als Begründer psychodynamischer (psychoanalytischer) Persönlichkeitstheorien gilt Sigmund Freud mit seiner Theorie der Psychoanalyse.³⁹³ Psychodynamischen Ansätzen liegt die Annahme zugrunde, dass sämtliche menschliche Wahrnehmungen und Hand-

³⁸⁷ Vgl. Gerrig (2015, S. 506.).

³⁸⁸ Vgl. Sader/Weber (2000, S. 104 f.).

³⁸⁹ Hermann (1991, S. 29).

³⁹⁰ Häcker (1994, S. 530).

³⁹¹ Vgl. Amelang/Bartussek (2001, S. 40).

³⁹² Vgl. Asendorpf (2012, S. 25 ff.).

³⁹³ Vgl. Maltby/Day/Macaskill (2006, S. 26 f.), vertiefend Freud (1990).

lungen auf Triebe zurückzuführen sind und über die Triebbefriedigung aus Spannungszuständen Energie entladen wird.³⁹⁴ Die Triebbefriedigung wird nach Freud von drei psychischen Instanzen geregelt, die die Persönlichkeit eines Individuums bestimmen: dem Es, dem Ich und dem Über-Ich. Das Es ist angeboren, unbewusst und bei der Geburt die einzige Instanz. Es ist gänzlich auf Triebbefriedigung ausgerichtet, unabhängig von den Handlungskonsequenzen. Das Über-Ich ist eine Teilinstanz des Ich, das die Internalisierung gesellschaftlicher Werte und kultureller Normen repräsentiert und damit das Verhalten gemäß den gesellschaftlichen Anforderungen steuert.³⁹⁵ Das Ich entwickelt sich aus der Interaktion zwischen dem Es und den Anforderungen der Umwelt. Das Ich fungiert als vermittelnde Instanz zwischen Es und Über-Ich, d.h. es versucht die Triebe des Es unter den Anforderungen und Regeln der Außenwelt zu befriedigen.³⁹⁶

Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich nach psychoanalytischer Theorie in drei frühkindlichen Entwicklungsphasen – der oralen, analen und phallischen Phase – die durch jeweils bevorzugte Körperzonen der Triebbefriedigung gekennzeichnet sind.³⁹⁷ Nach Abschluss der phallischen Phase im fünften Lebensjahr ist die Persönlichkeitsentwicklung weitgehend abgeschlossen.³⁹⁸ Nach Freud führen Über- oder Unterbefriedigungen der Triebe in diesen Entwicklungsphasen zu Fixierungen, die eine normale Weiterentwicklung der Persönlichkeit zur nächsten Phase verhindern und zu verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten im Erwachsenenalter führen.³⁹⁹

Auch die unternehmerische Persönlichkeit wird im Rahmen psychoanalytischer Ansätze als Ergebnis defizitärer Entwicklung und sich daraus entwickelnden Abwehrmechanismen betrachtet. So werden bspw. Eigenschaften wie eine stark ausgeprägte Durchsetzungsbereitschaft oder ein starkes Unabhängigkeitsstreben, die bei Entrepreneuren oft beobachtet werden können, mit einer mangelnden Anpassungsbereitschaft dieser Personen an die Umwelt begründet.⁴⁰⁰ Erklärungsgrundlage für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit ist dabei der sog. ‚Leonardo-Effekt‘, bei dem die physische oder emotionale Abwesenheit des Vaters u.a. in mangelndem Selbstwertgefühl oder Unfähigkeit sich Autoritäten unterzuordnen führt, was wiederum durch unternehmerisches Verhalten kompensiert wird.⁴⁰¹

³⁹⁴ Vgl. Gerrig (2015, S. 515).

³⁹⁵ Vgl. Asendorpf (2012, S. 9), Gerrig (2015, S. 518).

³⁹⁶ Vgl. Gerrig (2015, S. 518), Asendorpf (2012, S. 9).

³⁹⁷ Vgl. Asendorpf (2012, S. 10).

³⁹⁸ Vgl. Asendorpf (2012, S. 12), Gerrig (2015, S. 516 f.).

³⁹⁹ Vgl. Gerrig (2015, S. 516 f.).

⁴⁰⁰ Vgl. Shaver/Scott (1991, S. 26), Bygrave (1998, S. 117).

⁴⁰¹ Zum Leonardo-Effekt und seiner Untersuchung durch ex-post erhobene demographische Merkmale vgl. Hisrich/Langan-Fox/Grant (2007).

Für das hier vertretene Verständnis unternehmerischer Persönlichkeit und ihrer Entwickelbarkeit kann die psychoanalytische Theorie kaum als referenztheoretische Erklärungsgrundlage in Betracht gezogen werden. Der Ansatz gilt inzwischen als überholt, da bspw. durch den Nachweis, dass Persönlichkeitsmerkmale bis ins Erwachsenenalter entwickelt werden können, ein wesentliches Element dieser Theorie widerlegt werden konnte.⁴⁰² Das psychoanalytische Menschenbild betont zudem motivationale, affektive und irrationale Prozesse, die menschlichem Erleben und Verhalten zugrunde liegen und thematisiert dabei kaum rationale Prozesse des Denkens, Planens und Handelns. Wie Menschen beispielsweise systematisch Probleme lösen können, ist kein Thema der Psychoanalyse, was eine wesentliche Einschränkung des Anwendungsbereichs darstellt.⁴⁰³

2.2.2.1.2 Evolutionspsychologische Theorien

Evolutionspsychologische Theorien haben ihren Ursprung in der Theorie von Charles Darwin und seinen Annahmen über die Entwicklung der Artenvielfalt.⁴⁰⁴ Evolutionspsychologischen Ansätzen liegt die Annahme zu Grunde, dass individuelle Persönlichkeitsunterschiede und ihre Entwicklung zumindest partiell durch die Prinzipien der Evolution erklärt werden können. Die Annahme ist, dass sich die Struktur der Persönlichkeit über Jahrtausende im Rahmen der Evolution entwickelt und im Zuge natürlicher Selektion an die Umwelt angepasst hat.⁴⁰⁵ Dabei werden die arttypischen physischen Merkmale und Verhaltensmerkmale sowie das Erleben, Verhalten, die individuelle Anpassungsfähigkeit an die Umwelt und damit auch die Entwickelbarkeit der Persönlichkeit als evolutionär und genetisch determiniert angenommen.⁴⁰⁶

Aus der Perspektive evolutionspsychologischer Ansätze werden angeborene, evolutionistisch begründete Charakteristika als konstituierend für die unternehmerische Persönlichkeit gesehen.⁴⁰⁷ Ebenso werden Unterschiede in kognitiven Prozessen zwischen Entrepreneuren und anderen Personen als evolutionistisch begründet und Resultate genetisch determinierter Unterschiede gesehen.⁴⁰⁸ Aufgrund evolutionistischer Annahmen kann weder geklärt werden, warum manche Menschen eine unternehmerische Persönlichkeit

⁴⁰² Vgl. bspw. Gerrig (2015, S. 545).

⁴⁰³ Vgl. teilweise wörtlich Asendorpf (2012, S. 10).

⁴⁰⁴ Vgl. Asendorpf (2012, S. 68), Gerrig (2015, S. 16). Das Individuum wird als Produkt einer langen Evolutionskette gesehen, in der sich im Kampf um knappe Ressourcen diejenigen durchgesetzt haben, die für diesen Kampf vorteilhafte Eigenschaften und damit einen Reproduktionsvorteil besaßen.

⁴⁰⁵ Vgl. Asendorpf (2012, S.68 f.).

⁴⁰⁶ Vgl. Asendorpf (2012, S.68 f.) sowie Cosmides/Tooby (1992, S. 163 f.).

⁴⁰⁷ Vgl. White/Thornhill/Hampson (2006, S. 26) sowie Bijedic (2013, S. 126).

⁴⁰⁸ Vgl. Bijedic (2013, S. 126), beziehungsweise auf Fisher/Koch (2008, S. 2-3, 27).

aufweisen, noch ob diese Persönlichkeitsmerkmale evolutiv adaptiv, neutral oder schädlich sind.⁴⁰⁹

Abschließend kann konstatiert werden, dass evolutionspsychologische Ansätze hinsichtlich des Erklärungsgehalts für die unternehmerische Persönlichkeit höchstens für die Erklärung artenspezifischer Gemeinsamkeiten relevant sind, eine vollständige Erfassung und Beschreibung des Persönlichkeitskonstrukts können sie nicht leisten.⁴¹⁰

2.2.2.1.3 Behavioristische Ansätze

Auch aus dem im Rahmen der Lerntheorien bereits vorgestellten behavioristischen Ansatz können Implikationen für die Persönlichkeitspsychologie abgeleitet werden.⁴¹¹ Behavioristische Ansätze gehen davon aus, dass Persönlichkeitsentwicklung ein Ergebnis autobiografischer Erfahrungs- und Lernprozesse ist. Da allein die Reizbedingungen der Umwelt entscheiden, ob ein Verhalten erlernt wird oder nicht, könnte durch die Schaffung entsprechender Umweltbedingungen menschliches Verhalten als Ergebnis individueller Umweltbedingungen und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung manipuliert werden.⁴¹² Innere Prozesse, die die Reiz-Reaktions-Beziehungen aufbauen und das beobachtbare Verhalten hervorbringen, finden dabei in einer Black Box statt, und werden im Rahmen der behavioristischen Ansätze aus der wissenschaftlichen Betrachtung weitgehend ausgeklammert.⁴¹³ Das Lernen folgt dabei universellen Gesetzen, bspw. gemäß der ‚Klassischen Konditionierung‘ nach Pawlow, der ‚Operanten Konditionierung‘ nach Skinner oder dem ‚Stellvertretenden Lernen‘ nach Bandura.⁴¹⁴ Persönlichkeitsveränderungen können als situationsübergreifende Lerneffekte verstanden werden.

Hinsichtlich ihres Erklärungsgehalts für das Konstrukt der unternehmerischen Persönlichkeit sind behavioristische Ansätze kaum geeignet, da sie lediglich auf die beobachtbaren Reize und Reaktionen fokussieren und dabei die Prozesse ausblenden, die die Reaktionsunterschiede bedingen und die Persönlichkeit ausmachen.⁴¹⁵ Unternehmerisches Denken und Handeln und die unternehmerische Persönlichkeit als komplexes Konstrukt können anhand einfacher Reiz-Reaktionsbeziehungen nicht erklärt werden.

⁴⁰⁹ Vgl. Bijedic (2013, S. 127), bezugnehmend auf Michalski/Shackelford (2008, S. 181).

⁴¹⁰ Vgl. Braukmann/Bijedic/Schneider (2008, S. 5).

⁴¹¹ Vgl. auch 2.1.3.1.2 Behavioristische Lerntheorien.

⁴¹² Vgl. Asendorpf (2012, S. 40).

⁴¹³ Ebd.

⁴¹⁴ Zur ‚Klassischen Konditionierung‘ vgl. Gerrig (2015, S. 203 f.), zur ‚Operanten Konditionierung‘ vgl.

ebd. (2015, S. 216 ff.), zum ‚Stellvertretenden Lernen‘ vgl. bspw. Kron/Jürgens/Standop (2014, S. 163).

⁴¹⁵ Vgl. Braukmann/Bijedic/Schneider (2008, S. 5).

2.2.2.1.4 Informationsverarbeitungsansätze

Informationsverarbeitungsansätze fokussieren innere Prozesse, die im Rahmen behavioristischer Theorien ausgeklammert werden. Informationsverarbeitungsansätzen liegt die Annahme zugrunde, dass individuelle Persönlichkeitsunterschiede sowohl genetisch bedingt als auch von der Umwelt beeinflusst sind. Diese Unterschiede entstehen sowohl durch unterschiedliche Geschwindigkeiten und Kapazitäten kognitiver Informationsverarbeitungs- und Lernprozesse sowie durch das Erleben und Verhalten als Resultat neuronaler Informationsverarbeitungsprozesse.⁴¹⁶

Informationsverarbeitungsansätze bieten eine theoretische Grundlage für kognitive Verarbeitungsprozesse sowie für die Erklärung planvollen, komplexen Verhaltens, als auch für differenzierte Lern- und Verarbeitungsprozesse und die Beziehungen zwischen Individuum und Umwelt.⁴¹⁷ Allerdings werden vor allem Prozesse von relativ kurzer Dauer behandelt, während Persönlichkeitsentwicklung von langer zeitlicher Dauer ist.

Durch die fehlende Analyse zeitlicher Stabilität der Prozess- und Verhaltensänderung sowie der stabilen Persönlichkeitsmerkmale ist der Erklärungsgehalt der Informationsverarbeitungsansätze für das Konstrukt der unternehmerischen Persönlichkeit eher als gering zu beurteilen.⁴¹⁸ Informationsverarbeitungsansätze können allerdings eingebettet in eigenschaftstheoretische Ansätze und unter Berücksichtigung übergeordneter, zeitlich stabiler Persönlichkeitsmerkmale einen wertvollen Beitrag zur Klärung einzelner Verarbeitungsprozesse im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung leisten.⁴¹⁹

2.2.2.1.5 Dynamisch-interaktionistische Theorien

Dynamisch-interaktionistische Theorien fokussieren insbesondere die gegenseitige Einflussnahme von Umwelt und Persönlichkeit eines Individuums, wobei Persönlichkeitsentwicklungsprozesse eine besondere Berücksichtigung erfahren. Hierbei stehen situationsübergreifende, langfristige Prozesse und komplexe Konstrukte im Mittelpunkt der Betrachtung.⁴²⁰

Die dynamisch-interaktionistischen Ansätze gehen von einer mittelfristigen Stabilität von Persönlichkeitseigenschaften aus, was eine notwendige Voraussetzung ist, um Persönlichkeitseigenschaften als Verhaltensdeterminanten definieren zu können. Die Annahme

⁴¹⁶ Vgl. teilweise wörtlich Lindfeld (2013, S. 84).

⁴¹⁷ Vgl. Asendorpf (2012, S. 33).

⁴¹⁸ Vgl. Braukmann/Bijedic/Schneider (2008, S. 6).

⁴¹⁹ Vgl. Bijedic (2013, S. 140).

⁴²⁰ Vgl. Asendorpf (2012, S. 39).

einer langfristigen Instabilität der Persönlichkeitseigenschaften wiederum ist Voraussetzung für die langfristige Entwickelbarkeit dieser Eigenschaften die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angenommen wird.⁴²¹

Aspekte der unternehmerischen Persönlichkeit werden im Rahmen dynamisch-interaktionistischer Ansätze auf einer Metaebene als Resultat vielfältiger und komplexer Interaktionen von Individuum und Umwelt diskutiert. Als Erklärungsgrundlage unternehmerischen Denkens und Handelns werden dabei Persönlichkeitsmerkmale, Kognitionen, Psychopathologie, individuelle Entwicklungsprozesse sowie Umweltaspekte wie Sozialisationsbedingungen, Unternehmerbild in der nationalen Kultur oder Bildungshintergrund mit einbezogen.⁴²²

Ein Vorteil dieser Ansätze ist, dass sie sämtliche Interaktionen zwischen Persönlichkeit und Umwelt sowie auch genetische Einflüsse berücksichtigen.⁴²³ Damit kann das dynamisch-interaktionistische Paradigma als eine Art Metatheorie betrachtet werden, die die anderen hier vorgestellten Persönlichkeitstheorien, dabei vor allem auch die ausdrücklich integrierten eigenschaftstheoretischen Ansätze, als Spezialfälle unter dieser Theorie subsumiert.⁴²⁴

Hinsichtlich der definitorischen Präzisierung einer unternehmerischen Persönlichkeit ist der Erklärungsgehalt dieser Theorien allerdings als gering zu bewerten.⁴²⁵ Hierfür sollen im Folgenden die eigenschaftstheoretischen Ansätze vorgestellt werden, die die referenztheoretische Basis für das Konstrukt der unternehmerischen Persönlichkeit und damit den zentralen persönlichkeitspsychologischen Ansatz der vorliegenden Arbeit darstellen.

2.2.2.1.6 Eigenschaftstheoretische Ansätze

Basierend auf dem Persönlichkeitsverständnis, das den Eigenschaftstheorien zugrunde liegt, ist Persönlichkeit eine einmalige Kombination von Eigenschaften (Traits), die als Bausteine der Persönlichkeit begriffen werden können.⁴²⁶ Eigenschaften können dabei verstanden werden als „eine Klasse von Verhaltensweisen, die ein Mensch über die Zeit

⁴²¹ Vgl. hierzu auch Bijedic (2013, S. 143).

⁴²² Vgl. Bijedic (2013, S. 144) beziehend auf Hisrich/Langan-Fox/Grant (2007, S. 585).

⁴²³ Vgl. dazu Asendorpf (2012, S. 44 ff.).

⁴²⁴ Vgl. Asendorpf (2007, S. 97).

⁴²⁵ Vgl. Braukmann/Bijedic/Schneider (2008, S. 6).

⁴²⁶ Vgl. Westerfeld (2004, S. 94).

und über unterschiedliche Situationen hinweg ziemlich beständig zeigt, wobei das erstere meist Stabilität und das letztere Konsistenz genannt wird.⁴²⁷ Eigenschaften können auch als vermittelnde Variablen verstanden werden, die die Reaktionen auf verschiedene Situationen und Reize, die oberflächlich betrachtet wenig miteinander zu tun haben, verbinden und vereinheitlichen.⁴²⁸ Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft das Eigenschaftsmerkmal Schüchternheit als vermittelnde (intervenierende) Variable:

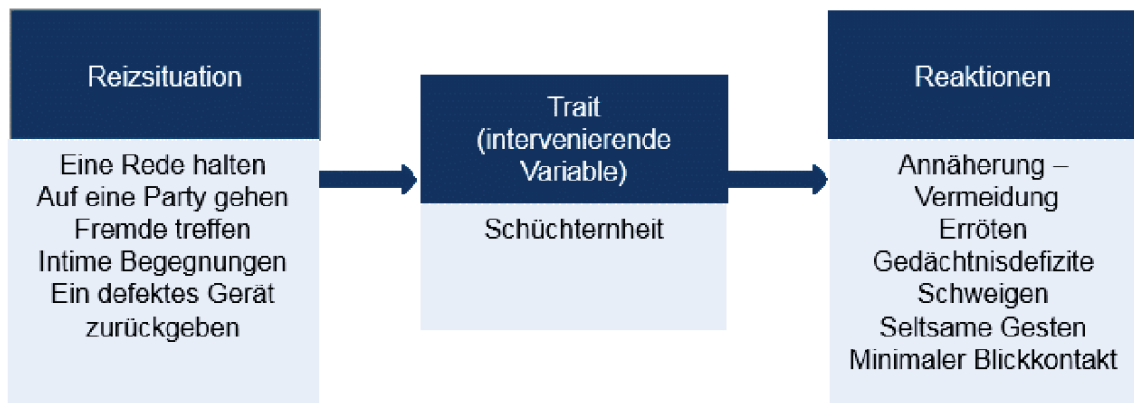


Abbildung 28: Eigenschaften als intervenierende Variablen⁴²⁹

Die Traits erzeugen stabile Beziehungen zwischen Situationen und Reaktionen und werden als mittelfristig stabil und langfristig veränderbar eingestuft.⁴³⁰ Beobachtete Persönlichkeitsmerkmale gelten erst dann als Eigenschaften der Persönlichkeit, wenn sich diese in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten nachweisen lassen.

Diese Ansätze haben die Persönlichkeitsforschung lange dominiert und haben noch immer großen Einfluss auf die Persönlichkeitspsychologie.⁴³¹ Sie wurden – auch auf Grund ihrer praktischen Eingängigkeit – in der Managementlehre und im Rahmen der Entrepreneurship-Forschung aufgegriffen. Aus persönlichkeitspsychologischer Sicht bietet das Eigenschaftsparadigma eine grundlegende Fundierung für die Beschreibung der unternehmerischen Persönlichkeit, da es die Persönlichkeit eines Individuums als Gesamtheit

⁴²⁷ Sader/Weber (2000, S. 96).

⁴²⁸ Vgl. Westerfeld (2004, S. 94 f.).

⁴²⁹ Entnommen aus Gerrig (2015, S. 507).

⁴³⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 215).

⁴³¹ Vgl. dazu Asendorpf (2012, S. 25).

seiner Eigenschaften begreift.⁴³² Als einschränkend kann gesehen werden, dass Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung nicht hinreichend thematisiert werden. Zudem bieten sie wenig Erklärung darüber, wie Eigenschaften im aktuellen Erleben und Verhalten wirksam werden, wie sich die Eigenschaften konkret im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung verändern und wie sich diese Veränderung manifestiert.⁴³³

Die Hauptzielsetzung der eigenschaftstheoretischen Ansätze ist es, Ordnungssysteme zu entwerfen, die die Vielzahl der Persönlichkeitsmerkmale systematisieren, und zu Eigenschaftsgruppen höherer Ordnung zusammenzufassen, wodurch eine Beschreibung und Erklärung zeit- und situationsübergreifenden Verhaltens möglich wird.⁴³⁴

Das bekannteste eigenschaftstheoretische Modell ist das Big-Five-Modell (Fünf-Faktoren-Modell). Es besteht aus fünf grundlegenden Dimensionen, anhand derer eine Beschreibung von Persönlichkeiten möglich wird. Die fünf Faktoren sind Extraversion, Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Emotionale Stabilität und Offenheit für Erfahrungen.⁴³⁵

Da das Big-Five-Modell bereits mehrfach empirisch validiert werden konnte, besteht Einigkeit darüber, dass es das momentan beste Instrument zur Beschreibung von Persönlichkeitsstrukturen ist.⁴³⁶ Der Ansatz gilt als sehr praxisrelevant, da erstmals wichtige Zusammenhänge zwischen beruflichem Erfolg und Persönlichkeitsmerkmalen hergestellt werden konnten. Er wird bspw. im Bereich der Personalentwicklung in Unternehmen dazu verwendet, Persönlichkeitsprofile zu erstellen.⁴³⁷

Die folgende Abbildung veranschaulicht die fünf grundlegenden Dimensionen und ihre Ausprägungen.

⁴³² Vgl. Braukmann/Bijedic/Schneider (2008, S. 7).

⁴³³ Vgl. Bijedic (2013, S. 153) sowie auf Asendorpf (2012, S. 29 f.).

⁴³⁴ Vgl. hierzu bspw. Amelang/Bartussek (2001, S. 52 ff.) und Prandini (2002, S. 355).

⁴³⁵ Vgl. John (1990, S. 66-100).

⁴³⁶ Vgl. Westerfeld (2004, S. 97) und Gerrig (2015, S. 508 f.).

⁴³⁷ Vgl. hierzu z.B. Robbins (2001, S.125).

Das Fünf-Faktoren-Modell

Faktor	Bipolare Definition
Extraversion	Gesprächig, energiegelad und durchsetzungsfähig vs. ruhig zurückhaltend und schüchtern
Verträglichkeit	Mitfühlend, freundlich und herzlich vs. kalt streitsüchtig und unbarmherzig
Gewissenhaftigkeit	Organisiert, verantwortungsbewusst und vorsichtig vs. sorglos, leichtsinnig und verantwortungslos
Neurotizismus	Stabil, ruhig und zufrieden vs. ängstlich, instabil und launisch
Offenheit für Erfahrungen	Kreativ, intellektuell und offen vs. einfach, oberflächlich und nicht intelligent

Abbildung 29: Das Big-Five-Modell⁴³⁸

Basierend auf dem Big-Five-Modell entwickelte sich in der Entrepreneurship-Forschung die These, dass erfolgreiche Unternehmer bestimmte Persönlichkeitsmerkmale besitzen, die sie von anderen unterscheiden und ihren beruflichen Erfolg positiv beeinflussen.⁴³⁹ Die eigenschaftstheoretischen Ansätze stellen somit eine referenztheoretische Basis dar, mit Hilfe derer die spezifischen Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten im Folgenden herausgearbeitet werden können.

2.2.2.2 Zu den Eigenschaften der unternehmerischen Persönlichkeit

Die wissenschaftliche Literatur zum Entrepreneurship betont immer wieder die große Bedeutung der Gründerperson als Schlüssel zum Verständnis erfolgreichen unternehmerischen Handelns: „Der Gründer vereinigt in sich die Person des strategischen Planers mit der Person des Durchsetzers und der Person des Vollziehenden in einem zumeist wenig arbeitsteiligen System. Die Eigenschaften des Gründers sind durch die Personalunion zumindest in der Anfangsphase gleichzusetzen mit den Eigenschaften – den Stärken und Schwächen – der Gründungsunternehmung.“⁴⁴⁰ Ohne Zweifel stellen

⁴³⁸ Entnommen aus Gerrig (2015, S. 509).

⁴³⁹ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 97).

⁴⁴⁰ Szyperski/Nathusius (1977, S. 35 f.), vgl. auch Klandt (1984), Mitton (1989), Korunka/Frank/Becker (1993), Timmons (2009), Herron/Robinson (1993).

Unternehmensgründungen in hohem Maße die Ergebnisse individuumsbezogener Handlungen dar. Die Bedeutung des Erfolgsfaktors Gründerperson wird auch dadurch unterstrichen, dass Venture Capitalists einen ‚erstklassigen Entrepreneur mit einer zweitklassigen Idee‘ gegenüber der Kombination ‚erstklassige Idee und zweitklassiger Entrepreneur‘ bevorzugen.⁴⁴¹

Die Bedeutung der Person bzw. Persönlichkeit des Unternehmers als zentralem Erfolgsfaktor einer Unternehmensgründung ist also nahezu unbestritten.⁴⁴² Dies verdeutlicht auch die nachstehende Abbildung, die die Ergebnisse einer Expertenbefragung von 1998 darstellt, im Rahmen derer nach dem wichtigsten Erfolgsfaktor einer Unternehmensgründung gefragt wurde.

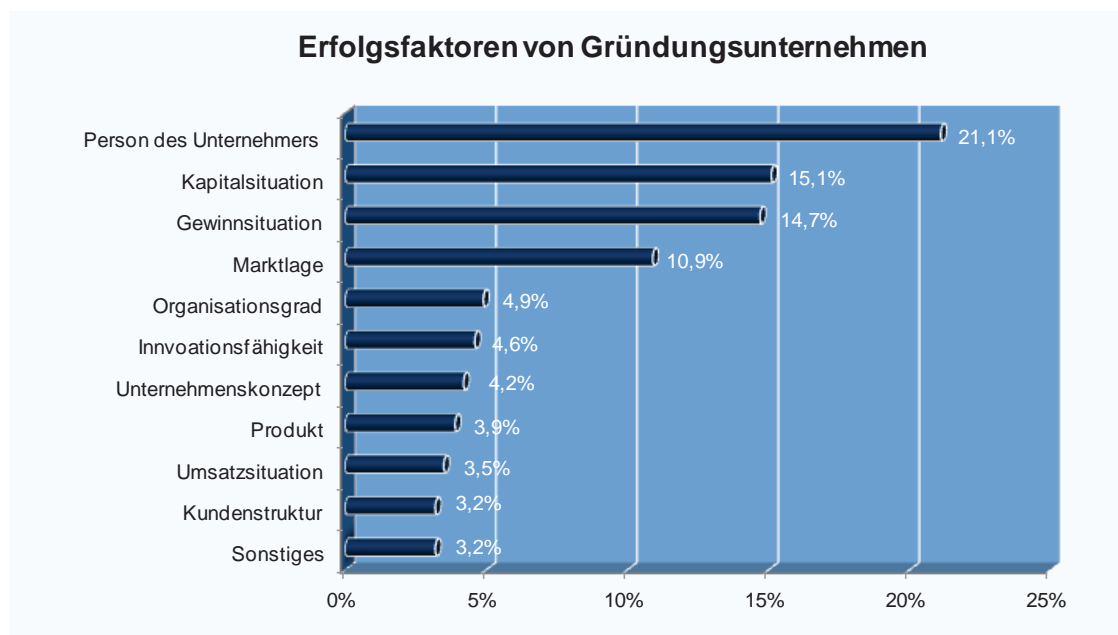


Abbildung 30: Erfolgsfaktoren von Gründungsunternehmen nach Experteneinschätzung⁴⁴³

So groß die Einigkeit über die Bedeutung unternehmerischer Persönlichkeit ist, so heterogen sind allerdings in der Literatur die Ansichten, welche Persönlichkeitseigenschaften eine solche unternehmerische Persönlichkeit ausmachen.⁴⁴⁴

⁴⁴¹ Vgl. Herron/Robinson (1993, S. 281).

⁴⁴² Vgl. bspw. Brüderl/Preisendörfer/Ziegler (1996, S. 33).

⁴⁴³ In Anlehnung an Schenk (1999, S. 45). In der Binnendifferenzierung dieses Einflussfaktors wird der Persönlichkeit mit 49% am meisten Bedeutung zugemessen, vor der fachlichen Qualifikation mit 33% und der kaufmännischen Qualifikation mit 18%, vgl. Schenk (1999, S. 45 f.).

⁴⁴⁴ Vgl. bspw. Fallgatter (2002, S. 120).

Basierend auf dem Big-Five-Modell wurde untersucht, welche Persönlichkeitsmerkmale erfolgreiche Unternehmer besitzen, die sie von anderen unterscheiden und ihren beruflichen Erfolg positiv beeinflussen. Mit Hilfe von Korrelationsrechnungen und Faktoranalysen wurde versucht ein möglichst genaues Bild dieser Persönlichkeitsmerkmale zu skizzieren. Ziel war es, auf Basis der qualitativen Unterschiede der Persönlichkeitsmerkmale Typen und Profile zu formulieren. Entwickelt wurde der Traits-Ansatz in den USA von Risikokapitalinvestoren in der Hoffnung, über die Ermittlung von erfolgsversprechenden Persönlichkeitseigenschaften von Unternehmensgründern die Erfolgsaussichten zukünftiger Gründungen verlässlicher einschätzen zu können. „In the trait approach the entrepreneur is assumed to be a particular personality type, a fixed state of existence, a describable species that one might find a picture of in a field guide, and the point of much Entrepreneurship research has been to enumerate a set of characteristics describing this entity known as the entrepreneur.“⁴⁴⁵

Die Ergebnisse der auf dem Big-Five-Modell basierenden Untersuchungen zur Bestimmung dieser Eigenschaftsmerkmale sind aufgrund unterschiedlichster Fragestellungen und verschiedener Perspektiven recht heterogen. Untersucht wurde in diesem Zusammenhang, z.B. wie sich die Gruppe der Unternehmensgründer von anderen Personen unterscheidet,⁴⁴⁶ welche Merkmale erfolgreiche von weniger erfolgreichen Gründern abgrenzen,⁴⁴⁷ sowie Persönlichkeitsmerkmale, die eine Unternehmensgründung bzw. berufliche Selbständigkeit unterstützen.⁴⁴⁸ Obwohl die Ergebnisse vorliegender Studien disparat und widersprüchlich sind und inzwischen kaum noch ein Persönlichkeitsmerkmal zu finden ist, das nicht in irgendeiner Weise als typische Unternehmereigenschaft deklariert wurde,⁴⁴⁹ kann als Konsens festgestellt werden, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und -ausprägungen substanziell dazu beitragen, dass Personen selbständig werden bzw. es auch (erfolgreich) bleiben.⁴⁵⁰ Müller schätzt den Erklärungsbeitrag solcher Merkmale auf 15-25% und unterstreicht damit die Bedeutung differentialpsychologischer Ansätze.⁴⁵¹

⁴⁴⁵ Gartner (1989, S. 48).

⁴⁴⁶ Vgl. hierzu Begley/Boyd (1987, S. 79-93).

⁴⁴⁷ Vgl. hierzu z.B. Klandt (1999).

⁴⁴⁸ Vgl. Müller (2000b, S. 105 f.).

⁴⁴⁹ Vgl. Preisendörfer (2002a, S. 46).

⁴⁵⁰ Vgl. dazu Raab/Neuner (2008, S. 308) sowie Baron (2000).

⁴⁵¹ Vgl. Müller (2004, S. 999 ff.).

Es konnten fünf Eigenschaftsmerkmale herausgestellt werden, über die Einigkeit besteht, dass es sich „um unmittelbar handlungsprägende Eigenschaften von Unternehmensgründern und Unternehmern“⁴⁵² handelt.

Diese Eigenschaftsmerkmale sind:

- eine ausgeprägte Leistungsmotivstärke (High Need for Achievement),
- eine hohe Ambiguitätstoleranz (Tolerance for Ambiguity),
- eine interne Kontrollüberzeugung (Internal Locus of Control),
- eine moderate Risikobereitschaft (Moderate Risk-takers) und
- ein Unabhängigkeitsstreben (Need for Independence).⁴⁵³

Diese von Westerfeld als „Erkenntnis-Essenz“⁴⁵⁴ der persönlichkeitsbezogenen Entrepreneurshipforschung bezeichneten Merkmale – erweitert um die ebenfalls als wichtig einzustufenden Eigenschaften wie Durchsetzungsvermögen, Anpassungsfähigkeit, Problemlösungsorientierung, Antriebsstärke, emotionale Stabilität und Belastbarkeit, die in verschiedenen Ausprägungen Unternehmensgründern und Unternehmern zuzuschreiben sind – können nach Westerfeld in Anlehnung an Müller, wie in der folgenden Abbildung dargestellt, unter vier übergreifenden Persönlichkeitsdimensionen subsumiert werden:

⁴⁵² Fallgatter (2002, S. 126).

⁴⁵³ Vgl. bspw. Braukmann/Schneider (2007, S. 97). Eine ausführliche Beschreibung dieser Eigenschaftsmerkmale erfolgt in 2.3.2.2.1 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁵⁴ Vgl. Westerfeld (2004, S. 142-143) sowie Bader/Schulz (2003, S. 115).

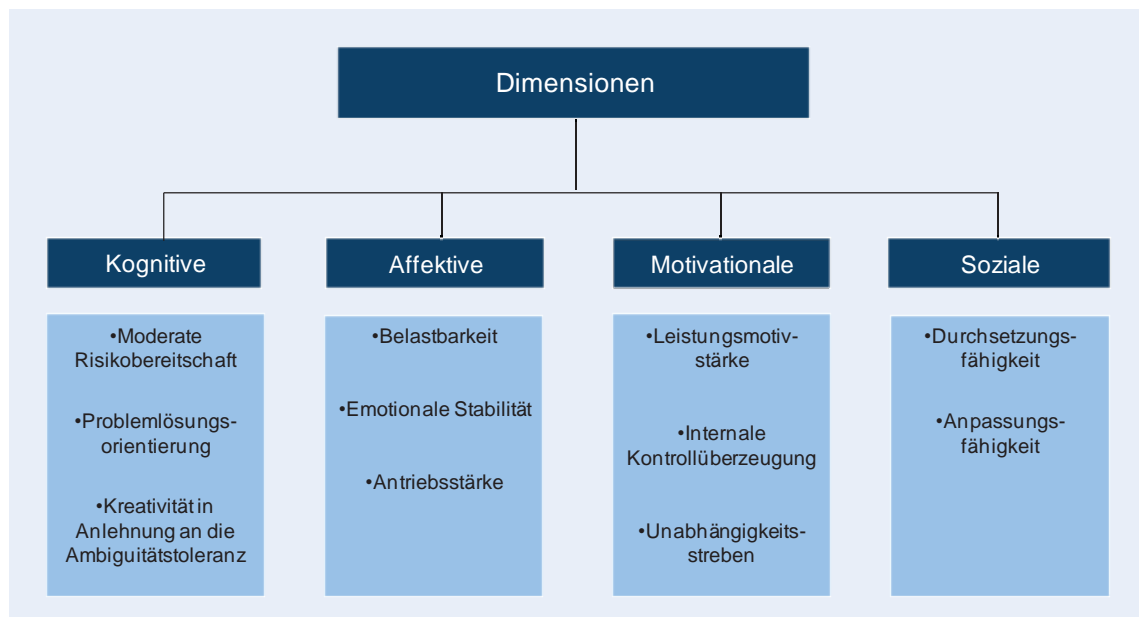


Abbildung 31: Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten nach Müller⁴⁵⁵

Laut Müller stellen die von ihm definierten Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit ‚Eignungsdispositionen‘ dar, die in ähnlicher Weise sowohl für unternehmerische als auch freiberufliche Tätigkeiten von Bedeutung sind. Die Persönlichkeit des Unternehmers repräsentiert somit sein „psychisches Potenzial, [...] das berufliche Selbständigkeit im Allgemeinen auszuzeichnen scheint.“⁴⁵⁶

Der Ansatz von Müller bietet ein empirisch geprüftes Gesamtmodell zur Beschreibung und zugleich Diagnostik unternehmerischer Persönlichkeit. Aufbauend auf den selbständigkeitsrelevanten Eigenschaftsmerkmalen wurde an der Universität Landau ein psychometrisches Testverfahren entwickelt, der Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potentiale (F-DUP), um mit Hilfe dieses Testverfahrens selbständigkeitsrelevante Eigenschaftsmerkmale zu testen.⁴⁵⁷ Dieses Testverfahren wurde auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit genutzt, um Hinweise darauf zu erhalten, inwiefern diese Eigenschaften bei Gründern aus der Arbeitslosigkeit vorhanden sind und wo eventuell spezifische Defizite liegen. Eine detaillierte Erläuterung der Testmethode sowie die Darstellung der Durchführung und Ergebnisse der Untersuchung erfolgen in Kapitel 4.1 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁵⁵ Entnommen aus Westerfeld (2004, S. 148).

⁴⁵⁶ Müller/Gappisch (2002, S. 32).

⁴⁵⁷ Vgl. Müller (2002) sowie Müller/Gappisch (2002).

Entsprechend der in Abbildung 31 dargestellten Aufteilung der Persönlichkeitsdimensionen soll nachstehend eine detaillierte Betrachtung der kognitiven, affektiven, motivationalen und sozialen Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten erfolgen.

2.2.2.2.1 Kognitive Persönlichkeitsmerkmale

Zu den selbständigkeitsrelevanten kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen zählen die Risikobereitschaft in moderater Ausprägung, Problemlösungsorientierung sowie Kreativität in Anlehnung an die Ambiguitätstoleranz.

Eine **moderate Neigung zur Übernahme von Risiken** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, ein angemessenes Maß an Risiko zu übernehmen und auch in unsicheren Situationen Risiken kontrolliert abschätzen zu können.⁴⁵⁸ Für beruflich selbständige Personen besteht in vielen Situationen die Notwendigkeit, Risiken einzuschätzen und einzugehen. Eine Unternehmensgründung ist nicht nur mit finanziellen Risiken verbunden, hinzukommen auch Karriere- und Familienrisiken.⁴⁵⁹ Klandt spricht zudem über das psychische Risiko: „Beim Einsatz, der von einem Gründer im Zusammenhang mit seiner Unternehmensgründung gefordert wird, kann eine erhebliche emotionelle Anbindung (commitment) an diese Aktivität erwartet werden. Die Gründungsunternehmung bekommt oftmals den Stellenwert eines Lebenswerks, und die Gefahr des Scheiterns dieser Gründungsunternehmung wird vom Unternehmensgründer möglicherweise auch als persönlicher Mißerfolg empfunden und kann dann mit einem erheblichen Verlust an Selbstvertrauen für den weiteren Lebensweg einhergehen.“⁴⁶⁰ Nicht zu unterschätzen und vor allem auch schwer kalkulierbar sind die persönlichen bzw. familiären Risiken, die mit einer Unternehmensgründung verbunden sind. Gründer sind zeitlich und geistig stark mit ihrer Unternehmung beschäftigt, so dass neben der Beziehung zum Partner, der Familie und Freunden auch die eigene Gesundheit auf dem Spiel steht.⁴⁶¹

Da die Handlungen eines Gründers viele Unsicherheiten bergen, sollte er in der Lage sein, das mit der Unsicherheit verbundene Risiko soweit wie möglich zu minimieren und

⁴⁵⁸ Vgl. Hull/Bosley/Udell (1980, S. 11 ff.).

⁴⁵⁹ Vgl. bspw. Baty (1990, S. 9-17).

⁴⁶⁰ Klandt (1984, S. 169).

⁴⁶¹ Interessanterweise konnten trotz der nachweislich hohen Belastung von Unternehmern bislang weder ein erhöhtes Gesundheitsrisiko noch überdurchschnittliche Scheidungsraten festgestellt werden. Für den Gesundheitsbereich stellt z.B. Goebel (1990, S. 122) nach Auswertung der von ihm erhobenen Daten fest: „Der Beschwerdedruck ist deutlich niedriger als bei der Durchschnittsbevölkerung, obwohl die Unternehmer selten weniger als 50 Stunden in der Woche arbeiten und nicht sechs Wochen im Jahr Urlaub machen können. Die Befriedigung, die Unternehmensgründer aus der Umsetzung ihres kreativen Potentials ziehen, ist so ausgeprägt, daß sie sich gesundheitlich positiv niederschlägt.“

zu verteilen. „Certainly, entrepreneurs frequently place themselves at risk (...). Yet research also shows that the entrepreneur is more a risk manager than a risk-bearer.“⁴⁶² Die Risikobereitschaft wird daher in moderater Ausprägung als selbständigkeitsrelevante Verhaltensdisposition verstanden, da davon ausgegangen werden kann, dass eine an Leichtsinn grenzende große Risikoneigung ebenso wie eine ängstliche Risikovermeidung mit Misserfolgen korreliert.⁴⁶³ Eine moderate Risikoneigung trägt dazu bei, dass Gründer in Entscheidungssituationen eher Alternativen wählen, die mit kleinerer Wahrscheinlichkeit ein besseres Ergebnis in Aussicht stellen, als solche, die mit größerer Wahrscheinlichkeit weniger gute Ergebnisse erwarten lassen. Das Eigenschaftsmerkmal moderate Risikoneigung „schließt in besonderer Weise auch kognitive Leistungen ein, da eine kalkulierte oder kontrollierte Risikoeinschätzung eine elaboriertere Informationsverarbeitung abverlangt, als dies bei ängstlicher Risikovermeidung oder unreflektierter Risikomaximierung der Fall wäre.“⁴⁶⁴

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Entrepreneurere über kognitive Mechanismen verfügen, die sie in die Lage versetzen, risikoreiche Situationen, die andere Menschen oft als Bedrohung empfinden, als Gelegenheiten wahrzunehmen oder zu bewerten, falls sie kalkulierbar sind.⁴⁶⁵

Neben einer moderaten Risikoneigung wird die **Problemlösungsorientierung** von Müller als eine weitere selbständigkeitsrelevante Eigenschaft hervorgehoben, „die sowohl eine Fähigkeit zur Verarbeitung großer Informationsmengen in komplexen, nicht standardisierten Anforderungssituationen, als auch eine umfassende Planungskompetenz beinhaltet.“⁴⁶⁶ Unternehmensgründer werden mit einer Vielzahl von neuartigen Aufgaben und Anforderungen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Personen, die über Problemlöseorientierung verfügen, betrachten diese bislang unbekanntes Aufgaben und Anforderungen als Probleme, die mit analytischem Denken zu lösen sind. Eine ausgeprägte Problemlöseorientierung resultiert in Problemlösekompetenz, weil Personen im Laufe der Zeit Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten im rationalen Umgang mit verschiedenen Aufgaben und Anforderungen erlangen. Personen dagegen, die über die Eigenschaft nur in schwacher Ausprägung verfügen, vermeiden die ungewohnten Aufgaben und bevorzugen Routinearbeiten.

⁴⁶² Kao (1989, S. 98).

⁴⁶³ Vgl. Chell/Haworth/Brearley (1991, S. 42 ff.) sowie Fallgatter (2002, S. 123).

⁴⁶⁴ Müller (2000b, S. 109).

⁴⁶⁵ Vgl. Bijedic (2013, S. 224) und Bird/Mitsuhashi (2003, S. 170).

⁴⁶⁶ Westerfeld (2004, S. 146) nach Müller (2000b, S. 110).

Ein weiteres selbständigkeitsrelevantes kognitives Eigenschaftsmerkmal ist die **Kreativität**, die zwei Arten kognitiver Leistungen beinhaltet. Zum einen befähigt Kreativität dazu, Neues zu erfinden, und zum anderen, Bekanntes in noch nicht dagewesener Form zu kombinieren bzw. zu optimieren.⁴⁶⁷ Da Entrepreneurship auch das Erkennen und Ausschöpfen ungenutzter Wertschöpfungspotentiale erfordert, werden zum einen die Vorstellungskraft für etwas bislang nicht Vorhandenes und zum anderen die Fähigkeit, das Neue in wettbewerbliche Marktprozesse einordnen zu können benötigt. Psychologisch wird unter Kreativität die Fähigkeit verstanden, „Beziehungen zwischen zuvor unbezogenen Erfahrungen zu finden, die sich in Form neuer Denkschemata als neue Erfahrungen, Ideen oder Produkte ergeben,⁴⁶⁸ wobei davon ausgegangen werden kann, dass Kreativität nicht angeboren, sondern trainiert ist und daher auch in späteren Phasen des Lebens noch entwickelt werden kann. Cropley stellt kreatives Problemlösen als kognitiven Prozess dar:

Phasenmodell des kreativen Prozesses

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

Abbildung 32: Das Phasenmodell des kreativen Prozesses nach Cropley⁴⁶⁹

Cropley beschreibt kreative Menschen wie folgt:

„Creative individuals:

- seek change and adventure

⁴⁶⁷ Vgl. Conrad/Müller/Wagener/Wilhelm (1998, S. 9).

⁴⁶⁸ Landau (1969, S. 10).

⁴⁶⁹ Entnommen aus Ripsas (1997, S. 212) nach Cropley (1992, S. 16).

- express impulses and are consequently sometimes undisciplined, although they are perfectly capable of highly disciplined behavior when pursuing a goal which they value
- readily accept new ideas
- challenge rules and authorities on occasion
- dislike conformity and conformists
- are inclined to be disorganized, but are capable of attention of details when pursuing a valued goal
- prefer loose and flexible planning, are very skilful at ‚rolling with the punches‘ and adapting quickly to circumstances; and are usually friendly, but many sometimes be withdrawn or else may talk too much.“⁴⁷⁰

Kreative Personen haben i.d.R. einen Hang zu schöpferischem, divergentem Denken, der durch Neigungen unterstützt wird, offene und unstrukturierte Situationen aufzusuchen und sich mit Fragestellungen und Problemen zu beschäftigen, mit denen sie in diesen Situationen konfrontiert werden.⁴⁷¹ Diese Fähigkeit, gut mit unstrukturierten, komplexen oder widersprüchlichen Situationen umgehen zu können, über die kreative Personen zumeist verfügen, wird ‚**Ambiguitäts- bzw. Ungewissheitstoleranz**‘ genannt.⁴⁷² Durch ihre größere Ambiguitätstoleranz empfinden kreative Personen diese mehrdeutigen und ungewissen Situationen als Herausforderung, während unkreative Personen diese als Belastung erleben und häufig dazu tendieren, in solchen Situationen schnelle und vielleicht unüberlegte Entscheidungen zu treffen, um die Unbehaglichkeit, die die Situation für sie mit sich bringt, möglichst schnell zu vermindern. Durch die Assoziation der Ambiguitätstoleranz mit Experimentierfreudigkeit im Gegensatz zu starker Normgebundenheit besteht ein enger Zusammenhang mit der Kreativität.⁴⁷³ Die Ambiguitätstoleranz wird häufig als eine Unterdimension der kognitiven Dimension ‚Offenheit für Erfahrungen‘ der Big Five betrachtet und daher nicht so häufig wie andere Merkmale unternehmerischer Persönlichkeit isoliert analysiert.⁴⁷⁴ Da „die spezifischen Anforderungsfelder eines Unternehmensgründers regelmäßig durch ein hohes Maß an Komplexität, Unstrukturiertheit und Vernetztheit gekennzeichnet sind“⁴⁷⁵, sind Kreativität sowie hohe Ambiguitätstoleranz wichtige selbständigkeitsrelevante Eigenschaftsmerkmale.

⁴⁷⁰ Cropley (1992, S. 18).

⁴⁷¹ Vgl. Conrad/Müller/Wagener/Wilhelm (1998, S. 9).

⁴⁷² Vgl. Reis (1997, S. 90).

⁴⁷³ Vgl. Brandstätter (1999, S. 168).

⁴⁷⁴ Vgl. Biejdic (2013, S. 230).

⁴⁷⁵ Westerfeld (2004, S. 144) nach Szyperski/Klandt (1990, S. 114).

2.2.2.2 Affektive Persönlichkeitsmerkmale

Zu den affektiven Persönlichkeitsmerkmalen zählen Belastbarkeit, Antriebsstärke und emotionale Stabilität.

Die **emotionale Stabilität** einer Person beschreibt die Art und Intensität emotionaler Reaktionen, wenn diese mit ablehnenden Vorkommnissen oder Ereignissen konfrontiert wird. Emotional stabile Personen wird zugeschrieben, dass sie Frustrationen schneller überwinden als emotional labile Personen. Zudem tendieren sie dazu Misserfolge weniger tiefgründig zu verarbeiten und auf Schwierigkeiten eher gelassen zu reagieren. Emotionale Stabilität trägt dazu bei, dass Personen in kritischen Situationen einen kühlen Kopf bewahren und sich von negativen Erfahrungen nicht so schnell entmutigen lassen. Da bei einer Unternehmensgründung oft viele Widerstände und Barrieren zu überwinden sind und Gründer häufig in Situationen wie bspw. bei der Kundenakquise Ablehnung erfahren, ist eine ausgeprägte emotionale Stabilität von Unternehmern insbesondere in der Phase der Gründung von großer Wichtigkeit.⁴⁷⁶ Mit der emotionalen Stabilität, die auch im Big-Five-Modell enthalten ist, werden Eigenschaften wie Belastbarkeit, Krisenfestigkeit und Gelassenheit in Zusammenhang gebracht.⁴⁷⁷ Das Merkmal **Belastbarkeit** kommt vor allem in Situationen zum Tragen, die hohe psychische und physische Anforderungen mit sich bringen. Belastbare Personen weisen i.d.R. eine höhere Stressresistenz auf, die auf einen konstruktiven Umgang mit körperlichen und mentalen Belastungen, die eher als Herausforderungen statt als Belastung empfunden werden, zurückzuführen ist.⁴⁷⁸ Stressresistente Personen reagieren dagegen eher gelassener, können ihre Gefühle besser kontrollieren und sind i.d.R. in schwierigen Situationen in der Lage, den Überblick zu behalten und rational zu handeln. Weniger stressresistente Personen wirken dagegen in Stresssituationen nervös und ängstlich und reagieren eher spontan und unüberlegt oder defensiv. Selbständig tätige Personen werden tendenziell häufiger mit Stressoren in ihrem beruflichen Umfeld konfrontiert als Personen in abhängiger Beschäftigung. Ihre Arbeitszeiten sind häufig lang, der Zeitdruck ist hoch, und es gilt viele heterogene Aufgaben zu bewältigen. Daher ist eine hohe Belastbarkeit hilfreich, um diesem Stress gewachsen zu sein.⁴⁷⁹

⁴⁷⁶ Vgl. Brandstätter (1997).

⁴⁷⁷ Vgl. Braun/Maaßen (2000, S. 45).

⁴⁷⁸ Vgl. Moser et al. (2000, S. 137 ff.).

⁴⁷⁹ Vgl. Conrad/Müller/Wagener/Wilhelm (1998, S. 10). Nach Goebel (1991) kommt die größere Stressresistenz selbständig tätiger Personen darin zum Ausdruck, dass sich diese trotz objektiv größerer Belastungen subjektiv weniger belastet fühlen als die Normalbevölkerung und auch weniger über berufsbedingte Gesundheitsprobleme klagen.

Ein weiteres selbständigkeitsrelevantes affektives Persönlichkeitsmerkmal ist die **Antriebsstärke**. Antriebsstärke wird mit Begriffen wie ‚kraftvoll‘, ‚energiegeladen‘, ‚arbeitsfreudig‘ und ‚unternehmungslustig‘ umschrieben. Eine ausgeprägte Antriebsstärke ist für Gründer von Vorteil, da das Gründen und Führen eines Unternehmens einer Person i.d.R. viel Einsatz und Ausdauer abverlangen.⁴⁸⁰

2.2.2.2.3 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale

Zu den selbständigkeitsrelevanten motivationalen Merkmalen zählen Leistungsmotivation und Unabhängigkeitsstreben in stark ausgeprägter Form sowie eine hohe interne Kontrollüberzeugung.

Leistungsmotivation kennzeichnet den Willen und die Bereitschaft, Aufgaben in Angriff zu nehmen, die herausfordernd, interessant und vielseitig sind, den eigenen Kompetenzen entgegenkommen und realistische Bewältigungschancen bieten. „Es ist die Aufgabe um ihrer selbst willen, die Personen reizt, und Leistung per se, die Personen nach möglichst guten Resultaten streben lässt.“⁴⁸¹ Das Leistungsmotiv kann verstanden werden als Wunsch, etwas besser, schneller oder effizienter zu machen – als „Streben nach Effizienz“⁴⁸². Es basiert auf den Forschungen McClellands, der Anfang der sechziger Jahre besonders erfolgreiche Unternehmer und Manager untersuchte.⁴⁸³ Ein stark ausgeprägtes Leistungsmotiv ist demzufolge eine zentrale Eigenschaft des unternehmerischen Handelns.⁴⁸⁴ Die von McClelland ermittelten Merkmale der sog. ‚High-Achievers‘ können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Sie

- gehen gut kalkulierte Risiken ein,
- bevorzugen mittelschwere Aufgaben, die aber einen gewissen Neuigkeitsgehalt aufweisen und persönliche Initiative und Kreativität verlangen,
- konzentrieren sich auf die Arbeit/Aufgabe und weniger auf Mitarbeiter,
- vertragen keine Arbeitsunterbrechung,
- bevorzugen Arbeitssituationen, in denen sie selbständig und eigenverantwortlich arbeiten und entscheiden können und

⁴⁸⁰ Vgl. Müller (2000b, S. 109).

⁴⁸¹ Müller (2000b, S. 107).

⁴⁸² Klandt (1990, S. 88 ff.).

⁴⁸³ Vgl. McClelland (1966).

⁴⁸⁴ Vgl. McClelland (1987, S. 219 ff.).

- benötigen unmittelbares Feedback, häufige eigene und fremde Beurteilung der Arbeitsergebnisse.⁴⁸⁵

Der Begriff der Leistungsmotivation bildet darüber hinaus eine Schnittmenge mit der generellen Handlungsorientierung. Während bei der Leistungsmotivation das Streben nach Erfolg im Mittelpunkt steht, liegt der Fokus der generellen Handlungsorientierung auf der Betonung der Initiierungsfunktion, d.h. eine Person versucht, die Initiative zu ergreifen, Handlungen als erste durchzuführen.⁴⁸⁶

Ein zweites wichtiges motivationales Persönlichkeitsmerkmal ist das **Unabhängigkeitsstreben**, das als Bedürfnis nach Autonomie und Selbstverwirklichung verstanden werden kann.⁴⁸⁷ „Die in unterschiedlichen Kontexten thematisierten Varianten dieses Merkmals reichen vom Streben nach weitgehenden Entscheidungs- und Handlungsspielräumen und persönlicher Freiheit bis hin zu ablehnenden Einstellungen gegenüber Autoritäten.“⁴⁸⁸ Unabhängigkeitsstreben zählt zu den wichtigsten Motiven für eine berufliche Selbständigkeit.⁴⁸⁹ Die folgende Abbildung zeigt die fünf in einer empirischen Erhebung von Gründungsmotiven am häufigsten genannten Antworten, die alle dem Unabhängigkeitsstreben zuzuordnen sind.

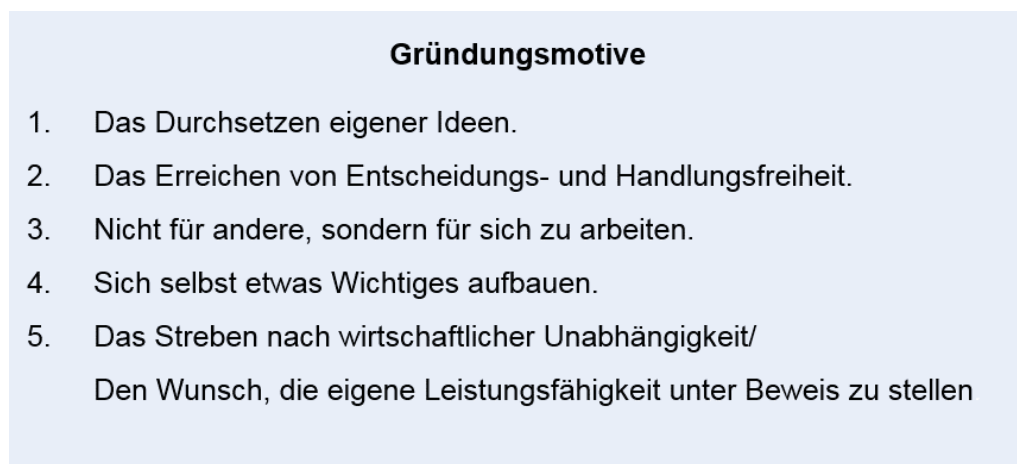


Abbildung 33: Gründungsmotive⁴⁹⁰

⁴⁸⁵ Vgl. Staehle (1999, S. 253).

⁴⁸⁶ Vgl. McClelland (1966, S. 299 ff.).

⁴⁸⁷ Vgl. Müller (2000b, S. 108). Auch in den humanistischen Theorien des Arbeitsverhaltens spielt das Unabhängigkeitsstreben eine große Rolle, vgl. bspw. Maslow (1970).

⁴⁸⁸ Westerfeld (2004, S. 145). Vgl. hierzu Kirschbaum (1999, S. 80) sowie Göbel (1998, S. 100 f.).

⁴⁸⁹ Vgl. Moser/Zempel/Galais/Batinic (2000, S. 137 ff.).

⁴⁹⁰ Nach Klandt (1984, S. 127). Auch bei Collins/Moore (1970) und Kets de Vries (1977) steht das Unabhängigkeitsstreben im Mittelpunkt der Analyse, und Goebel spricht sogar von einem archaischen Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung bei Gründern (Goebel 1990, S. 95).

Über die Ursachen des Unabhängigkeitsstrebens besteht in der Literatur keine einheitliche Meinung. Für manche Autoren liegen die Quellen in negativen Kindheitserfahrungen und dem unbewussten Wunsch, durch die unternehmerische Aktivität und die damit einhergehenden Gestaltungsmöglichkeiten die negativen Gefühle aus der Kindheit zu kompensieren.⁴⁹¹ Hingegen sehen andere das Unabhängigkeitsstreben als Folge positiver Kindheitserfahrungen, d.h. schon als Kind konnten neue Projekte selbständig erprobt und so Erfahrungen gesammelt werden.⁴⁹²

Ein weiteres wichtiges motivationales Persönlichkeitsmerkmal ist eine stark ausgeprägte **internale Kontrollüberzeugung** bzw. internal locus of control, im Gegensatz zum external locus of control. Eine hohe internale Kontrollüberzeugung beschreibt die „subjektive Wahrnehmung einer Person, dass die Konsequenzen von Handlungen durch die eigene Person beeinflussbar sind, den Glauben an die Veränderbarkeit von zunächst vorgegebenen Bedingungen“⁴⁹³ sowie die daraus resultierende Überzeugung, etwas selbst initiieren und bewegen zu können.⁴⁹⁴ Personen mit ausgeprägter internaler Kontrollüberzeugung zeichnen sich durch eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. Sie schreiben das Zustandekommen von Ergebnissen ihres Verhaltens eher den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu, als äußeren Umständen oder den Handlungen anderer Personen. Personen mit einem external locus of control nehmen Situationen oft als gegeben und Handlungsergebnisse als eher zufällig oder fremdbestimmt hin und zeigen dementsprechend wenig Eigeninitiative.⁴⁹⁵

2.2.2.2.4 Soziale Persönlichkeitsmerkmale

Als selbständigkeitsrelevante soziale Persönlichkeitsmerkmale nennt Müller Durchsetzungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit, zwei Merkmale, die sich auf den ersten Blick gegenseitig auszuschließen scheinen.⁴⁹⁶ Erfolgreiches unternehmerisches Handeln setzt allerdings – wie bei der Risikobereitschaft – keine extremen, sondern mittlere Ausprägungen der beiden Merkmale voraus, denn „ausgeprägtes Harmoniestreben

⁴⁹¹ Vgl. dazu Kets de Fries (1977, S. 50) und Collins/Moore (1979).

⁴⁹² Vgl. Goebel (1990, S. 123).

⁴⁹³ Klandt (1990, S. 95).

⁴⁹⁴ Vgl. Westerfeld (2004, S. 143).

⁴⁹⁵ Vgl. Müller (1999a, S. 175).

⁴⁹⁶ Vgl. Müller (2000b, S. 111 f.).

würde für unternehmerisches Handeln ebenso hinderlich sein, wie aggressives Geschäftsgebaren um seiner selbst willen.⁴⁹⁷ Unternehmer sollten einerseits konkurrenzorientiert, sozial distanziert und dominant agieren, um sich mit ihrer Geschäftsidee durchsetzen zu können. Andererseits sollten sie andere Personen nicht vor den Kopf stoßen, da für den erfolgreichen Umgang mit Kunden oder Mitarbeitern kooperatives Verhalten erforderlich ist.

Unter **Durchsetzungsbereitschaft** wird das Bestreben verstanden, die eigene Meinung durchzusetzen, bei Meinungsverschiedenheiten die Oberhand zu behalten sowie generell andere Personen lenken zu wollen. Durchsetzungsvermögen in mittlerer Ausprägung ermöglicht es, eigene Interessen offensiv vertreten zu können, bspw. in Gesprächen mit Geldgebern, Lieferanten oder Mitarbeitern, aber trotzdem ein Gespür für die Interessen oder berechtigten Einwände des Gegenübers zu haben. In Ergänzung wird unter **Anpassungsfähigkeit** eine interpersonelle Reaktivität verstanden, die sich insbesondere in sozial-kommunikativen Fähigkeiten ausdrückt und den Unternehmer befähigt, Kontakte zu unterschiedlichen Geschäftspartnern wie Kunden, Banken oder Mitarbeitern erfolgreich gestalten zu können.⁴⁹⁸ Reaktive Personen haben ein Gespür für die Absichten oder Stimmungen anderer Personen und besitzen differenziertere Vorstellungen über ihre soziale Umwelt. Hinzu kommt die Fähigkeit, die eigene Wirkung auf andere Personen gut einschätzen zu können. Diese sozial-kommunikativen Fähigkeiten sind im Zusammenhang des Marketings und der Kundenakquise sowie auch im Bereich des Networking von hoher Bedeutung.⁴⁹⁹

2.2.2.3 Zum Wuppertaler Modell der unternehmerischen Persönlichkeit

Aufbauend auf den oben dargelegten Erkenntnissen der eigenschaftstheoretischen Ansätze zu den zentralen Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten und der in Kapitel 2.1.2 vorgestellten Kategorie der beruflichen Handlungskompetenz haben Braukmann/Schneider einen Ansatz zur Binnenstrukturierung der unternehmerischen Persönlichkeit entwickelt, der eine Integration der Kerneigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten mit den klassischen Handlungskompetenzen ermöglicht und mit dessen Hilfe die wesentlichen Entwicklungsbereiche der unternehmerischen Kompetenz aus

⁴⁹⁷ Müller (2000b, S. 111).

⁴⁹⁸ Vgl. Bierhoff/Müller (1993).

⁴⁹⁹ Vgl. Göbel (1998, S. 102), sowie Weihe (2001, S. 231) zur Kompetenz des Networking als zentrale Schlüsselqualifikation für Gründungsvorhaben.

gründungspädagogischer und -didaktischer Sicht konturiert werden.⁵⁰⁰ Dieser Vorschlag ist in der folgenden Abbildung visualisiert.

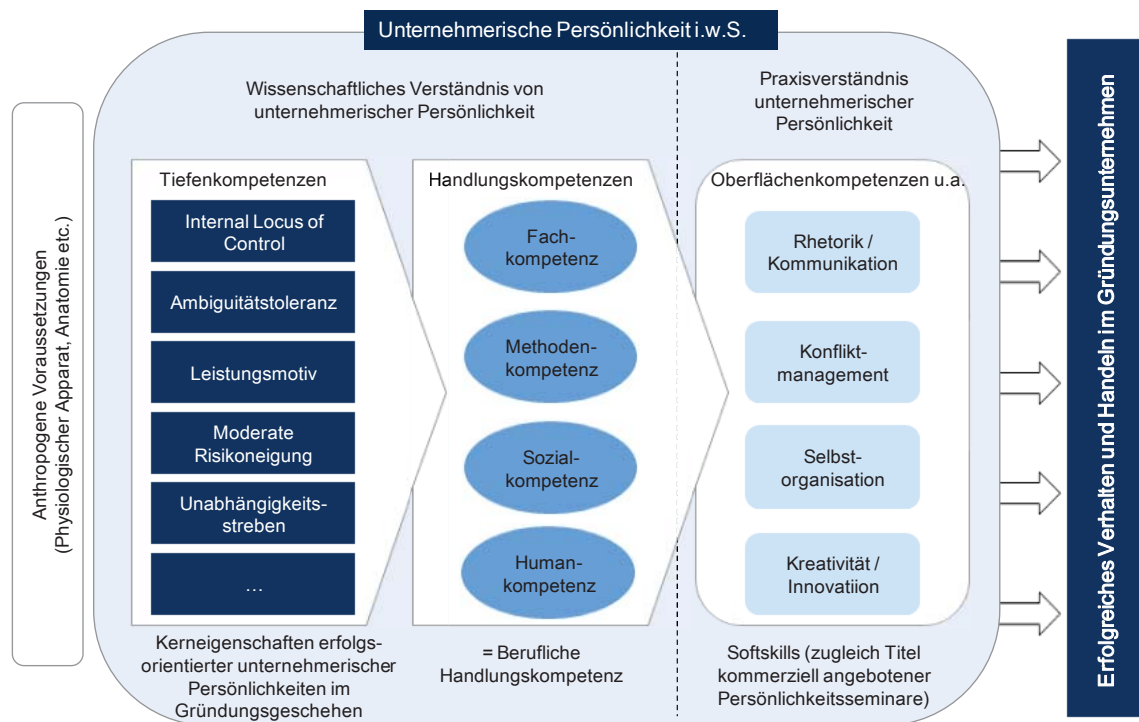


Abbildung 34: Vorschlag zur Binnenstrukturierung einer unternehmerischen Persönlichkeit im weiteren Sinne⁵⁰¹

Die fünf „unmittelbar handlungsprägenden Eigenschaften von Unternehmensgründern und Unternehmern“⁵⁰² von Fallgatter werden als Tiefenkompetenzen eingeführt, die sich „als Kerneigenschaften erfolgreicher unternehmerischer Persönlichkeiten im Gründungsgeschehen in den klassischen Handlungskompetenzen manifestieren und sich dabei von einem schlagwortartigen Praxisverständnis unternehmerischer Persönlichkeit unterscheiden.“⁵⁰³

Im Alltagsverständnis wird unter dem Begriff unternehmerische Persönlichkeit eine Vielzahl von z.T. extremen Charakteristika, Verhaltensweisen, Kompetenzen, Motiven und Erfolgen verstanden. Dieses Verständnis entspricht nicht unbedingt dem wissenschaftlichen Verständnis unternehmerischer Persönlichkeit. Zur Verdeutlichung der Unterschiede des Verständnisses unternehmerischer Persönlichkeit im Alltag im Vergleich

⁵⁰⁰ Vgl. Braukmann/Schneider (2007a, S. 166).

⁵⁰¹ Braukmann/Schneider (2007a, S. 166) modifiziert von Voth (2009, S. 101).

⁵⁰² Braukmann/Schneider (2007a, S. 166).

⁵⁰³ Schneider (2011, S. 233). Vgl. auch Braukmann/Schneider (2007a, S. 164 f.).

zum wissenschaftlichen Verständnis wurde von Braukmann/Bjedic/Schneider ein Entwurf zur nominaldefinitorischen Konturierung der unternehmerischen Persönlichkeit vorgestellt, in dem die Autoren zwischen der unternehmerischen Persönlichkeit im weiteren und im engeren Sinne unterscheiden.⁵⁰⁴ Das wissenschaftliche Verständnis einer unternehmerischen Persönlichkeit im engeren Sinne wird durch die die unternehmerische Persönlichkeit kennzeichnenden Eigenschaften präzisiert, die vorangehend bereits umfassend dargestellt wurden. Um die unternehmerische Persönlichkeit im weiteren Sinne zu präzisieren, haben die Autoren eine dreiteilige Systematik erstellt. „Demnach sollen als »unternehmerische Persönlichkeit im weiteren Sinne« alle diejenigen gelten,

- a) die ein Unternehmen im weiteren Sinne (...)
 - von der Gründung bis zum angemessenen Wachstum in allen betriebswirtschaftlichen Funktionsbereichen kompetent, legitimiert und effizient zu führen in der Lage sind,
 - dabei als (...) Entscheidungsinstanz durch eine zumeist ökonomische, rationale oder intuitiv-kreative Kombination betrieblicher Produktionsfaktoren (...)
 - nicht nur die Ziele des Unternehmens ggf. beeindruckend oder nachhaltig erfolgreich erreichen (...)

– »**betriebswirtschaftliche Kompetenz**« –
- b) bei denen dieser zumeist ökonomische Erfolg maßgeblich auf die für sie typischen und zugleich Respekt bewirkenden Persönlichkeitseigenschaften zurückzuführen ist
 - »**endogene Determiniertheit**« – und
- c) die sich in unserem explizit normativen Verständnis zusätzlich den Wirkungen bzw. Konsequenzen des Einsatzes ihrer spezifisch unternehmerischen Eigenschaften und Fähigkeiten bewusst sind und dementsprechend sich selbst und anderen gegenüber verantwortungsbewusst handeln
 - »**normatives Regulativ**«. ⁵⁰⁵

Die folgende Abbildung verdeutlicht die unternehmerische Persönlichkeit im weiteren und im engeren Sinne gemäß den Ausführungen von Braukmann/Bjedic/Schneider:

⁵⁰⁴ Vgl. Braukmann/Bjedic/Schneider (2008).

⁵⁰⁵ Braukmann/Bjedic/Schneider (2008, S. 10 f.).

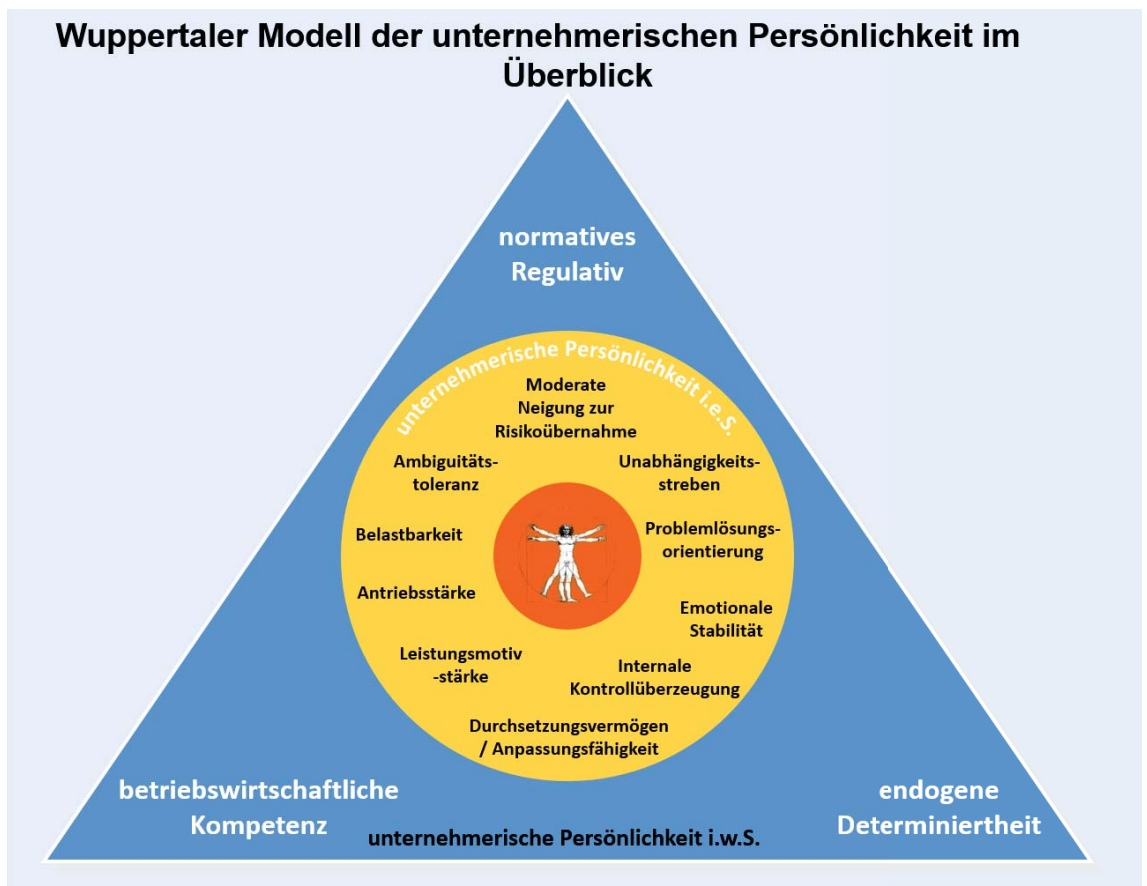


Abbildung 35: Unternehmerische Persönlichkeit im weiteren und engeren Sinne⁵⁰⁶

Die Darstellung der aufgelisteten Persönlichkeitsmerkmale nach Fallgatter und Müller soll laut den Autoren trotz breiter Zustimmung nicht als abschließende und genaue Definition der unternehmerischen Persönlichkeit gedeutet, sondern mehr als ein erster Impuls betrachtet werden, der weiterer Forschung und Weiterentwicklung bedarf.⁵⁰⁷ Auch wenn die obigen Ausführungen aus gründungsdidaktischer Perspektive eine wichtige Orientierungsgröße darstellen, so gibt es doch einige Einschränkungen und Kritikpunkte hinsichtlich des Zielkonstrukts einer unternehmerischen Persönlichkeit. Obwohl in der wissenschaftlichen Diskussion kaum Zweifel an der Bedeutung der Person des Gründers im Gründungsprozess bestehen und die Traits-Ansätze wichtige Erkenntnisse zur unternehmerischen Persönlichkeit liefern, so ist doch zu beachten, dass Gründungser-

⁵⁰⁶ Entnommen aus Braukmann/Bjedic/Schneider (2008, S. 17).

⁵⁰⁷ Vgl. Braukmann/Bjedic/Schneider (2008, S. 17).

folg und Gründungswahrscheinlichkeit nicht allein auf Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen sind.⁵⁰⁸ Zudem ist auch der Kausalzusammenhang zwischen unternehmerischem Handeln und der Gründungspersönlichkeit – also ob die Ausprägungen unternehmerischer Persönlichkeits-eigenschaften Ursache oder Wirkung unternehmerischer Selbständigkeit sind – nicht abschließend erforscht.⁵⁰⁹ Ein weiterer Kritikpunkt ist das statische Moment eigenschaftstheoretischer Ansätze, wodurch der Entwicklungsprozess der Persönlichkeitseigenschaften ausgeklammert sowie situative Umfeldfaktoren vernachlässigt werden, deren Einbezug allerdings hinsichtlich der sehr heterogenen Anforderungssituationen unabdingbar scheint.⁵¹⁰ Diese Heterogenität der Anforderungen mit denen Unternehmensgründer konfrontiert werden, gibt Anlass zu Zweifeln an generell wirksamen Persönlichkeitsmerkmalen.⁵¹¹ In der Persönlichkeitspsychologie findet daher vermehrt eine Hinwendung zu situativen und kontingenztheoretischen Ansätzen statt, um die Wechselwirkungen von persönlichen Eigenschaften, Verhalten und Umwelt zu erklären.⁵¹²

Obwohl durch die oben beschriebenen Ansätze eine relativ gute Konturierung der unternehmerischen Persönlichkeit ermöglicht wird, liefern diese Beschreibungen nur Momentaufnahmen von Persönlichkeitseigenschaften und keine Aussagen darüber, wie sich diese Eigenschaften im Zeitablauf verändern oder entwickeln. Daher soll im Folgenden die Entwicklungsperspektive der unternehmerischen Persönlichkeit in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.

2.2.2.4 Zur Entwicklungsperspektive der unternehmerischen Persönlichkeit

Im Rahmen der Qualifizierung von Existenzgründern und der Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit ist die grundlegende Frage zu klären, inwieweit die Persönlichkeit eines Menschen überhaupt veränder- und entwickelbar ist. Daher rücken in diesem Zusammenhang die dynamischen Aspekte der Persönlichkeit – also die Entwicklung von

⁵⁰⁸ Vgl. Schulte (2006, S. 5).

⁵⁰⁹ Vgl. Lindfeld (2013, S. 96). Die Selektionshypothese besagt, dass die Ausprägungen unternehmerischer Eigenschaften Ursache für unternehmerische Selbständigkeit sind, während die Sozialhypothese sich darauf bezieht, dass sich die Eigenschaften durch Auseinandersetzung mit unternehmerischen Aufgaben herausbilden, vgl. Müller (2000b, S. 114). Verstärkt wird die Problematik dadurch, dass viele Studien die Eigenschaften erst nach der Gründung untersucht haben. Um die Kausalität und Stabilität von Eigenschaften besser nachvollziehen zu können, wird empfohlen, die Forschungen auszuweiten auf Personen, die noch vor der Gründung stehen, vgl. Wagner (2006, S. 30).

⁵¹⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 237), bezugnehmend auf die Kritik an der persönlichkeitsbezogenen Forschung durch Fallgatter (2007, S. 201 ff.).

⁵¹¹ Vgl. Fallgatter (2007, S. 197).

⁵¹² Vgl. bspw. Sternberg (2000, S. 109), Bandura (1999, S. 154 ff.).

Verhaltensweisen und Einstellungen und die Frage inwiefern diese Prozesse gestalt- und modellierbar sind – in den Vordergrund. Im Folgenden soll daher zunächst auf die generellen Möglichkeiten und Grenzen der Persönlichkeitsentwicklung eingegangen werden, bevor im Anschluss daran die didaktischen Implikationen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit dargestellt werden.

In der Persönlichkeitspsychologie findet sich eine Vielzahl von Definitionen der Persönlichkeitsentwicklung. Brandstätter bspw. spricht in seiner recht allgemeinen Definition von Persönlichkeitsveränderung, „wenn eine Person eine objektiv (im sozialen Kontext) definierte Klasse von Umständen als Prozess anders aufzufassen und demnach anders zu ‚behandeln‘ pflegt als früher.“⁵¹³ Andere Definitionen wie die von Asendorpf, die sich stark an den eigenschaftstheoretischen Ansätzen orientiert, werden konkreter: „Ändern sich einzelne Eigenschaftswerte einer Person, ändert sich auch ihre Persönlichkeit im Sinne der Gesamtheit aller Persönlichkeitseigenschaften: Persönlichkeitsentwicklung hat stattgefunden.“⁵¹⁴ Während sich die Auffassung von Persönlichkeitsentwicklung als ein lebenslanger Prozess beinahe einvernehmlich durchgesetzt hat und es unbestritten ist, dass Persönlichkeitsveränderungen auch im Erwachsenenalter noch möglich sind, ist es weiterhin schwierig, diese Entwicklungen und Veränderungen mit wissenschaftlichen Methoden zu messen.⁵¹⁵

Die Frage nach der Entwickelbarkeit von Persönlichkeit führt auch zur kontrovers geführten Anlage-Umwelt-Diskussion, die bereits im Rahmen der lerntheoretischen Hintergründe in 2.1.3.1.1 ausführlicher dargelegt wurde, mit der Schlussfolgerung, dass nur ein interaktionistischer Ansatz, der von einem dynamischen Wechselwirkungsprozess zwischen Anlage und Umwelt ausgeht, die Problematik vollständig erklären kann.⁵¹⁶

Im Hinblick auf eine didaktisch moderierte Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bedeutet das laut Braukmann/Schneider, „dass den verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften anlagebedingte Grenzen gesetzt sind, die von Merkmal zu Merkmal, aber auch von Person zu Person stark unterschiedlich ausfallen, dass das individuelle

⁵¹³ Brandstätter (1999a, S. 53).

⁵¹⁴ Asendorpf (2012, S. 264).

⁵¹⁵ Vgl. Neugarten (1964), entnommen aus Meili-Lüthy (1982, S. 76). Neugarten konstatiert, dass es den meisten Psychologen nicht an der Überzeugung fehlt, dass Persönlichkeitsveränderungen auch im Erwachsenenalter auftreten, dass es ihnen allerdings an den Methoden mangelt, diese Veränderungen zu messen. Auch Brandstätter (1999a, S. 53) beanstandet die methodischen Schwierigkeiten der empirischen Forschung im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung.

⁵¹⁶ Vgl. hierzu auch Braukmann/Schneider (2007, S. 99 f.). Auch Westerfeld (2004, S. 107-108) fasst die gängige Meinung innerhalb der persönlichkeitspsychologischen Literatur wie folgt zusammen: „So hängt es im starken Maße nicht nur von den einstellungsprägenden Vorerfahrungen, die ein Mensch mit den Umständen und Gegenständen seiner Umwelt gemacht hat, sondern auch von seinen konkreten Interessen ab, inwiefern er seine genetisch determinierten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten einsetzt, indem er bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen lernend erwirbt.“

Lernpotenzial in Abhängigkeit vom jeweiligen genetischen Bauplan stark variiert, dass anlagebedingte Grenzen allenfalls erreicht, jedoch nicht überwunden werden können und dass es im Wesentlichen von den Erfahrungen des Einzelnen abhängt, ob und wofür die individuellen Lernfähigkeiten genutzt werden.⁵¹⁷

Für die Konzeption von Qualifizierungsangeboten zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit kann davon ausgegangen werden, dass Eigenschaften auf kognitiver und sozialer Ebene in größerem Umfang und in einem kürzeren Zeitraum durch umweltinduzierte Interventionen gefördert werden können, als bspw. die Eigenschaften auf affektiver Ebene.⁵¹⁸

Abgesehen von der theoretischen Möglichkeit einer Persönlichkeitsentwicklung ist im Kontext der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten auch zu berücksichtigen, dass eine der wichtigsten Voraussetzungen Wunsch und Wille des Menschen selbst sind, seine Persönlichkeit und damit sich selbst entwickeln zu wollen, sowie die Überzeugung, dies auch zu schaffen. Einer der ersten Schritte eines Ansatzes zur Persönlichkeitsentwicklung sollte es daher sein, das Selbstbild der Teilnehmer zu analysieren und ggfs. mit objektiv festgestellten Merkmalen abzugleichen. Eine Ausgangsbasis für eine Persönlichkeitsentwicklung ist erst geschaffen, wenn Teilnehmer selber ihre Defizite erkennen und bereit sind, diese zu ändern. Dies gilt auch für das ‚mögliche Selbst‘ als angestrebtes Ziel einer Persönlichkeitsentwicklung. Die Teilnehmer haben erst dann eine sinnvolle Zieldimension, wenn sie ihr mögliches Selbst nicht mehr abstrakt-theoretisch, sondern als Idealzustand ihres Selbst wahrnehmen.⁵¹⁹

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass von einer „prinzipiellen didaktischen Gestaltbarkeit bzw. Moderierung des Entwicklungsprozesses einer unternehmerischen Persönlichkeit ausgegangen“⁵²⁰ werden kann. Auf dieser Basis wurde im Rahmen der Wuppertaler Gründungsdidaktik ein Konzept zur didaktisch moderierten Gestaltung des Prozesses der Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit entworfen,⁵²¹ das im Folgenden vorgestellt werden soll, da es auch für die vorliegende Arbeit eine zentrale theoretische Grundlage für die Förderung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Gründern aus der Arbeitslosigkeit darstellt.

⁵¹⁷ Braukmann/Schneider (2007, S. 100), vgl. hierzu auch Westerfeld (2004, S. 106-107).

⁵¹⁸ Vgl. teilweise wörtlich Bijedic (2013, S. 234).

⁵¹⁹ Vgl. Schneider (2005, S. 81).

⁵²⁰ Braukmann/Schneider (2007, S. 101). Eine didaktisch moderierte Persönlichkeitsentwicklung wird mittlerweile sogar von einigen Wissenschaftlern ausdrücklich gefordert, vgl. Spoun/Wunderlich (2005).

⁵²¹ Braukmann/Schneider (2007, S. 102).

2.2.3 Zur Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit (DEUP)

Wie in den bisherigen Ausführungen bereits deutlich wurde, ist die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten der zentrale Fokus der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik. Mit diesem ambitionierten Zielkomplex, der die aus gründungspädagogischer- und -didaktischer Sicht wohl anspruchsvollste Form der Entwicklung und Förderung unternehmerischer Kompetenz darstellt,⁵²² sind weitreichende Anforderungen verbunden, die im Rahmen einer ‚Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten (DEUP)‘ sowie dem Ansatz eines ‚Entrepreneurship Career Development (ECD)‘ konkretisiert wurden. Im Folgenden sollen zunächst die wesentlichen Begründungslinien der Entwicklung einer DEUP skizziert sowie die zentralen Elemente einer DEUP und des ECD vorgestellt werden. Abschließend werden exemplarisch aus der DEUP abgeleitete Ansätze und Instrumente vorgestellt.

2.2.3.1 Zu den wesentlichen Begründungslinien einer Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten

Bereits in Kapitel 2.2.1 wurde deutlich, dass sich das Wuppertaler Verständnis der Gründungspädagogik und -didaktik auch aufgrund der Limitationen der bis dahin vorherrschenden didaktischen Instrumente für die Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit entwickelt hat. Diese Limitationen sollen im Folgenden vertiefend aufgezeigt werden.

2.2.3.1.1 Zu den Grenzen einer mikrodidaktischen Ausrichtung der Entrepreneurship Education

Durch die Notwendigkeit der Ausweitung der Zielgruppen im Rahmen der Wuppertaler Entrepreneurship Education und der damit verbundenen Orientierung an einem Erschließungsansatz ergab sich die Erfordernis, die zunächst alleinig angestrebte Gründungskompetenz durch die Richtlernziele der Gründungssensibilisierung und der Gründungsmündigkeit zu ergänzen. Dies führte zu einer „Taxonomie des Erwerbs einer beruflichen Handlungskompetenz ‚unternehmerische Selbständigkeit‘“⁵²³, die diese Lernziele als

⁵²² Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 106).

⁵²³ Braukmann (2002, S. 66).

aufsteigend gedachte Zielklassen unterscheidet, die mit den Entwicklungsstufen unternehmerischer Selbständigkeit korrespondieren.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die beschriebenen Zielklassen:

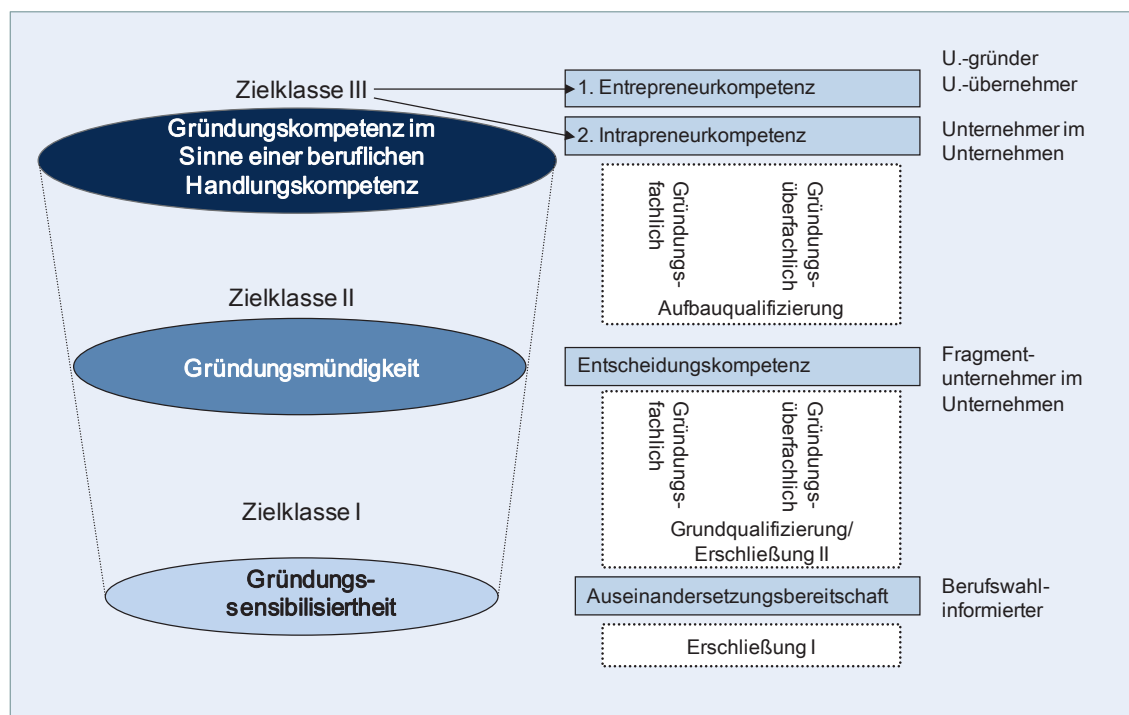


Abbildung 36: Gründungsdidaktische Zieldifferenzierung als Taxonomie des Erwerbs einer beruflichen Handlungskompetenz „unternehmerische Selbständigkeit“⁵²⁴

Diese didaktischen Zielklassen fungieren in der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik im Sinne von Richtlernzielen. Dabei sollen sie in einem taxonomischen Verhältnis⁵²⁵ zueinander stehen und zugleich als curriculare Ausgangs- und Endpunkte der mikro- und makrodidaktischen Anstrengungen zwischen den einzelnen didaktischen Zielklassen dienen. Braukmann spricht dann von einer **Gründungssensibilisierung**, „wenn die Adressaten sich für eine erste systematische und nachhaltige (...) Auseinandersetzung mit der (...) Existenzgründungsthematik bereit erklären.“⁵²⁶ Die beschriebene Gründungssensibilisierung ist die erste dieser Zielklassen der Entrepreneurship Education, sie stellt jedoch nur den Beginn des Aufbaus einer Gründungskompetenz dar. Ist

⁵²⁴ Entnommen aus Braukmann/Schneider (2007a, S. 161).

⁵²⁵ Vgl. zu Lernzieltaxonomien auch Kapitel 2.1.5.1 der vorliegenden Arbeit.

⁵²⁶ Braukmann (2003, S. 191).

eine Sensibilisiertheit für die Gründungsthematik vorhanden, stellt die **Gründungsmündigkeit** die nächst höhere Zielklasse dar. „Eine Gründungsmündigkeit ist dann erreicht, wenn die Adressaten über eine Grundqualifizierung (bzw. eine weitere Erschließung) zur bewussten und begründeten Entscheidung für die Aufgabe oder Weiterverfolgung des Ziels einer weiteren Gründungsqualifizierung (bzw. des Ziels einer Realisierung einer Gründungsidee) befähigt sind.“⁵²⁷ Ein Adressat, der diese Gründungsmündigkeit besitzt, sollte also eine bewusste und begründete Entscheidung darüber treffen können, ob eine Unternehmensgründung für ihn in Frage kommt, und in der Lage sein, seine diesbezüglichen Fähigkeiten in Kombination mit der geplanten Gründung einschätzen zu können. Der Aufbau dieser Gründungsmündigkeit umfasst eine unternehmerische Grundqualifizierung, so dass mit der Erlangung der Gründungsmündigkeit bereits eine gewisse unternehmerische Kompetenz erlangt wird.⁵²⁸ Die höchste Zielklasse in dieser Taxonomie ist die ‚**Gründungskompetenz** im Sinne einer beruflichen Handlungskompetenz‘, die erreicht ist, „wenn Adressaten

- ein gegebenenfalls nicht unerhebliches konkretes Risiko bewusst abwägen und übernehmen und
- Gründungen ökonomisch begründet konzipieren, beurteilen sowie implementieren können.“⁵²⁹

Es wurde allerdings deutlich, dass das Ziel einer umfassenden Gründungskompetenz und damit die Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit didaktisch sehr ambitionierte Zielkomplexe sind, die allein mit den klassischen Organisations- und Konzeptionsformen von Lehr-/Lerneinheiten nicht zu erreichen sind. Daher ging mit dieser Ausdehnung der Zielgruppen und -klassen eine gesamtcurriculare Revision einher.⁵³⁰ Trotz der Ambitioniertheit des Ziels wurde es nicht aufgegeben, sondern vielmehr versucht, die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens zum Zweck einer besseren Zielerreichung zu verbessern.⁵³¹ Diesem ‚Primat der Intention‘ folgend, verfolgt der innovative Wuppertaler Ansatz, unter Vernachlässigung vermeintlich unüberwindbarer Grenzen der Machbarkeit und Finanzierbarkeit, das Ziel „zumindest konzeptionell-programmatisch

⁵²⁷ Braukmann (2002, S. 70).

⁵²⁸ Vgl. Braukmann (2002, S. 70). Aufgrund der zur Gründungsmündigkeit führenden Grundqualifizierung wird im Rahmen der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik vorrangig das Erschließungsziel verfolgt, weshalb die Phase bis zur Erreichung der angestrebten Entscheidungskompetenz noch zur Erschließungsdidaktik gezählt werden kann.

⁵²⁹ Braukmann (2002, S. 70).

⁵³⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 247 f.).

⁵³¹ Vgl. Schneider (2011, S. 248).

zur Überwindung der Begrenzungen der bislang primär mikrodidaktisch ausgerichteten Entrepreneurship Education beizutragen“⁵³²

2.2.3.1.2 Zur Dominanz eines ‘Classroom-Didactic’-Paradigmas in der Entrepreneurship Education

Die angesprochenen Grenzen der Entrepreneurship Education hinsichtlich der Vermittlung einer umfassenden Gründungskompetenz und damit einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten sind zu einem großen Teil auf eine bislang dominierende Classroom-Didactic zurückzuführen.

Unter Classroom-Didactic wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass die Planung und Umsetzung von Lehrveranstaltungen zumeist auf einem didaktischen Verständnis basiert, in dem die mikrodidaktischen Elementarfaktoren Methodik, Medien, Inhalte und Intention einer Klassenkohorte in einem Unterrichtsraum zugeordnet werden.⁵³³ Dieses Verständnis prägt und begrenzt die didaktischen Möglichkeiten, da sich Lehrangebote der Entrepreneurship Education auf diese Weise nicht daran orientieren, welche Lernziele für zukünftige Gründer sinnvoll sind, sondern daran, was im Rahmen der organisatorisch-institutionell vorgegebenen Rahmenbedingungen machbar ist.

Es lassen sich zwei Grundformen der Classroom-Didactic unterscheiden, die klassische und die handlungsorientierte. Die klassische Classroom-Didactic bedient sich traditioneller Lehr-/Lernarrangements und ist gekennzeichnet durch die enge Anbindung an eine Klassenkohorte in einem Unterrichtsraum, was i.d.R. die erreichbaren Lernziele auf die kognitiven Lernziele und den Bereich der Fachkompetenzen begrenzt.⁵³⁴ Zu den wesentlichen Prinzipien handlungsorientierter Classroom-Didactic zählen Ganzheitlichkeit, lerneraktive Selbständigkeit, Teilnehmerorientierung und reflexive Auseinandersetzung mit den Lernprozessen.⁵³⁵ Daher ist diese eher geeignet für den Erwerb von Methoden- und Humankompetenzen und zur Erreichung affektiver und sozial-kommunikativer Lernziele, die für die Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit unverzichtbar und nur durch einen langen und systematisch strukturierten Lernprozess erreichbar sind.⁵³⁶

⁵³² Schneider (2011, S. 249).

⁵³³ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 108).

⁵³⁴ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 108 f.).

⁵³⁵ Vgl. zur handlungsorientierten Wirtschaftsdidaktik ausführlicher 2.1.3.2.1 der vorliegenden Arbeit sowie Braukmann (1993, S. 265-276).

⁵³⁶ Vgl. Westerfeld (2004, S. 166).

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht diese Ausprägungen der Classroom-Didactic, die in der Entrepreneurship Education sowohl in ihrer klassischen als auch in der handlungsorientierten Form ihre berechnigte Anwendung findet.⁵³⁷

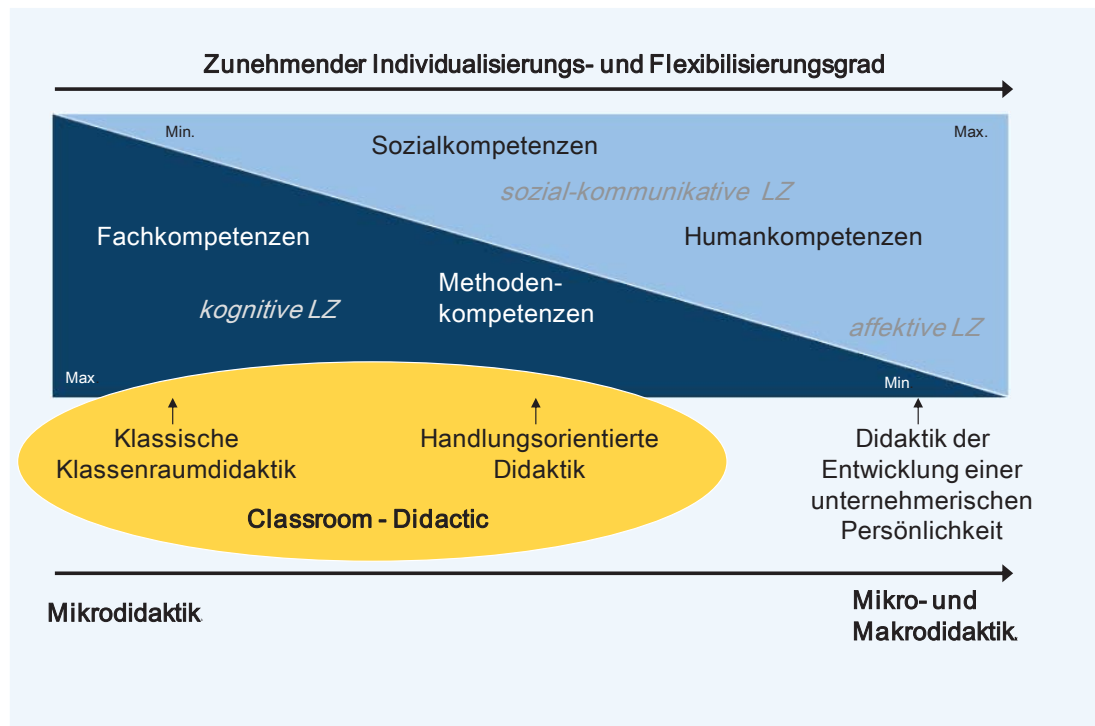


Abbildung 37: Zum mikro- und makrodidaktisch ausgerichteten Kompetenzerwerb in der Gründungsqualifizierung⁵³⁸

Die oben beschriebenen Anforderungen an eine DEUP finden sich zwar in den Grundsätzen einer handlungsorientierten Classroom-Didactic durchaus wieder, gehen aber darüber noch weit hinaus.⁵³⁹ Um Lernziele wie die Entwicklung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen verfolgen zu können, ist es daher notwendig, die handlungsorientierte Classroom-Didactic durch andere Lehr-/Lernarrangements zu ergänzen und insbesondere hinsichtlich des zunehmenden Komplexitätsgrads auch makrodidaktisch innovative Wege zu gehen. Die DEUP offeriert nachhaltige Perspektiven zur Überwindung der Classroom-Didactic.

⁵³⁷ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 108).

⁵³⁸ Braukmann/Schneider (2007, S. 112).

⁵³⁹ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 111).

2.2.3.1.3 Zur Notwendigkeit einer makrodidaktischen Innovation in der Entrepreneurship Education

Die Notwendigkeit der verstärkten Berücksichtigung makrodidaktischer Aspekte für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit wurde vorangehend mehrfach angesprochen. Die damit verbundene Differenzierung zwischen Mikro- und Makrodidaktik kann in der einschlägigen Literatur keinesfalls als tradiert betrachtet werden.⁵⁴⁰ Sloane definiert: „Während Mikrodidaktik sich auf die Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bezieht, die i.d.R. in institutionellen und organisatorischen Kontexten stattfinden, bezieht sich die Makrodidaktik auf die Gestaltung dieser Komplexe.“⁵⁴¹ Die meisten didaktischen Theorien verbleiben auf der Ebene der Mikrodidaktik, also der direkten Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, was auch damit zusammenhängt, dass gerade in Schulen und Hochschulen ein dauerhaft organisierter Unterricht stattfindet, wo makrodidaktische Aspekte weitgehend vorgegeben sind und sich die Lehrenden in diesem Kontext mit der Gestaltung dieser Faktoren nicht auseinandersetzen müssen. Daraus resultiert auch, dass das mikrodidaktische Repertoire an Instrumenten und Methoden als vielfach ausreichend zu beurteilen ist, um persönlichkeitsorientierte Weiterbildungsmaßnahmen auf mikrodidaktischer Ebene zu planen und zu gestalten.⁵⁴² Doch obwohl in den meisten didaktischen Theorieansätzen nur mikrodidaktische Faktorkomplexe behandelt werden, gewinnt die Makrodidaktik zunehmend an Bedeutung.⁵⁴³ Für die Fälle der Planung und Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, in denen Entscheidungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen noch zu fällen sind, hat Braukmann den Ansatz der Maßnahmenmodelltheorie entwickelt.⁵⁴⁴

Dieser maßnahmenmodelltheoretische Ansatz bildet zunächst als ein abstraktes Formalgerüst die im Rahmen der Maßnahmenplanung und -durchführung entscheidungsrelevanten Faktoren und Relationen ab.⁵⁴⁵ Es wird davon ausgegangen, dass eine Bildungsmaßnahme kein im zeitlichen Verlauf gleichartiges und stabiles Objekt ist, sondern sich im Verlauf ihrer Durchführung im Hinblick auf die sie determinierenden Elemente wie

⁵⁴⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 251).

⁵⁴¹ Sloane (2010, S. 208).

⁵⁴² Vgl. Schneider (2011, S. 325). Schneider hat in seiner Arbeit die zentralen Referenztheorien einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit umfassend dargelegt und hinsichtlich ihres Bezugs zur Thematik analysiert. Nach umfassender Analyse der Referenztheorien der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten resümiert er: „Die Notwendigkeit eines mikrodidaktischen Innovationsbedarfs für die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen drängt sich somit nicht auf.“

⁵⁴³ Vgl. Braukmann/Schneider/Voth (2009, S. 16). Für eine ausführliche Darlegung des Übergangs von der Mikro- zur Makrodidaktik in der Entrepreneurship Education vgl. Braukmann/Bijedic/Schneider (2008).

⁵⁴⁴ Vgl. Braukmann (1993).

⁵⁴⁵ Vgl. Braukmann (1993, S. 213) und Braukmann/Bjedic/Schneider (2009, S. 11).

Lernziele, Inhalte und Dozenten permanent ändert.⁵⁴⁶ Der Ansatz ermöglicht die Erfassung aller möglicher Kombinationen von allen maßnahmenrelevanten Elementen und Relationen und ist daher universell einsetzbar für die Strukturierung und Spezifizierung von Bildungsmaßnahmen jeglicher Art.⁵⁴⁷ Dieses Formalgerüst verwendet Braukmann in einem nächsten Schritt zur Ableitung von Qualitätskonstituenten von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen aus dem Kölner Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW).⁵⁴⁸

Aus dem SMFW leitet Braukmann die Faktorkomplexe Lernziel, Themen, Methoden, Medien, Teilnehmer und formative Lehr-/Lernzielkontrollen ab und ergänzt diese um die makrodidaktischen Faktorkomplexe, die als das SMFW erweiternde Qualitätskomponenten fungieren: Dozent, Veranstaltungsort und -raum, Veranstaltungszeit und -dauer sowie summative Lehr-/Lernkontrolle.

Die folgende Abbildung zeigt die mikro- und makrodidaktischen Faktorkomplexe in der Übersicht.

Mikrodidaktische Faktorenkomplexe	Makrodidaktische Faktorenkomplexe
Lernziel	Dozent
Themen	Veranstaltungsort und -raum
Methoden	Veranstaltungszeit- und -dauer
Medien	Summative Lehr-/Lernkontrolle
Teilnehmer	
Formative Lehr-/Lernkontrolle	

Abbildung 38: Die mikro- und makrodidaktischen Faktorkomplexe in der Übersicht⁵⁴⁹

Der Innovationsanspruch einer DEUP ergibt sich demnach „weniger in der Erfindung neuer mikrodidaktischer Designs, da die Methoden und Medien im Mikrokosmos einer

⁵⁴⁶ Vgl. Voth (2009, S. 304).

⁵⁴⁷ Vgl. Voth (2009, S. 307).

⁵⁴⁸ Zum SMFW vgl. Kapitel 2.1.4.3 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁴⁹ Entnommen aus Braukmann/Schneider (2008, S. 228).

unternehmerischen Persönlichkeitsentwicklung weiterhin weitgehend den Maßgaben einer modernen Wirtschaftsdidaktik [...] entsprechen. Vielmehr manifestiert sich dieser Innovationsanspruch eher in der Erkenntnis, dass gerade der nachhaltige Erwerb anspruchsvoller Lernzielkomplexe wie der unternehmerischen Persönlichkeit einer besonderen Didaktik bedarf [...], die bereits alleinig im Hinblick auf den zunehmenden Komplexitätsgrad der Organisationsform des Lehrens und Lernens auch eine makrodidaktische Herausforderung darstellt.“⁵⁵⁰

Dieser Herausforderung wurde sich im Rahmen der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik mit der Konzeption eines ‚Entrepreneurship Career Development‘ gestellt. Mit dieser neuen Organisationsform der Entrepreneurship Education und der Ausrichtung der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik auf einen so ambitionierten und umfangreichen Lernzielkomplex wie die Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit sind mehrere Implikationen verbunden. Braukmann/Schneider fassen diese Implikationen 2007 als Hypothesen unter der Überschrift „Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit“ (DEUP) wie folgt zusammen: Demzufolge kann der „Zielkomplex der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit nur dann erreicht werden, wenn

1. der Prozess keinen standardisierten zeitlichen Limitationen unterliegt und somit ggf. sehr lange dauern kann,
2. die Spezifika der Lernvoraussetzungen und der Entwicklungsbedarfe der einzelnen Lernenden explizit differenziert Beachtung erfahren,
3. Lernorte des beruflichen und außerberuflichen Wirkungsraums den tradierten Unterrichtsraum umfangreich ergänzen,
4. der curricular strukturierte Entwicklungsprozess sich Grundsätzen der Systematik und Nachhaltigkeit verpflichtet fühlt und
5. durch eine gründungsdidaktische Qualifizierung der Lernenden zum zunehmend selbst initiierten, selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernen befähigt und ermutigt wird.“⁵⁵¹

⁵⁵⁰ Braukmann/Bijedic/Schneider (2009, S.)

⁵⁵¹ Braukmann/Schneider (2007, S. 103 f.).

Diese Implikationen verstehen Braukmann/Schneider als makrodidaktische Qualitätskonstituenten, die sich im Rahmen der Entrepreneurship Education an den Zielklassen der Gründungssensibilisierung, Gründungsmündigkeit und Gründungskompetenz orientieren und sich dabei der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit verpflichten.⁵⁵²

2.2.3.2 Zur Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten und zum Entrepreneurship Career Development

Basierend auf den vorangehend dargelegten Implikationen haben Braukmann/Schneider eine erste Konturierung einer Didaktik der Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit vorgestellt, die die Grenzen einer Classroom-Didactic durch konzeptionelle makrodidaktische Implikationen zu überwinden versucht.⁵⁵³ In dem noch weiter ausdifferenzierenden Entwurf werden (abweichend von der Maßnahmenmodelltheorie) insbesondere fünf Gestaltungsfaktoren akzentuiert, wie in der folgenden Abbildung deutlich wird:

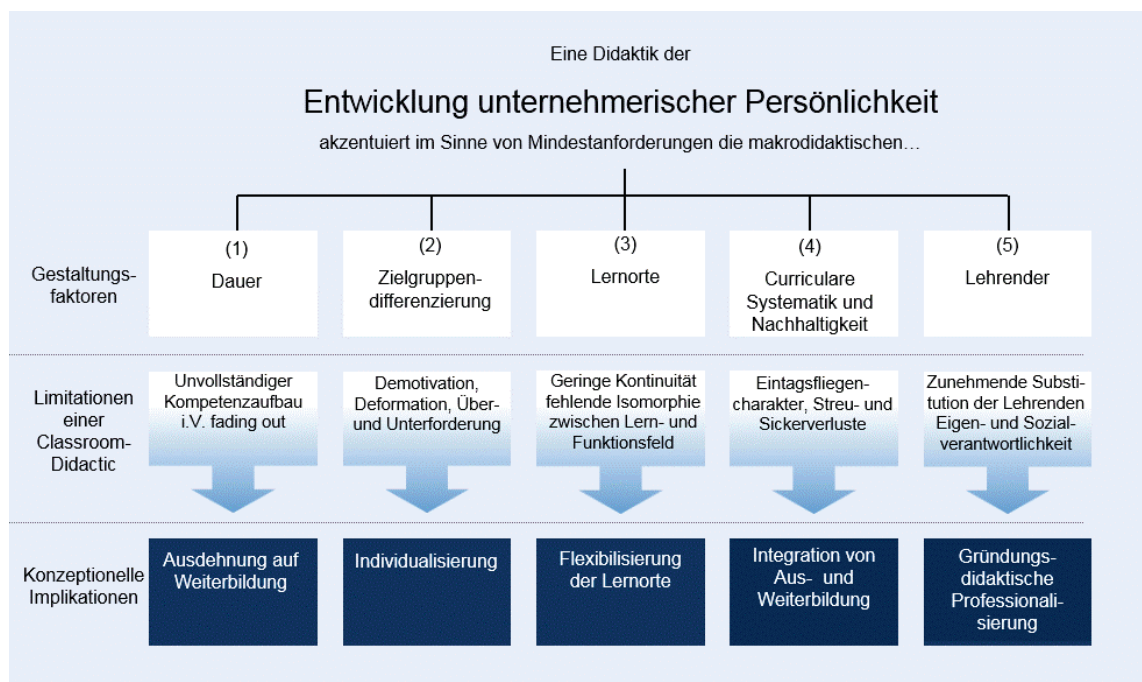


Abbildung 39: Grundlinien einer ‚Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit‘⁵⁵⁴

⁵⁵² Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 103 f.).

⁵⁵³ Vgl. Braukmann/Schneider (2008, S. 218).

⁵⁵⁴ Entnommen aus Braukmann/Schneider (2007, S. 107).

Im Folgenden sollen diese fünf makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren näher betrachtet werden.⁵⁵⁵

- (1) Dauer:** Im Rahmen der universitären Entrepreneurship Education ist die zur Verfügung stehende Zeit durch die Studiendauer begrenzt und hat sich für die Vermittlung einer umfassenden Gründungskompetenz als zu kurz erwiesen.⁵⁵⁶ Der Zielkomplex einer Persönlichkeitsentwicklung bedarf einer Langfristigkeit, die durch die zeitliche Begrenzung anderer Ansätze oft nicht realisierbar ist. Braukmann/Schneider konstatieren, dass es bei der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten einer Ausdehnung auf die Zeit nach der Ausbildung, also auf den Bereich der Weiterbildung bedarf und es nur hierdurch möglich ist, eine „umfangreiche Entfaltung der individuellen Potenziale der Zielgruppe durch u.a. eine systematische und nachhaltige Schaffung von Lern- und Sozialisationskontexten sowie die Einübung, Erprobung und Sicherung von Erlerntem“⁵⁵⁷ zu gewährleisten.
- (2) Zielgruppendifferenzierung:** Die spezifischen und individuellen Voraussetzungen jedes einzelnen Lernenden müssen bei einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit berücksichtigt werden. Durch die Individualisierung der Lernprozesse sollen Demotivation, Über- oder Unterforderung oder sogar Deformation der Persönlichkeit vermieden werden. „Aus mikrodidaktischer Argumentationsperspektive ist hier vielfach eine Individualisierung im Sinne einer bestmöglichen Förderung des Einzelnen außerhalb von Lerngruppen unumgänglich und sollte den Alltag des aufgabenbezogenen Erprobens und Bewährens einer ‚Mehrforderung‘ prägen.“⁵⁵⁸
- (3) Lernorte:** Für die Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit ist es notwendig, neben dem Klassen- oder Seminarraum weitere Lernorte einzubeziehen. Die dort mögliche Beschäftigung mit der eigenen unternehmerischen Persönlichkeit in Form von Simulationen kann als eine notwendige Voraussetzung zur Initiierung von Veränderungsprozessen gesehen werden, die eigentliche Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit kann allerdings nicht „ohne das unmittelbare Erleben, die verantwortungsvolle Erprobung und dabei auch die Bewährung neuer Verhaltensdispositionen in den jeweiligen Ernstsituationen

⁵⁵⁵ Vgl. im Folgenden Braukmann/Schneider (2008, S. 220 f.).

⁵⁵⁶ Vgl. Braukmann (2001, S. 85).

⁵⁵⁷ Braukmann/Schneider (2008a, S. 5).

⁵⁵⁸ Braukmann/Schneider (2008, S. 221).

des Alltags erfolgen.⁵⁵⁹ Durch die Verzahnung der Lebens- und Arbeitswelt als Lern- und Sozialisationsorte, an denen authentisches Erfahrungslernen stattfindet, in Kombination mit einer zeitnahen Reflexion ist die Wirksamkeit des Gelernten um ein Vielfaches höher, als wenn dieses Lernen ausschließlich in Simulationen im Seminarraum stattfindet.

(4) Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit: Eine Didaktik der Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit erfordert eine hohe modulare Komplexität und eine lange Dauer der Lehr-/Lernkonzeptionen. Hierdurch kann es zu Sickerverlusten und Streueffekten kommen. Um dies zu verhindern bzw. im Gegenteil eher Synergieeffekte zu erzeugen, sollten der Entwicklungsprozess den Grundsätzen der Systematik und Nachhaltigkeit folgen, die Lernmodule optimal aufeinander abgestimmt sein und eine personelle, curriculare und organisatorische Kontinuität angestrebt werden.

(5) Lehrende: Während der Lehrende zu Beginn eines Prozesses der Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit noch eine wichtige Rolle einnimmt, so hat er mit steigendem Entwicklungsgrad des Lernenden immer weniger Einblick in dessen individuelle Anforderungen in seiner Berufs- und Lebenswelt. Daher ist eine der Implikationen einer Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten, dass sich im Zuge des Entwicklungsprozesses die Lehrverantwortung immer mehr auf den Lernenden selbst verlagern und dieser befähigt werden soll, zu erkennen, in welchen Bereichen er der Weiterentwicklung bedarf.⁵⁶⁰ Dies geht mit der Notwendigkeit einer gründungsdidaktischen Qualifizierung des Lernenden einher.⁵⁶¹

Die folgende Abbildung fasst die konzeptionellen Überlegungen zu einer DEUP aggregiert zusammen.

⁵⁵⁹ Ebd.

⁵⁶⁰ Vgl. Voth (2009, S. 321 f.). Zur Rolle des Lehrenden vgl. auch Fiet (2001, S. 108 ff.) sowie Blenker et al. (2008, S. 57 f.).

⁵⁶¹ Vgl. Braukmann/Schneider (2008b, S. 49 f.).

»Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit« im Überblick

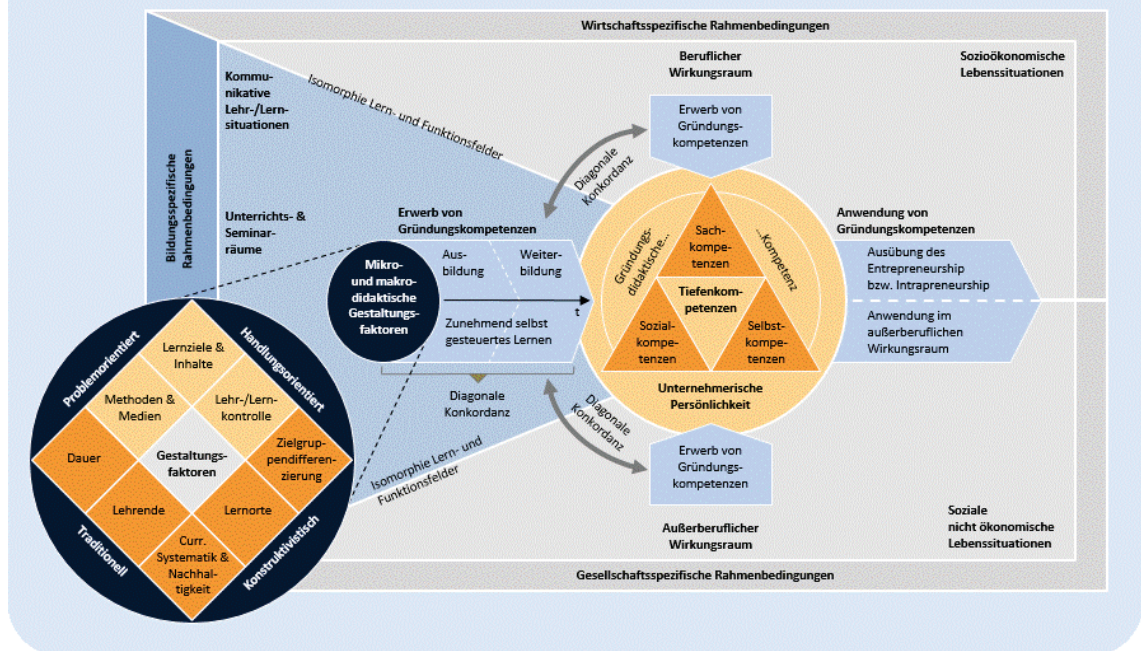


Abbildung 40: Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten⁵⁶²

Bei der DEUP handelt es sich um einen Ansatz mit Mischcharakter, der Merkmale eines didaktischen Modells sowie eines prinzipiengeleiteten didaktischen Handlungskonzepts aufweist.⁵⁶³ Mit der DEUP soll keine neue didaktische Theorie begründet werden, „der Neuigkeits- und Innovationsanspruch liegt [...] weniger in der Erfindung neuer mikrodidaktischer Designs, sondern mehr in der expliziten Einbeziehung makrodidaktischer Überlegungen als Gestaltungs- und Entscheidungsfaktor.“⁵⁶⁴ Nach Braukmann/Schneider kann die DEUP als ein makrodidaktisch ausgerichtetes Leitkonzept interpretiert werden, parallel zu der auf die mikrodidaktischen Faktoren ausgerichteten ‚Classroom-Didactic‘.⁵⁶⁵

Obwohl die praktische Umsetzbarkeit dieser Anforderungen noch zu beweisen ist, wurden an der Bergischen Universität Wuppertal mit der Konturierung des Ansatzes des

⁵⁶² Entnommen aus Braukmann/Schneider/Voth (2009, S.17).

⁵⁶³ Vgl. Braukmann/Schneider/Voth (2009, S.16).

⁵⁶⁴ Braukmann/Schneider (2007, S. 112).

⁵⁶⁵ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 108).

Entrepreneurship Career Development (ECD) als konzeptionelle-organisatorische Anwendungsform der DEUP erste Schritte zur Validierung des Konzepts unternommen. Auf den Ansatz des ECD soll daher im Folgenden detaillierter eingegangen werden.

Der Ansatz des **Entrepreneurship Career Development (ECD)** wurde von Braukmann als erster wissenschaftlich fundierter, systematischer und nachhaltiger Ansatz zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten konzipiert. Die didaktisch ambitionierten Ziele der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit und die Vermittlung von Gründungskompetenz sind allein mit den klassischen Organisations- und Konzeptionsformen von Lehr-/Lerneinheiten nicht zu erreichen. Braukmann identifiziert daher aufbauend auf den oben beschriebenen Anforderungen einer DEUP zwei strategische Ansatzpunkte sowie fünf elementare Forderungen, die die Basis dieses Ansatzes darstellen.⁵⁶⁶

Der erste strategische Ansatzpunkt des ECD ist die Überwindung der Grenzen der ‚Classroom-Didactic‘. Um die angestrebten Lernziele verfolgen zu können, ist es notwendig, die Classroom-Didactic durch andere Lehr-/Lernarrangements zu ergänzen.

Der zweite strategische Ansatzpunkt bezieht sich auf die notwendige Langfristigkeit einer Persönlichkeitsentwicklung, die durch die zeitliche Begrenzung anderer Ansätze oft nicht realisierbar ist. Im Rahmen der universitären Entrepreneurship Education ist die zur Verfügung stehende Zeit für eine solche Entwicklung durch die Studiendauer der Studenten begrenzt. Dieser Zeitraum hat sich laut Braukmann für die Vermittlung einer umfassenden Gründungskompetenz als zu kurz erwiesen und bedarf der Ausdehnung.⁵⁶⁷ Im Rahmen der außeruniversitären Gründerqualifizierung sind diese Zeiträume i.d.R. noch wesentlich kürzer, hier wäre eine Ausdehnung auf eine langfristige Weiterbildung daher noch essentieller.

Da die Entscheidung für eine unternehmerische Selbständigkeit große Tragweite besitzt, ist ein elementarer Grundsatz des Ansatzes die Etablierung einer verantwortungsbewussten Gründungsförderung. Hierzu formuliert Braukmann fünf Ziele des ECD:

- „Ein ‚Entrepreneurship Career Development‘ soll zu einem ganzheitlichen Kompetenzerwerb beitragen. Die Ambitioniertheit des Ansatzes manifestiert sich hierbei insofern, als dass auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen u.a. durch den Aufeinanderbezug von Aus- und Weiterbildung anstrebbare und erreichbar werden.“

⁵⁶⁶ Vgl. im Folgenden Braukmann (2005, S. 31 ff.).

⁵⁶⁷ Vgl. Braukmann (2001, S. 85).

- Ein ‚Entrepreneurship Career Development‘ soll die Individualisierung der Qualifizierungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse ermöglichen.
- Ein ‚Entrepreneurship Career Development‘ soll zur Flexibilisierung der Lernorte führen. Die tradierte Organisationsstruktur darf das Konzept der Lernorte nicht dominieren. Erfahrungslernen und Reflexion müssen konzeptionell verzahnt werden können. Für die nachhaltige Erprobung, Anwendung und Sicherung des Gelernten müssen eine Flexibilisierung der Lernorte und damit zumindest temporär eine Abkehr von Klassenraum und -kohorte erfolgen.
- Ein ‚Entrepreneurship Career Development‘ inkludiert die Ausdehnung des Qualifizierungskonzepts auf die Weiterbildung. Damit wird nicht nur die Langfristigkeit der Lernprozesse sichergestellt, sondern auch ein kohortenunabhängiges und zunehmend selbstgesteuertes Lernen.
- Ein ‚Entrepreneurship Career Development‘ inkludiert die formale Integration von Aus- und Weiterbildung. Diese besagt, dass die Ausbildungsphase (während des Studiums) in personeller, organisatorisch-kultureller und curricularer Hinsicht auf die Weiterbildungsphase (nach dem Studium) abgestimmt wird (...) und beide Phasen gemäß dem Qualitätsgebot der von Braukmann eingeführten Konkordanz (...) aufeinanderbezogen eine gründungsdidaktische Einheit darstellen.“⁵⁶⁸

Die folgende Abbildung soll die wesentliche Charakteristik des ECD verdeutlichen.

⁵⁶⁸ Braukmann (2005, S. 34 f.). Zum Qualitätsgebot der von Braukmann eingeführten Konkordanz vgl. u.a. Braukmann (1993, S. 282-301 und S. 606-610).

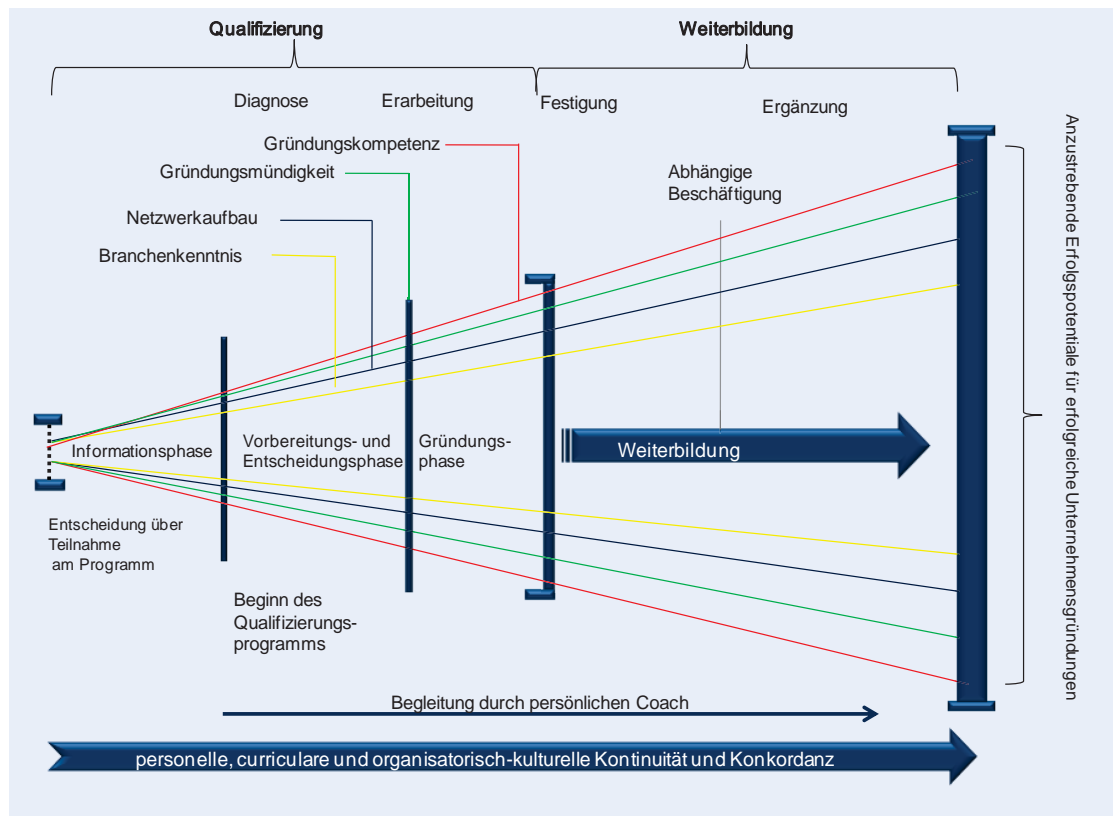


Abbildung 41: Skizzierung eines Aus- und Weiterbildung umfassenden ECD⁵⁶⁹

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Ansatzes ist, dass das Selbstkonzept des Lernenden der Ausgangspunkt aller didaktischen Bemühungen zur Persönlichkeitsentwicklung ist. Die Gründer sollen dazu befähigt werden, sich mittel- bis langfristig selbst zu qualifizieren und zu motivieren. Der ECD soll den Teilnehmern ermöglichen, ihren eigenen Weg zur Qualifizierung zu entwerfen und selbstgesteuert zu gehen. Der Anfang des ECD ist noch sehr dozentengesteuert und soll sich dahin entwickeln, dass der Gründer die Entwicklung seiner unternehmerischen Persönlichkeit selbstgesteuert betreibt und nur dann auf die Angebote des ECD zurückkommt, wenn er für sich Qualifizierungsdefizite eruiert hat, für die er Unterstützung wünscht.⁵⁷⁰

Um diese strategischen Ansatzpunkte und wesentlichen Aspekte des ECD realisieren zu können, ist laut Braukmann ein begleitendes Bildungsmanagement erforderlich, das ein Akquisitions- und Erschließungsmanagement, ein Prozess- und Begleitmanagement,

⁵⁶⁹ Entnommen aus Braukmann/Schneider (2007, S. 114).

⁵⁷⁰ Vgl. Schneider (2005, S. 72).

ein Netzwerk- und Kooperationsmanagement sowie ein nachhaltiges Bindungsmanagement beinhalten sollte.⁵⁷¹

Die folgende Übersicht fasst die wesentlichen Charakteristika des ECD abschließend zusammen.

⁵⁷¹ Zum Bildungsmanagement vgl. Braukmann (1993, S. 5 ff.).

Kriterium	ECD-Merkmal
1. Strategische Grundausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung und Qualifizierung von Nascent Entrepreneurs. Plus: <ul style="list-style-type: none"> • Gewinnung zusätzlicher potenzieller Gründer. • Festigung und Weiterentwicklung der an der Universität entwickelten Kompetenzen und Motivation (um Streueffekten vorzubeugen). • Subjektorientierung. • Training sowie individuelle Motivation, Beratung, Koordination und Bindung.
2. Zielgruppenausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Nascent Entrepreneurs. Plus: <ul style="list-style-type: none"> • Prinzipiell/potentiell Gründungsfähige/und -willige.
3. Qualifizierungs-/Curriculums-Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Den Grundsätzen von Systematik und Nachhaltigkeit verpflichtet (kein ‚Patchwork‘-Curriculum). • Individuelle Förderung durch konsequente Flexibilisierung des Lehr-/Lernprozesses.
4. Intentional-inhaltlicher Fokus	<ul style="list-style-type: none"> • Gründungssensibilisierung, Gründungsmündigkeit, Gründungskompetenz. • Fähigkeit zur Selbstentwicklung und -steuerung des eigenen Lernprozesses. • Lebensplanung und Berufswahlorientierung.
5. Lehr-/Lernmethoden	<ul style="list-style-type: none"> • Klassische Methoden der „Classroom-Didactic“. Plus: <ul style="list-style-type: none"> • Methoden der Persönlichkeitsförderung. • Strategien und Techniken der Selbstdiagnose, -regulierung, -kontrolle und -evaluation. • Methoden der Motivation und Koordination, z.B. Mentoring, Coaching, Supervision der umfassenden „Entrepreneurship Education“, Lernstatt- und Werkstattzirkel.
6. Zeitlicher Horizont	<ul style="list-style-type: none"> • Langfristige Perspektive im Sinne eines ‚Lifelong-Learnings‘ über jeweils bildungsinstitutionell begrenzte Zeitkontingente hinaus.
7. Lernort	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenraum. Plus: <ul style="list-style-type: none"> • Individuell relevante Lernorte bzw. Lehr-/Lernkontext (u.a. Familien, Freizeit, Arbeitsplatz).
8. Selbstverständnis/ Dozentenrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Ausweitung der Funktionen auf die Rollen des Begleiters und Koordinators von (und zu einem großen Teil selbst gesteuerten) Lernprozessen. • Bildungsmanager.

Abbildung 42: Charakteristika des Entrepreneurship Development⁵⁷²

⁵⁷² Entnommen aus Braukmann (2005, S. 35).

2.2.3.3 Erste aus der DEUP abgeleitete Ansätze und Instrumente

Im Verlauf der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik sind basierend auf den konzeptionellen Ausarbeitungen einer DEUP und eines ECD mehrere wissenschaftliche Ansätze und Instrumente entstanden, die zeigen, dass die vergleichsweise junge Disziplin der Gründungsdidaktik als fruchtbare theoretische Basis gesehen werden kann. Als insbesondere im Kontext der vorliegenden Arbeit relevant erachtet werden hierbei zum einen das ‚model for Didactical Evaluation of Entrepreneurship Education (MODE³)‘, das hier für die Analyse der besuchten Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit verwendet werden soll, sowie das von Schneider konzipierte ‚Modell der mikrodidaktischen Analyse und Planung persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS)‘, das eine wichtige Grundlage für die hier vorgenommene Konzeptionierung einer Qualifizierungsmaßnahme für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit darstellt. Weitere Beispiele, auf die hier nicht detaillierter eingegangen werden soll, sind das ‚Modell einer gründungsdidaktisch moderierten Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit am Arbeitsplatz‘ nach Dudda⁵⁷³ sowie das ‚Modell eines Center of Entrepreneurial Opportunity Discovery and Development‘ nach Lindfeld⁵⁷⁴.

2.2.3.3.1 Zum MODE³-Ansatz nach Voth als Instrument einer gründungsdidaktisch fundierten Evaluation von Entrepreneurship-Education-Angeboten

Im Bereich der Entrepreneurship Education an Hochschulen gibt es eine Vielzahl an Untersuchungen die verschiedene Angebote beschreiben, vergleichen oder nach quantitativen Kriterien ranken.⁵⁷⁵ Im deutschsprachigen Raum ist hierbei vor allem das im Rahmen der Studie ‚Vom Studenten zum Unternehmer‘ entwickelte Ranking von Bedeutung. Im Rahmen dieser sog. Regensburger Studie wurden seit 2001 bereits vier Mal die Gründungsangebote deutscher Hochschulen in einem Ranking bewertet.⁵⁷⁶ Die Studie verfolgt allerdings einen überwiegend inputorientierten Bewertungsansatz, so dass hier vor allem quantitative Aspekte im Vordergrund stehen und die für die vorliegende Arbeit relevante Qualität der mikro- und makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren nicht erfasst und bewertet werden.

⁵⁷³ Vgl. Dudda (2009) bzw. die Ausführungen von Schneider (2011, S. 304 ff.).

⁵⁷⁴ Vgl. Lindfeld (2013).

⁵⁷⁵ Siehe z.B. European Commission (2002 und 2006), Schmude/Heumann (2007 und 2009), Halbfas (2006).

⁵⁷⁶ Vgl. Schmude/Uebelacker (2005) und Schmude/Heumann (2007 und 2009).

Hier setzt das im Rahmen einer komparativen Analyse der Entrepreneurship Education Angebote in Hochschulen in Russland und Deutschland von Voth entwickelte Evaluierungsmodell MODE³ an, dass diese Lücke schließt und ein Modell zur Evaluierung der inhaltlichen didaktischen Qualität von Entrepreneurship Education liefert. MODE³ basiert auf den Grundlagen neuester Erkenntnisse der Entrepreneurship Education und Gründungsdidaktik.⁵⁷⁷ Da das Modell auch in der hier vorliegenden Arbeit angewendet wird, wird es im Folgenden ausführlich erläutert.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit im Rahmen eines Hochschulstudiums ist die dort zugrunde liegende ganzheitliche Evaluierung einer Evaluierung auf Fakultäts-, Lehrstuhl- oder Veranstaltungsebene vorzuziehen, da so alle mikro- und makrodidaktischen Einfluss- und Gestaltungsfaktoren mit berücksichtigt werden können.⁵⁷⁸

Voth konstatiert auf konzeptioneller Ebene, dass „das MODE³ keine neue Theorie begründet, sondern die im Rahmen der Maßnahmenmodelltheorie und der DEUP elaborierten Erkenntnisse und Hypothesen für den praktisch relevanten Anwendungsfall einer didaktischen Evaluierung appliziert“⁵⁷⁹.

Für die inhaltlich-kontextuelle Verortung von MODE³ dient das erweiterte MMM-Systematisierungsraster für die Entrepreneurship Education an Hochschulen von Halbfas.⁵⁸⁰

⁵⁷⁷ Vgl. Voth (2009).

⁵⁷⁸ Vgl. Voth (2009, S. 287 f.).

⁵⁷⁹ Voth (2009, S. 343).

⁵⁸⁰ Vgl. Halbfas (2006, S. 372).

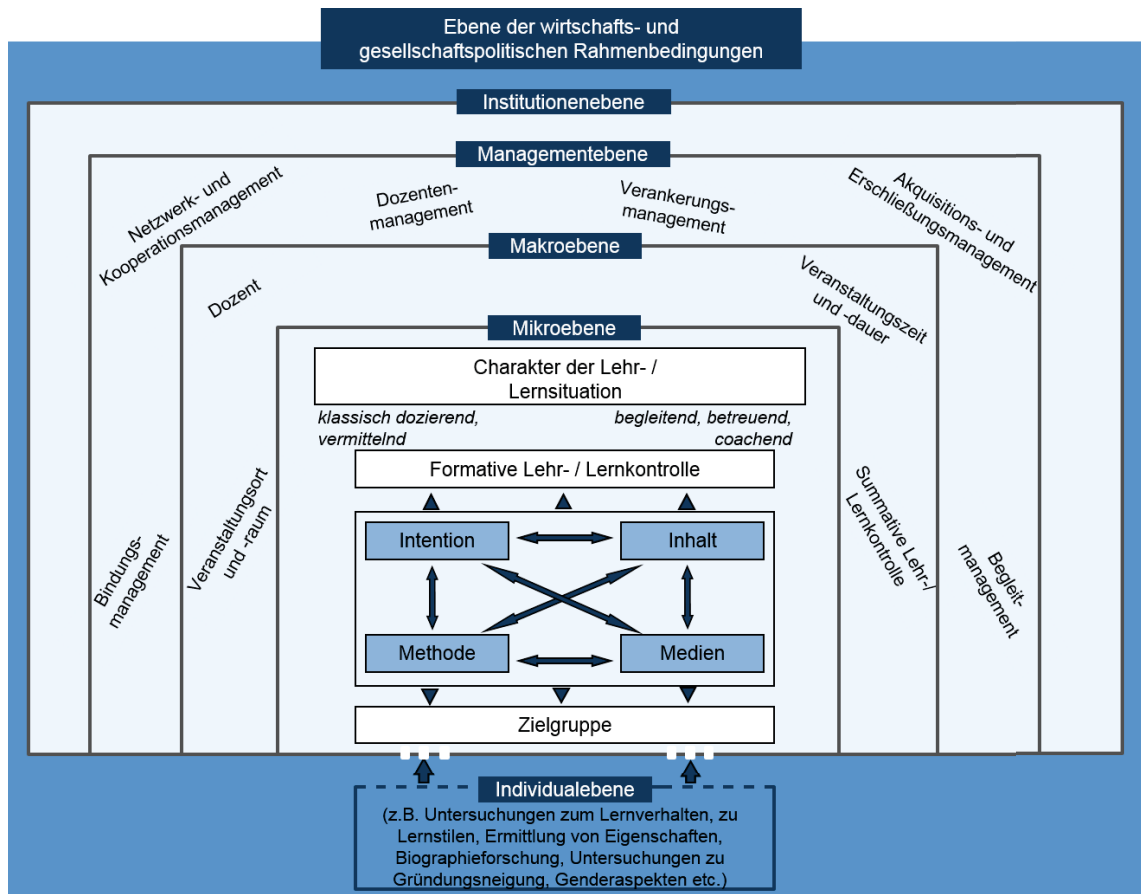


Abbildung 43: Erweitertes MMM-Modell einer Entrepreneurship Education an Hochschulen⁵⁸¹

Diese Verortung zeigt auch den wissenschaftlichen Innovationsanspruch dieses Modells gegenüber den Untersuchungsbereichen der Regensburger Studie. MODE³ setzt genau dort an, wo die Regensburger Studie aufhört. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Abgrenzung zwischen der Regensburger Studie und MODE³.

⁵⁸¹ Entnommen aus Halbfas (2006, S. 372).

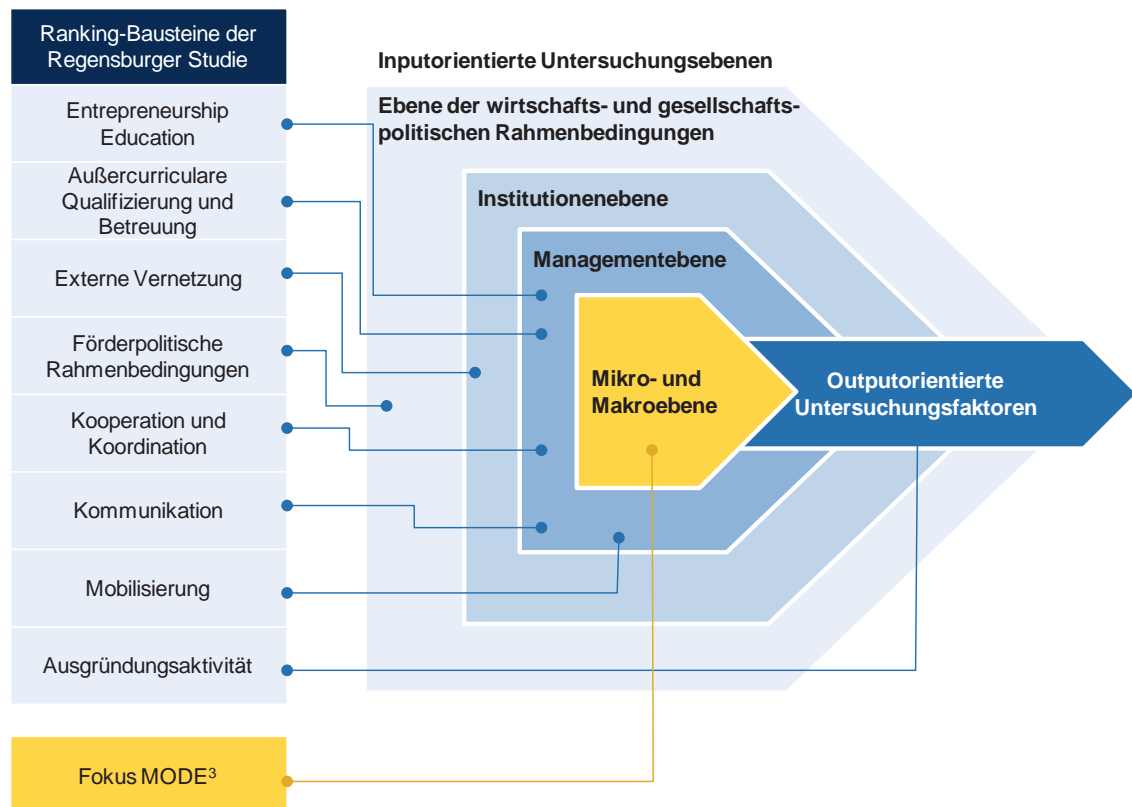


Abbildung 44: Geltungsbereich von MODE³ in Abgrenzung zur Regensburger Studie⁵⁸²

Das Herzstück von MODE³ bildet ein didaktisches Klassifikationsraster, das eine Klassifizierung des gründungsspezifischen Aus- und Weiterbildungsangebots an Hochschulen ermöglicht, gleichzeitig als Maßstab für didaktische Qualität dient und so eine Quantifizierbarkeit qualitativer Sachverhalte ermöglicht.⁵⁸³ Anhand dieses Klassifikationsrasters lassen sich evaluierte Qualifizierungsangebote hinsichtlich ihrer didaktischen Ausgestaltung den verschiedenen Didaktikansätzen zuordnen.

Die folgende Grafik zeigt MODE³ im Überblick.

⁵⁸² Entnommen aus Braukmann/Schneider/Voth (2009, S. 3).

⁵⁸³ Vgl. Voth (2009, S. 288).

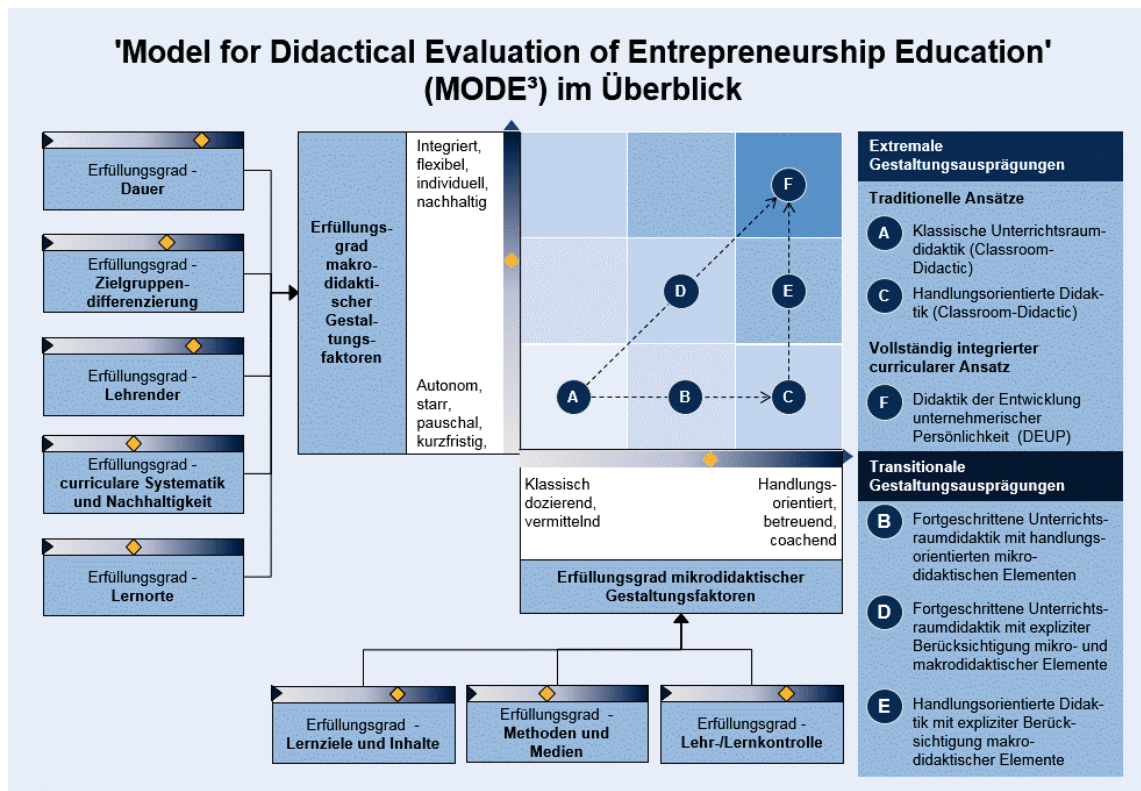


Abbildung 45: Das Model for didactical Evaluation of Entrepreneurship Education (MODE³) im Überblick

Da der Ansatz von MODE³ einen allgemeingültigen Charakter besitzt, ist eine Übertragbarkeit auf andere gründungsbezogene Qualifizierungsangebote – wie im vorliegenden Fall für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit – mit leichten Anpassungen möglich. Daher soll MODE³ im Rahmen der vorliegenden Arbeit bei der Analyse der beobachteten Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit Anwendung finden. Die genaue Methodik wird in Kapitel 4.1.1.2 detailliert beschrieben.

2.2.3.3.2 Zum integrativen Modell zur mikrodidaktischen Analyse und Planung persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS) nach Schneider

Mit seinem ‚Modell zur mikrodidaktischen Analyse und Planung persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS)‘ entwickelt Schneider einen neuen Ansatz, der als akzentuierende Ausdifferenzierung einer DEUP verstanden werden kann.⁵⁸⁴ Schneider will mit seinem Modell zur Planung und Gestaltung persönlichkeitsbezogener Seminare einerseits

⁵⁸⁴ Vgl. Schneider (2011, S. 397).

einen Ausgangspunkt für die Wissenschafts-Praxis-Kommunikation liefern und andererseits zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Theorie der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten beitragen.⁵⁸⁵ Schneider hat in seiner Arbeit die zentralen Referenztheorien einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit umfassend dargelegt und hinsichtlich ihres Bezugs zur Thematik analysiert. Er beurteilt die mikrodidaktisch vorhandenen Instrumente und Methoden für seinen Ansatz als ausreichend und fokussiert daher vornehmlich auf Innovationen auf der makrodidaktischen Ebene.⁵⁸⁶ Nach umfassender Analyse der Referenztheorien der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten resümiert er: „Die Notwendigkeit eines mikrodidaktischen Innovationsbedarfs für die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen drängt sich somit nicht auf.“⁵⁸⁷ Die Gründungsdidaktik offeriert hierbei den zentralen makrodidaktischen Begründungs- und Wertungszusammenhang des von Schneider konzipierten Modells.⁵⁸⁸

Schneider plädiert für die Nutzung vorhandener und erprobter Potenziale der tradierten Wirtschaftsdidaktik in Kombination mit einem ermöglichungsdidaktischen Ansatz, „der mit dem Zielkonstrukt der unternehmerischen Persönlichkeit im Wuppertaler Verständnis eben nicht ausschließlich versucht, einzelne Traits zu entwickeln, sondern insgesamt zu einem umfassenden unternehmerischen Denken und Handeln als Ergebnis einer optimierten Persönlichkeitsstruktur befähigen soll“⁵⁸⁹.

Schneider stellt eine Gesamtsystematik der persönlichkeitsbezogenen Seminar­didaktik auf makrodidaktischer Ebene vor, mit Hilfe derer Schwerpunkte einzelner Modultypen auf den drei Strukturebenen des Verhaltens, des Lernens und der Persönlichkeit erarbeitet werden können.⁵⁹⁰

Die folgende Abbildung zeigt die Schwerpunkte dieser Modultypen auf den drei Strukturebenen in den drei Phasen Diagnose, Erarbeitung und Festigung.

⁵⁸⁵ Vgl. Schneider (2011, S. 7).

⁵⁸⁶ Vgl. Schneider (2011, S. 325).

⁵⁸⁷ Schneider (2011, S. 325).

⁵⁸⁸ Vgl. Schneider (2011, S. 392).

⁵⁸⁹ Schneider (2011, S. 344 f.). Zu den Strukturebenen vgl. vertiefend ebd. S. 345 ff.

⁵⁹⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 357).

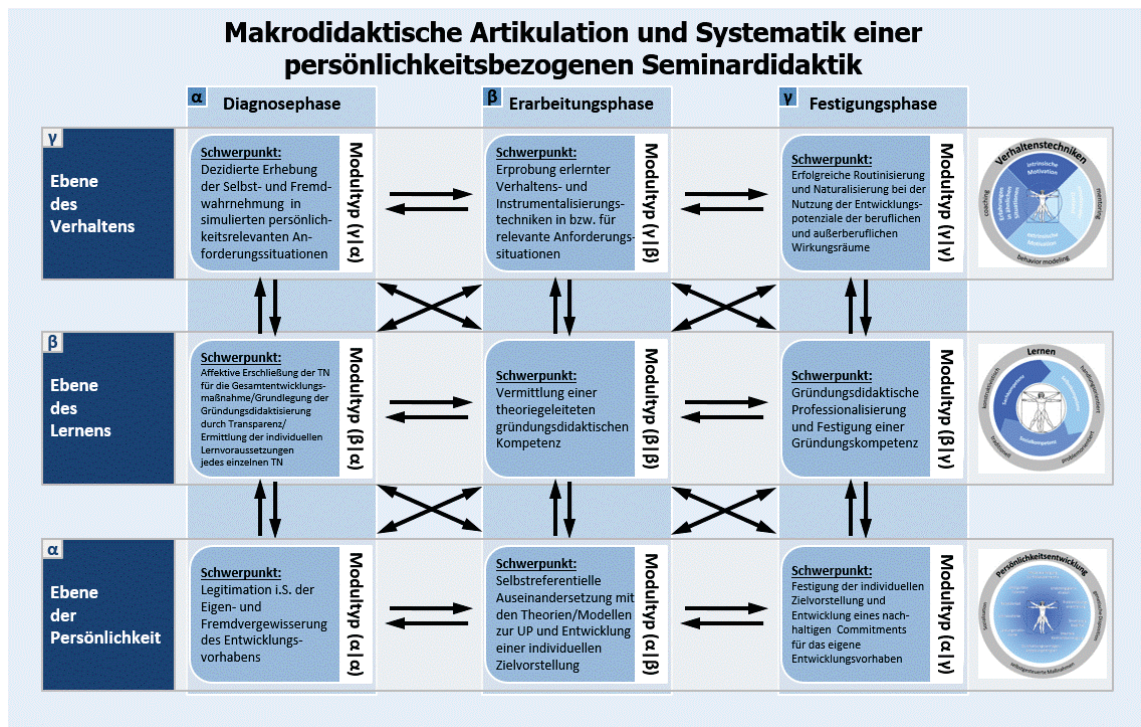


Abbildung 46: Makrodidaktische Artikulation und Systematik einer ganzheitlichen unternehmerischen Persönlichkeitsentwicklung⁵⁹¹

Diese makrodidaktische Systematik zur Konzeptionalisierung eines Modells zur Planung und Gestaltung persönlichkeitsbezogener Seminare wird von Schneider um die mikrodidaktische Ebene ergänzt, da nur so eine hohe gründungsdidaktische Qualität erreichbar ist.⁵⁹² Hierfür greift er tradierte Modelle der Wirtschaftsdidaktik auf und ergänzt und akzentuiert sie innovativ, ausgerichtet an den Paradigmen der DEUP. Die nachfolgende Abbildung zeigt das Modell im zusammenfassenden Überblick.

⁵⁹¹ Entnommen aus Schneider (2011, S. 362).

⁵⁹² Vgl. Schneider (2011, S. 378).

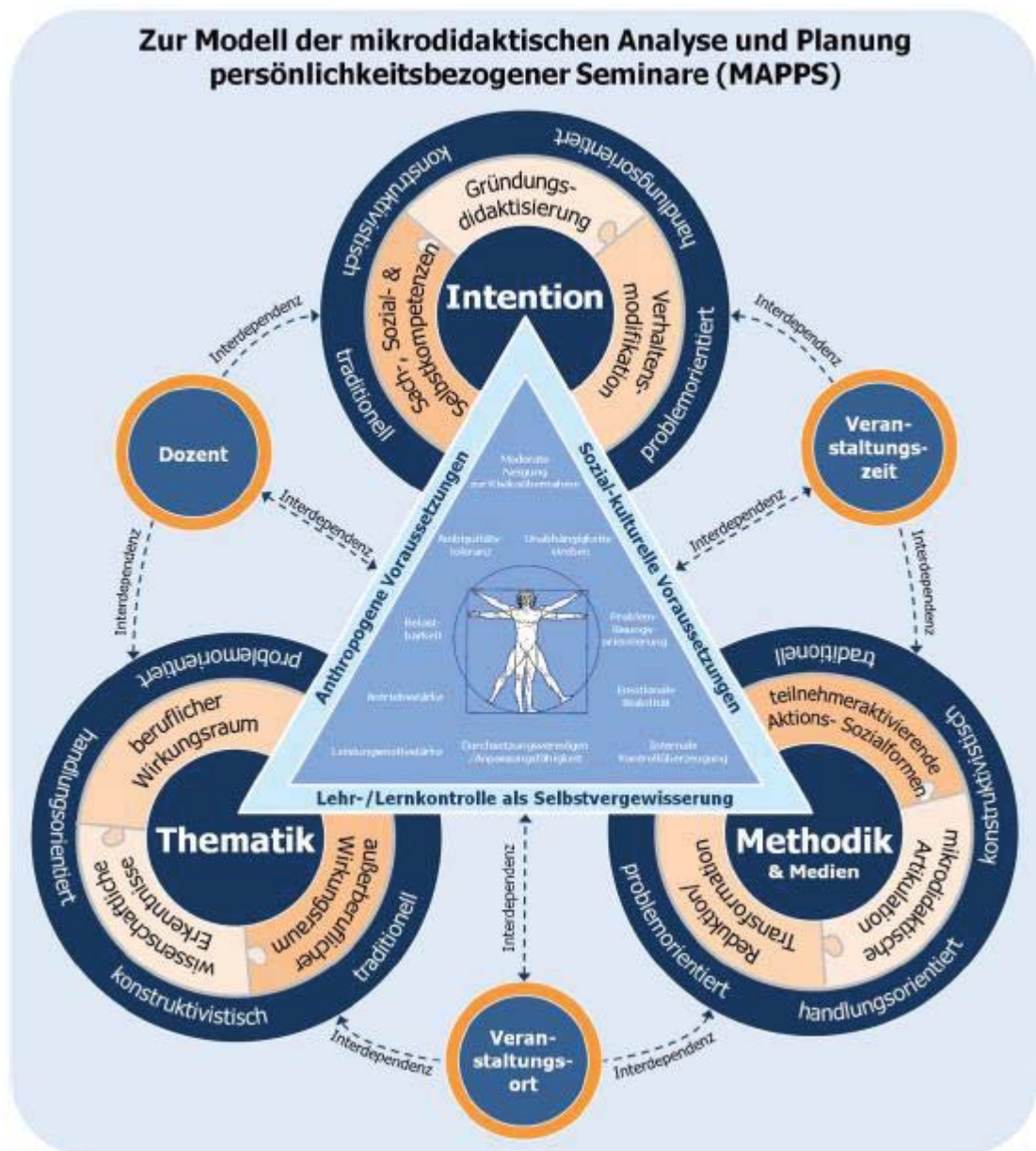


Abbildung 47: Modell zur mikrodidaktischen Analyse und Planung Persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS) im Überblick⁵⁹³

Schneider übernimmt weitestgehend die Bedingungs- und Entscheidungsebene des SMFW⁵⁹⁴, wobei er allerdings nicht die Zielgruppe, sondern – im Sinne einer gemäß der DEUP notwendigen höchstmöglichen Individualisierung – den einzelnen Teilnehmer mit

⁵⁹³ Entnommen aus Schneider (2011, S. 382).

⁵⁹⁴ Zum SMFW vgl. 2.1.4.2 der vorliegenden Arbeit.

seiner individuellen Persönlichkeit in den Modellmittelpunkt stellt.⁵⁹⁵ Die unternehmerischen Persönlichkeitseigenschaften im Zentrum nehmen als übergeordnetes Ziel eine Leitfunktion ein. Ebenfalls ins Zentrum rückt er die anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen des Lernenden sowie die Lehr-/Lernkontrolle als Motivierungs- und Feedbackfunktion im Sinne einer Selbstvergewisserung.

Als Entscheidungsfelder werden im Modell die Komplexe der Thematik, der Methodik und der Intention berücksichtigt. Diese Entscheidungsfelder werden durch prinzipiengeleitete Handlungskonzepte⁵⁹⁶ ergänzt, von denen der problemorientierten Didaktik eine besondere Bedeutung zukommt. Stellvertretend für die systematische, zyklisch-iterative Verzahnung der mikro- und makrodidaktischen Entscheidungsebenen bei der Planung und Gestaltung persönlichkeitsbezogener Seminare wurden mit Dozent, Veranstaltungsort und -zeit exemplarisch auch drei makrodidaktische Faktorkomplexe im Modell berücksichtigt.⁵⁹⁷

Braukmann konstatiert, dass MAPPS „den aktuellen State of the Art einer auf den seminaristischen Kontext fokussierenden DEUP“⁵⁹⁸ markiert.

Sowohl Schneider als auch Voth explizieren, dass aus ihren Arbeiten Forschungsdesiderata für die Wirtschafts- und Gründungsdidaktik entstanden sind.⁵⁹⁹ So plädiert Schneider für eine stärkere Hinwendung der Wirtschaftsdidaktik zum Bereich der Theorie der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit und regt an, eine entwickelbare dispositive Persönlichkeitsebene in das Verständnis der beruflichen Handlungskompetenz einzubeziehen und die Persönlichkeitsentwicklung verstärkt in den Fokus zu rücken.⁶⁰⁰ Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des zu erwartenden demographischen Wandels und des im Bildungssektor immer mehr geforderten lebenslangen Lernens.

⁵⁹⁵ Vgl. Schneider (2011, S. 383).

⁵⁹⁶ Zu den prinzipiengeleiteten Handlungskonzepten vgl. 2.1.3.2 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁹⁷ Vgl. in weiten Teilen wörtlich Schneider (2011, S. 384).

⁵⁹⁸ Braukmann (2012, S. 477).

⁵⁹⁹ Vgl. Schneider (2011, S. 393 ff.) sowie Voth (2009, S. 429).

⁶⁰⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 393 f.).

3. Zu den Rahmenbedingungen von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und zu Gründer/innen aus der Arbeitslosigkeit als potenzielle Zielgruppe der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten

Die Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit ist ein wichtiges und erfolgreiches arbeitsmarktpolitisches Instrument, das es in den letzten Jahren vielen Menschen ermöglicht hat, wieder auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Auch wenn diese Gründungen aus volkswirtschaftlicher Sicht selten die Beschäftigungseffekte noch die Innovationskraft aufweisen, die gemeinhin von Gründungen erhofft werden, kann die Förderung aus arbeitsmarktpolitischer sowie aus persönlicher Sicht der erfolgreich Geförderten als sehr sinnvoll angesehen werden. Eine Fortsetzung der Förderung von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und insbesondere auch eine Förderung und Qualifizierung dieser Gründergruppe ist auch in Zukunft erstrebenswert.

Hierfür bedarf es dringend einer Verbesserung der Förderung und insbesondere der Qualifizierungsangebote sowie der stark limitierend wirkenden Rahmenbedingungen in diesem Bereich. Ein erster Schritt soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit der Konzeptionalisierung eines wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierten Modells zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit gemacht werden. Um die Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit auszuloten bedarf es zum einen der Kenntnis der in diesem Zusammenhang relevanten Rahmenbedingungen der Gründungsförderung für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit sowie eine fundierte Kenntnis der Zielgruppe und ihrer Lernvoraussetzungen.⁶⁰¹

Hierfür soll im vorliegenden Kapitel zunächst eine generelle Einführung in die Problematik der Arbeitslosigkeit erfolgen mit einem Fokus auf die individuellen Folgen von Arbeitslosigkeit für die Betroffenen – ein Bereich der für die vorliegende Arbeit und die angestrebte Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit von großer Relevanz ist, da diese Folgen einen maßgeblichen Einfluss auf die psychische, physische, familiäre, qualifikatorische und finanzielle Lebenssituation der Gründer haben können.

⁶⁰¹ Zur Bedeutung der Kenntnis von Lernvoraussetzungen der Teilnehmer für die Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, vgl. Kapitel 2.1.5.3. Auch Schneiders Platzierung des Teilnehmers mit seiner individuellen Persönlichkeit und seine anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen in den Mittelpunkt seines Modells zur mikrodidaktischen Analyse und Planung Persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS) zeigt die Relevanz dieser Faktoren im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung, vgl. Schneider (2011, S. 382).

Aufbauend darauf wird die Thematik der Existenzgründer und Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit umfangreich diskutiert. Dies umfasst sowohl die historische Entwicklung, als auch die Rahmenbedingungen, Fördermöglichkeiten und Bildungsangebote sowie basierend auf bisherigen Untersuchungen eine Darstellung der anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Existenzgründer und der Merkmale der gegründeten Unternehmen.

Abschließend werden - auch auf Grundlage der ausführlichen Betrachtung der subjektiven Arbeitslosensituation und ihrer Folgen auf die spezielle Motiv- und Ausgangslage arbeitsloser Gründer - die zielgruppenspezifischen Implikationen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit diskutiert.

Die z.T. rahmenbildenden Erkenntnisse sind auch für die Einordnung und Einschätzung bisheriger Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit sowie wie für die Erarbeitung von Empfehlungen für eine möglichst förderliche Umgebung für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit relevant.⁶⁰²

3.1 Zu Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik in Deutschland

Die Entscheidungsträger aus Politik und Wirtschaft sehen den Abbau einer hohen Arbeitslosigkeit als vorrangiges sozial-, wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Ziel an, und so wird mit zahlreichen Ansätzen und unterschiedlichsten Gesetzen seit Jahrzehnten versucht, die Zahl der Arbeitslosen zu senken.⁶⁰³ Das Interesse der Öffentlichkeit an der Entwicklung des Arbeitsmarktes ist groß, und die Medien gehen intensiv auf veröffentlichte Zahlen sowie auf Hintergründe und Auswirkungen ein.

Seit Ende der 1970er-Jahre gehört die Arbeitslosigkeit zu den größten sozialen Problemen in Deutschland. Für mehr als drei Jahrzehnte war die Lage auf dem deutschen Arbeitsmarkt von hoher Arbeitslosigkeit gekennzeichnet und Arbeitslosigkeit war keine Randerscheinung, sondern Massenschicksal und gehörte zur Erwerbsbiographie einer großen Anzahl von Menschen. Seit 2006 begann sich die Lage zu entspannen und nach langen Phasen mit ansteigender Arbeitslosenrate folgte in den letzten Jahren ein stetiges Sinken der Arbeitslosenzahlen, die 2013 sogar auf unter drei Millionen fielen und

⁶⁰² Vgl. hierzu Braukmann/Bartsch (2011, S. 372) sowie Lindfeld (2013, S. 69), die im Rahmen der Gründungsdidaktik 2.0 die Notwendigkeit aufzeigen, die Perspektive insbesondere auch auf Veränderungsprozesse in Hinblick auf gründungsförderliche Rahmenbedingungen zu richten und auch die kulturellen, personellen, juristischen und administrativen Rahmenbedingungen der jeweiligen Organisationen, die Unternehmensgründungen fördern und hervorbringen möchten mit einzubeziehen, vgl. dazu auch Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Arbeit.

⁶⁰³ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2010).

sich seither auf einem Niveau darunter bewegen.⁶⁰⁴ Ein großes Problem besteht allerdings weiterhin bei den Langzeiterwerbslosen, bei denen Deutschland mit einem Anteil von 44,7% Langzeiterwerbslosen an den Erwerbslosen im europaweiten und internationalen Vergleich schlecht abschneidet.⁶⁰⁵

Arbeitslosigkeit ist ein sehr komplexes Phänomen, das nicht nur die unmittelbar betroffenen Menschen, sondern auch die Systeme der sozialen Sicherung belastet und so zu vielschichtigen Problemen führt. Zur Grundlegung der Betrachtung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit soll im Folgenden ein Überblick über historische Entwicklung, Ursachen, Formen und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit sowie über Arbeitsmarktpolitik und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen gegeben werden. Aufgrund der Komplexität des Themas können dabei nicht alle Punkte erschöpfend angesprochen werden. Der Schwerpunkt wird daher auf diejenigen Aspekte gelegt, die hinsichtlich des Fokus auf die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit von besonderer Relevanz sind.

3.1.1 Zur Arbeitslosigkeit – Eine terminologische und grundlagentheoretische Einordnung

In diesem Abschnitt soll eine definitorische und grundlagentheoretische Einordnung der Thematik der Arbeitslosigkeit erfolgen, bei der zur kontextuellen Verortung auch Formen, Ursachen und Berechnung der Arbeitslosigkeit kurz dargestellt werden.

3.1.1.1 Arbeit – Definition und Funktion

Um eine Definition von Arbeitslosigkeit geben zu können, ist es zunächst sinnvoll, den Begriff Arbeit zu definieren. Das Zitat „Arbeit ist die Grundlage aller menschlicher Zivilisation“⁶⁰⁶ verdeutlicht die Relevanz und den Stellenwert, der der Arbeit als fundamentalem Bestandteil des menschlichen Lebens zugemessen wird. Auch wenn sich Verständnis und Bedeutung des Begriffes über die Zeit verändert haben, ist Arbeit noch immer zentraler Bestandteil unseres täglichen Lebens und unserer Existenz.⁶⁰⁷ Der Begriff Ar-

⁶⁰⁴ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2016c).

⁶⁰⁵ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2014b, S. 22 ff.).

⁶⁰⁶ Rifkin (2004, S. 55).

⁶⁰⁷ Vgl. hierzu bspw. Frambach (2002, S. 226 ff.).

beit stammt vom mittelhochdeutschen Wort ‚arbeit‘, was so viel wie Not, Mühsal bedeutet.⁶⁰⁸ Umgangssprachlich wird Arbeit oft als das Gegenteil von Freizeit und Spiel verstanden: Beschäftigungen, die dem Zeitvertreib und Spaß dienen, werden unter Freizeit zusammengefasst, während Tätigkeiten, die zielgerichtet auf die Erfüllung bestimmter Verpflichtungen ausgerichtet sind, unter dem Arbeitsbegriff subsumiert werden. Die Bundeszentrale für politische Bildung definiert Arbeit als „eine spezifisch menschliche sowohl körperliche als auch geistige Tätigkeit, die vor allem dazu dient, die zur Existenzsicherung notwendigen Mittel zu beschaffen.“⁶⁰⁹ Das Nachschlagewerk ‚Der Brockhaus‘ definiert Arbeit als „bewusstes, zielgerichtetes Handeln des Menschen zum Zweck der Existenzsicherung wie der Befriedigung von Einzelbedürfnissen, zugleich wesentlicher Moment der Daseinserfüllung.“⁶¹⁰ In unserer Gesellschaft wird der Begriff Arbeit fast ausschließlich in seiner ökonomischen Dimension als Erwerbsarbeit benutzt. Einem entsprechenden Verständnis folgend gelten in Deutschland nach dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) Personen als arbeitslos, wenn sie keine Erwerbstätigkeit ausüben.⁶¹¹

Die obigen Definitionen verdeutlichen die Relevanz und Funktion von Arbeit für die finanzielle Existenzsicherung und ebenso als existential-anthropologische Grundkategorie.⁶¹² Obwohl Arbeit oft als mühevoll und anstrengend beschrieben wird, ist es für die meisten Menschen trotzdem unerlässlich, Arbeit zu haben. Ein Zitat des deutschen Schriftstellers Thomas Mann hierzu konstatiert treffend: „Arbeit ist schwer, ist oft genug ein freudloses und mühseliges Stochern; aber nicht arbeiten, das ist die Hölle.“ Doch was macht die Funktion und Bedeutung von Arbeit aus, dass sich ihr Verlust so schwerwiegend auswirkt? Zweifellos ist die materielle Komponente der Existenzsicherung die offensichtlichste Funktion von Arbeit, doch daneben ist nicht zu vernachlässigen, dass Arbeit vielschichtige psychosoziale Funktionen erfüllt.

Die folgende Auflistung zeigt die sechs Hauptfunktionen von Erwerbsarbeit nach Giddens:⁶¹³

- **Geld:** Lohn bzw. Gehalt ist die Haupteinkunftsquelle der meisten Menschen, um ihre täglichen Bedürfnisse zu befriedigen. Beim Fehlen eines Einkommens entstehen Ängste, diese Bedürfnisse nicht mehr ausreichend erfüllen zu können.

⁶⁰⁸ Vgl. Dorsch (2013, S. 173).

⁶⁰⁹ Bundeszentrale für politische Bildung (2016).

⁶¹⁰ Brockhaus (2005, S. 239).

⁶¹¹ Die Legaldefinitionen der BA, wer als arbeitslos gilt, finden sich in § 16 und § 119 des SGB III, siehe hierzu auch Kapitel 3.1.2 Definition von Arbeitslosigkeit.

⁶¹² Vgl. Frambach (2002, S. 226).

⁶¹³ Vgl. im Folgenden Giddens (2013, S. 286).

Nur wenige Menschen verfügen über ausreichende Mittel, den eigenen Lebensunterhalt langfristig ohne Arbeit zu sichern.

- **Aktivität:** Die Beschäftigung liefert oft die Grundlage für den Erwerb und die Ausübung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine kollektive Sinn- und Zweckstruktur. Sie bietet eine strukturierte Umgebung, in der die Energien der Personen aufgehen können. Bei Verlust der Arbeit können die Gelegenheiten, solche Fähigkeiten ausüben zu können, eingeschränkt sein.
- **Abwechslung:** Durch ihre Arbeit erleben Menschen Situationen, die sich von ihrer häuslichen Umgebung unterscheiden. Hieraus kann – selbst wenn die Arbeit wenig abwechslungsreich ist – eine gewisse Befriedigung gezogen werden.
- **Zeitstruktur:** Arbeit läuft i.d.R. innerhalb einer vorgegebenen Zeitstruktur ab und dient dadurch als Orientierungsfaktor für eine dauerhafte zeitliche Strukturierung des Alltags. Bei den meisten erwerbstätigen Personen wird der Tagesablauf im Allgemeinen an den Rhythmus der Arbeit angepasst.
- **Soziale Kontakte:** Der Arbeitsplatz schafft vielfach die Grundlage für Freundschaften und stellt Gelegenheiten zur Verfügung, über das enge soziale Umfeld von Familie und Freunden hinaus soziale Kontakte zu knüpfen, andere Menschen kennenzulernen und Dinge gemeinsam mit anderen zu tun.
- **Persönliche Identität/Status:** Beschäftigung weist einem Menschen einen sozialen, anerkannten Status zu, der von wesentlicher Bedeutung für die persönliche Identität ist. Insbesondere bei Männern ist die eigene Selbstachtung eng verbunden mit ihrer Rolle als Versorger der Familie.

Die Befriedigung elementarer menschlicher Bedürfnisse ist somit entscheidend an Erwerbsarbeit gebunden. Da die Organisation der Arbeit die gesamten Lebensverhältnisse einer Gesellschaft prägt, sind nicht nur die einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft auf Arbeit angewiesen, auch die Gesellschaft selbst, die durch die feingliedrige Arbeitsteilung ihren kulturellen Stand bewahren und verbessern kann, benötigt den Beitrag der Arbeit ihrer Mitglieder. Arbeitslosigkeit ist in unserer heutigen Gesellschaft ein Massenproblem, bei dem viele Menschen vom Arbeitsmarkt und somit von gesellschaftlich anerkannter Erwerbsarbeit und subjektiv-sinnstiftender Bedeutung ausgeschlossen sind.⁶¹⁴

⁶¹⁴ Vgl. Breig/Leuther (2007, S. 20).

3.1.1.2 Zur Definition von Arbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeit kann makroökonomisch definiert werden als „Ungleichgewicht am Arbeitsmarkt, bei dem die angebotene Art und Menge von Arbeitsleistungen die nachgefragte Art und Menge übersteigt, so dass ein Teil der arbeitswilligen und der arbeitsfähigen Erwerbspersonen zeitweise keine Beschäftigung hat. Bei Arbeitslosigkeit spricht man auch von einer Unterauslastung des Produktionsfaktors Arbeit im Sinne von Unterbeschäftigung, d.h., das verfügbare Angebot an Arbeitskräften (Arbeitskräftepotenzial) wird nicht im vollen Umfang zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen herangezogen.“⁶¹⁵

Die Legaldefinitionen der Bundesagentur für Arbeit, wer in Deutschland als arbeitslos gilt, finden sich in § 16 und § 119 des SGB III. Den Wortlaut des § 119 SGB III zeigt die folgende Abbildung.

⁶¹⁵ Bundeszentrale für politische Bildung (2016a).

§ 119 Arbeitslosigkeit

(1) Arbeitslos ist ein Arbeitnehmer, der

1. nicht in einem Beschäftigungsverhältnis steht (Beschäftigungslosigkeit),
2. sich bemüht, seine Beschäftigungslosigkeit zu beenden (Eigenbemühungen) und
3. den Vermittlungsbemühungen der Agentur für Arbeit zur Verfügung steht (Verfügbarkeit).

(2) Eine ehrenamtliche Betätigung schließt Arbeitslosigkeit nicht aus, wenn dadurch die berufliche Eingliederung des Arbeitslosen nicht beeinträchtigt wird.

(3) Die Ausübung einer Beschäftigung, selbständigen Tätigkeit oder Tätigkeit als mithelfender Familienangehöriger (Erwerbstätigkeit) schließt die Beschäftigungslosigkeit nicht aus, wenn die Arbeits- oder Tätigkeitszeit (Arbeitszeit) weniger als 15 Stunden wöchentlich umfasst; gelegentliche Abweichungen von geringer Dauer bleiben unberücksichtigt. Die Arbeitszeiten mehrerer Erwerbstätigkeiten werden zusammengerechnet.

(4) Im Rahmen der Eigenbemühungen hat der Arbeitslose alle Möglichkeiten zur beruflichen Eingliederung zu nutzen. Hierzu gehören insbesondere

1. die Wahrnehmung der Verpflichtungen aus der Eingliederungsvereinbarung,
2. die Mitwirkung bei der Vermittlung durch Dritte und
3. die Inanspruchnahme der Selbstinformationseinrichtungen der Agentur für Arbeit.

(5) Den Vermittlungsbemühungen der Agentur für Arbeit steht zur Verfügung, wer

1. eine versicherungspflichtige, mindestens 15 Stunden wöchentlich umfassende zumutbare Beschäftigung unter den üblichen Bedingungen des für ihn in Betracht kommenden Arbeitsmarktes ausüben kann und darf,
2. Vorschlägen der Agentur für Arbeit zur beruflichen Eingliederung zeit- und ortsnah Folge leisten kann,
3. bereit ist, jede Beschäftigung im Sinne der Nummer 1 anzunehmen und auszuüben und
4. bereit ist, an Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung in das Erwerbsleben teilzunehmen.

Abbildung 48: § 119 SGB III⁶¹⁶

Ist eine Person länger als ein Jahr arbeitslos, so gilt sie nach § 18 SGB III als langzeit-arbeitslos. Die Begriffe Arbeitslosigkeit und Erwerbslosigkeit werden i.d.R. synonym verwendet, so auch in der vorliegenden Arbeit.

3.1.1.3 Zur Berechnung der Arbeitslosigkeit

Die Ermittlung der Arbeitslosenstatistik, die darlegen soll, wie viele Personen tatsächlich in einem Land arbeitslos sind, gestaltet sich in der Praxis schwierig. Bei der Messung

⁶¹⁶ Sozialgesetzbuch III, § 119.

der Arbeitslosigkeit können verschiedene statistische Verfahren angewendet werden. Amtliche Zahlen über den Arbeitsmarkt liefern in Deutschland die Bundesanstalt für Arbeit (BA) und das Statistische Bundesamt. Während die BA die Zahl der registrierten Arbeitslosen auf der Basis von Verwaltungsdaten erfasst, berechnet das Statistische Bundesamt die Zahl der Erwerbslosen nach dem Konzept der International Labour Organization (ILO) auf Basis von Befragungsdaten. Zur internationalen Vergleichbarkeit von Arbeitslosigkeitszahlen hat die ILO eine Definition von Arbeitslosigkeit herausgegeben, die bereits in vielen Ländern Standard ist und die gerade im Zuge der Globalisierung immer mehr an Bedeutung gewinnt. Die ILO-Erwerbslosenstatistik basiert auf Selbstausskunft und einer Stichprobenerhebung und legt eine einheitliche Definition von Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit in der Arbeitskräfteerhebung (Labour Force Survey (LFS)) aller europäischen Länder zugrunde.⁶¹⁷ Die Definition der ILO ist relativ weit gefasst, nach ihrem Labour-Force-Konzept gelten Personen als erwerbslos, die ohne Arbeit sind, für den Arbeitsmarkt verfügbar sind (hierunter wird eine Arbeitsaufnahme in den nächsten zwei Wochen verstanden) und aktiv in den letzten vier Wochen nach Arbeit gesucht haben.⁶¹⁸

Demgegenüber erfasst die Arbeitslosenquote, die von der BA erhoben wird, die registrierte Arbeitslosigkeit. Sie ist der prozentuale Anteil der registrierten Arbeitslosen an den Erwerbspersonen einer Volkswirtschaft. Die Anzahl der Erwerbspersonen ist das Arbeitskräftepotential einer Volkswirtschaft, als Nichterwerbspersonen gelten alle Personen, „die auf keinerlei Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben, wie etwa Kinder, Schüler, Studenten sowie nicht berufstätige Hausfrauen, Rentner, Pensionäre usw.“⁶¹⁹ Wie die nachfolgende Grafik veranschaulicht, setzt sich die Zahl der Erwerbspersonen aus den abhängig Beschäftigten, den Selbständigen und den registrierten Arbeitslosen zusammen.

⁶¹⁷ Vgl. Konle-Seidl (2009, S. 1 f.).

⁶¹⁸ Vgl. ILO (2008, S. 445 ff.).

⁶¹⁹ Wagenblaß (2008, S. 19).

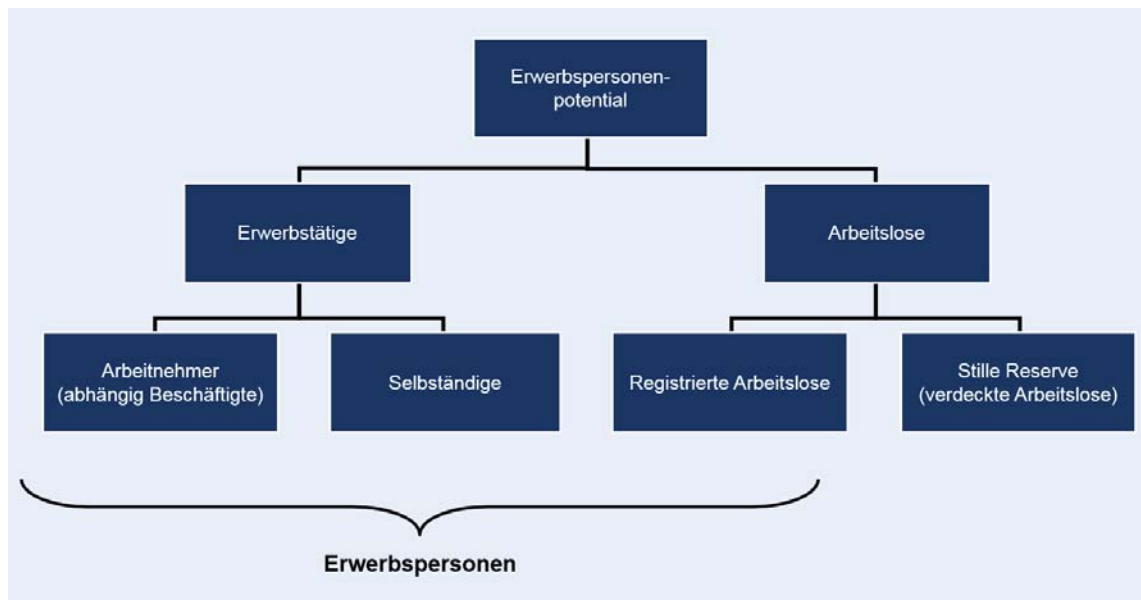


Abbildung 49: Begriffssystematik des Arbeitsmarkts⁶²⁰

Die ‚registrierte Arbeitslosigkeit‘ setzt sich aus allen Personen zusammen, die nach § 119 SGB III als arbeitslos gelten, erfasst also alle Personen, die weniger als 15 Stunden in der Woche arbeiten, aber mehr arbeiten wollen, jünger als 65 sind und dem Arbeitsmarkt zu Verfügung stehen. D.h. es zählt nicht als arbeitslos, wer an Maßnahmen der BA teilnimmt (z.B. Trainingsmaßnahmen, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen) oder sich mit Hilfe von Überbrückungsgeld, Einstiegsgeld oder Existenzgründungszuschuss bzw. dem Gründungszuschuss selbständig gemacht hat. Insbesondere da Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen nicht mitgezählt werden, wird die Zahl der registrierten Arbeitslosen häufig als zu niedrig kritisiert. Um die Statistik von saisonalen Schwankungen bspw. im Bau- und Gaststättengewerbe sowie in der Landwirtschaft zu bereinigen, wird zusätzlich eine ‚saisonbereinigte Arbeitslosenzahl‘ vorgelegt, um so jahreszeitlich unabhängige Trends bestimmen zu können. Daher liegt die saisonbereinigte Arbeitslosenzahl im Winter niedriger, im Sommer höher als die aktuelle Zahl. Die Berichterstattung in den Medien konzentriert sich vor allem auf die saisonbereinigte Arbeitslosenzahl bzw. -quote.

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Unterschiede der beiden Erhebungsformen der BA und des Statistischen Bundesamtes:

⁶²⁰ Quelle: In Anlehnung an Mussel/Pätzold (2012, S. 29).

Erwerbslose nach dem ILO-Konzept vs. registrierte Arbeitslose	
Erwerbslose	Arbeitslose
Weniger als eine Stunde pro Woche gearbeitet	Weniger als 15 Stunden pro Woche gearbeitet
Aktiv gesucht (in den letzten vier Monaten)	Bei Agentur arbeitslos gemeldet (Suche nach mehr als 15 Wochenstunden)
Sofort verfügbar (2 Wochen)	Steht der Arbeitsvermittlung zur Verfügung

Abbildung 50: Erwerbslose nach dem ILO-Konzept vs. registrierte Arbeitslose⁶²¹

Die nach dem ILO-Konzept gemessene Arbeitslosigkeit ist in den meisten Ländern höher als die Zahlen, die nach nationalen Standards gemessen werden, in Deutschland allerdings ist die registrierte Arbeitslosigkeit höher als die vom Statistischen Bundesamt nach ILO-Standards ermittelte Arbeitslosigkeit. Dabei sind die Erwerbslosen nach dem ILO-Konzept nicht einfach eine Teilmenge der registrierten Arbeitslosen. Jedes Konzept erfasst in hohem Maße auch Personen, die vom anderen Konzept nicht berücksichtigt werden. Die Unterschiede folgen aus verschiedenen Erhebungsmethoden (Stichprobenbefragung der Bevölkerung gegenüber Meldung bei der Agentur für Arbeit) und unterschiedlichen Konkretisierungen von Begriffsmerkmalen der Arbeitslosigkeit.⁶²² Gemeinsam haben sowohl das nationale Konzept als auch das internationale Konzept, dass sie das gesamte Ausmaß der tatsächlich bestehenden Arbeitslosigkeit nicht vollständig erfassen.

Neben der registrierten Arbeitslosigkeit gibt es die so genannte ‚stille Reserve‘, sie beziffert den verdeckten Teil der gesamtwirtschaftlichen Unterbeschäftigung. Mit der stillen Reserve sind Personen gemeint, die zwar nicht arbeitslos gemeldet sind und keinen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung haben, jedoch Arbeit suchen. Dies sind z.B. Hausfrauen, die bisher keiner Berufstätigkeit nachgegangen sind, Schüler und Studenten, die ihre Abschlüsse aufgrund schlechter Arbeitsmarktbedingungen hinauszögern, Rentner, die vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind, oder auch Arbeitskräfte, die

⁶²¹ Quelle: Statistisches Bundesamt (2006).

⁶²² Vgl. Hartmann/Riede (2005, S. 305 ff.).

sich entmutigt aus dem Arbeitsmarkt zurückgezogen haben.⁶²³ Die stille Reserve wird in Deutschland 2014 auf 1,29 Millionen Menschen geschätzt.⁶²⁴

3.1.1.4 Zu Formen und Ursachen der Arbeitslosigkeit

Klauder konstatierte 1999, als sich die Arbeitslosigkeit in Deutschland auf einem Höhepunkt befand: „Seit die registrierte Arbeitslosigkeit im Jahre 1975 erstmals in der Nachkriegsgeschichte die „Millionenschwelle“ wieder übersprang, ist Massenarbeitslosigkeit zu einem gesellschaftlichen Tatbestand geworden. Drehte sich die Diskussion um die Ursachen in den siebziger und frühen achtziger Jahren noch größtenteils um die „Ölschocks“ und die darauf folgende Verteuerung von Produktionsfaktoren, so offenbarten spätestens die bitteren Erfahrungen des gerade zu Ende gegangenen Jahrzehnts die Komplexität und Vielschichtigkeit des Dauerphänomens anhaltender Arbeitslosigkeit in unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung.“⁶²⁵ Zur Strukturierung dieser Komplexität wird im Folgenden versucht einen Überblick über die Ansätze zur Erklärung der Arbeitslosigkeit und ihrer Ursachen zu skizzieren.

Entsprechend den Ursachen können verschiedene Formen von Arbeitslosigkeit unterschieden werden. Zunächst lassen sich subjektive und objektive Arbeitslosigkeit voneinander abgrenzen. Die folgende Abbildung bietet einen schematischen Überblick über die Formen der Arbeitslosigkeit:

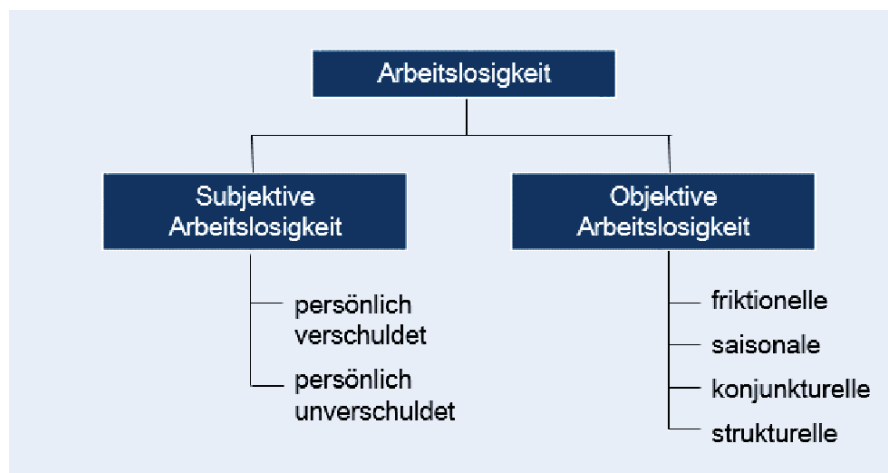


Abbildung 51: Formen der Arbeitslosigkeit⁶²⁶

⁶²³ Vgl. bspw. Bäcker et al. (2010, S. 487 f).

⁶²⁴ Vgl. Fuchs et al. (2014, S. 8).

⁶²⁵ Klauder (1999, S. 15).

⁶²⁶ In Anlehnung an Wagenblaß (2008, S. 25).

Unter ‚subjektiver Arbeitslosigkeit‘ wird Arbeitslosigkeit verstanden, die in der Person des Arbeitnehmers begründet liegt. Dies können z.B. persönlich verschuldete Tatsachen sein, warum ein Arbeitnehmer keine Anstellung hat, wie z.B. Unehrllichkeit, Unzuverlässigkeit oder Verstoß gegen Firmenregelungen. Ebenso können auch persönlich unverschuldete Begebenheiten zum Arbeitsplatzverlust führen, wie bspw. eine Erkrankung, die zur Berufs- oder Erwerbsunfähigkeit führt. Die persönlich verschuldete und unverschuldete Arbeitslosigkeit wird in der Literatur unter dem Begriff subjektive Arbeitslosigkeit subsumiert, oft wird subjektive Arbeitslosigkeit auch als unechte Arbeitslosigkeit bezeichnet.⁶²⁷ Hat die Arbeitslosigkeit hingegen Ursachen, die nicht in der Person des Arbeitnehmers, sondern im Wirtschaftsgeschehen begründet liegen, wird von ‚objektiver Arbeitslosigkeit‘ gesprochen.⁶²⁸ Nach der periodischen Dauer sowie der Ursache können hier friktionelle, saisonale, konjunkturelle und strukturelle Arbeitslosigkeit voneinander abgrenzt werden.

Unter ‚friktioneller Arbeitslosigkeit‘ oder auch Sucharbeitslosigkeit wird eine temporär unvermeidliche Arbeitslosigkeit verstanden, die beim Übergang von einer Arbeitsstelle zur nächsten entsteht. Da es sich beim Arbeitsmarkt nicht um einen stationären Zustand handelt, wird es – selbst wenn genügend Arbeitsplätze für alle Arbeitskräfte vorhanden sind – immer Menschen geben, die sich gerade in der Zeitspanne zwischen der Aufgabe der vorherigen und der Aufnahme einer neuen Tätigkeit befinden. Sie ist definitionsgemäß relativ kurzfristig (etwa bis drei Wochen) und ein auch in Phasen einer Vollbeschäftigung unvermeidlicher Restbestand an Arbeitslosigkeit. Friktionelle Arbeitslosigkeit stellt weder ökonomisch noch sozial ein besonderes Problem dar, da sie als notwendige Voraussetzung zur optimalen Allokation der Arbeitskräfte anzusehen ist. Sie kann durch verbesserte Informationen, erhöhte Transparenz am Arbeitsmarkt und eine effiziente Arbeitsvermittlung auf ein niedriges Niveau (0,5-2% des Arbeitskräftepotentials) gesenkt werden. Da es sich i.d.R. um Personen handelt, die vorher beschäftigt waren und daher unterstützungsberechtigt sind, wird die friktionelle Arbeitslosigkeit in den statistischen Erhebungen fast vollständig erfasst.⁶²⁹

‚Saisonale Arbeitslosigkeit‘ ergibt sich, wenn die Produktionssektoren und somit die Beschäftigungsschwankungen in hohem Ausmaß von natürlichen Schwankungen der klimatischen Bedingungen im Jahresverlauf oder von Nachfrageschwankungen abhängig

⁶²⁷ Vgl. hierzu Hinz (2007, S. 9).

⁶²⁸ Vgl. Wagenblaß (2008, S. 23).

⁶²⁹ Vgl. zu friktioneller Arbeitslosigkeit Rothschild (1994, S. 2) und (1990, S. 24 f.).

sind. Dies betrifft z.B. die Landwirtschaft und das Baugewerbe im Winter oder den Gastronomie- und Touristikbereich außerhalb der Hauptsaison. Bezüglich der zeitlichen Dauer ist sie im Vergleich zur friktionellen Arbeitslosigkeit als länger einzustufen. Hinsichtlich der Arbeitslosigkeitsproblematik in Deutschland ist die saisonale Arbeitslosigkeit von nachrangiger Relevanz, was u.a. auf einen massiven Beschäftigungsrückgang im primären Sektor zurückzuführen ist.⁶³⁰ Dessen ungeachtet ist ihre Reduzierung sowohl aus Produktivitäts- als auch aus individuellen Einkommensgründen wünschenswert. Als Möglichkeit zur Reduktion ist hier bspw. die gleichmäßigere Verteilung der Arbeit über das Jahr, z.B. durch die Subventionierung von Winterbaumethoden oder die Kombination von alternativen Saisonberufen (Skilehrer und Tennislehrer) zu nennen.⁶³¹

Die weitaus ernsteren und aus beschäftigungspolitischer Sicht relevanteren Formen der Arbeitslosigkeit sind vor allem die konjunkturelle und die strukturelle Arbeitslosigkeit.

„Konjunkturelle Arbeitslosigkeit“ ist eine Folge von Schwankungen im Konjunkturzyklus. Konjunkturschwankungen äußern sich in einer zu- bzw. abnehmenden Nachfrage nach Wirtschaftsgütern, d.h. in rezessiven Jahren besteht eine im „Verhältnis zu den vorhandenen Produktionsmöglichkeiten unzureichende güterwirtschaftliche Gesamtnachfrage“⁶³², die zu einer Nachfrageschwäche am Arbeitsmarkt führt. Werden aufgrund der abgeschwächten Konjunktur Arbeitskräfte entlassen, wird von konjunktureller Arbeitslosigkeit gesprochen.⁶³³ Von dem Anstieg der konjunkturellen Arbeitslosigkeit sind i.d.R. breite Teile einer Volkswirtschaft für längere Zeit (ca. zwei bis drei Jahre) betroffen, da sich ein konjunktureller Abschwung tendenziell zusätzlich selbst beschleunigt. Durch die nicht zu unterschätzende Dauer der konjunkturellen Arbeitslosigkeit kann es bei den Betroffenen zu sozialem Statusverlust, psychischem Stress sowie zu Qualifikationsverlusten kommen, die einen späteren Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt erschweren. Der Ansatz, dass Arbeitslosigkeit durch eine zu geringe gesamtwirtschaftliche Nachfrage entsteht, basiert auf der keynesianischen Beschäftigungstheorie,⁶³⁴ die auf den britischen Ökonomen John Maynard Keynes (1883-1946) zurückgeht. Die konjunkturelle Arbeitslosigkeit ist demzufolge essentielles Element des Konjunkturzyklus, und zu ihrer

⁶³⁰ Vgl. Trube (1997, S. 29 f.).

⁶³¹ Vgl. Rothschild (1994, S. 3).

⁶³² Sesselmeier/Funk/Waas (2010, S. 44).

⁶³³ Vgl. Wagenblaß (2008, S. 23).

⁶³⁴ Vgl. hierzu ausführlich z.B. Keller (2008, 298 ff.).

Bekämpfung dienen die klassischen Maßnahmen einer expansiven Fiskal- und Geldpolitik zur Hebung der Nachfrage sowie Maßnahmen der Stabilitätspolitik zur Abschwächung von Konjunkturschwankungen.⁶³⁵

Unter ‚struktureller Arbeitslosigkeit‘ werden verschiedene z.T. recht unterschiedliche Typen der Arbeitslosigkeit subsumiert. Gleichzeitig ist die strukturelle Arbeitslosigkeit ein Sammelbegriff für verschiedene Formen der mangelnden Übereinstimmung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Je nach Ursache sind besondere Arten der strukturellen Arbeitslosigkeit zu unterscheiden, wie z.B. die technologische Arbeitslosigkeit, bei der – bedingt durch technischen Fortschritt (bspw. durch Automatisierung) – bestimmte Arbeitsplätze obsolet werden. Im Gegensatz zu saisonalen oder konjunkturbedingten Schwankungen kann es innerhalb einer Wirtschaftsstruktur⁶³⁶ zu Veränderungen kommen die längerfristiger Natur sind, wie das fast gänzliche Verschwinden ganzer Wirtschaftszweige (z.B. dem Bergbau). Strukturelle Arbeitslosigkeit kann auch durch Wandlungen in der Wirtschaftsstruktur auftreten, wenn Arbeitskräfteangebot und Arbeitskräftenachfrage regional oder qualifikatorisch voneinander abweichen. Sie kann auch verschiedene Personengruppen betreffen, hier seien Jugendarbeitslosigkeit oder die Arbeitslosigkeit älterer Personen genannt. Auch Billigimporte aus dem Ausland, wie in der Bekleidungsindustrie, können zu struktureller Arbeitslosigkeit führen. Generell sind die zunehmende Globalisierung und somit die weltweite Arbeitsteilung oft die Ursache für Strukturveränderungen im Inland, die zu Arbeitsplatzabbau führen. Auch politische Veränderungen (z.B. die Wiedervereinigung in Deutschland) können zu struktureller Arbeitslosigkeit führen. Strukturelle Arbeitslosigkeit unterscheidet sich von konjunktureller Arbeitslosigkeit vor allem darin, dass nicht eine generelle Nachfrageschwäche besteht, sondern dass nur bestimmte Regionen oder Branchen von der Arbeitslosigkeit betroffen sind. Besonders betroffen sind z.B. Gegenden mit ehemals industrieller Monokultur (z.B. Ruhrgebiet, Saarland), strukturschwache ländliche Regionen (z.B. Mecklenburg-

⁶³⁵ Vgl. Rothschild (1994, S. 3) und (1990, S. 26). Entgegen der keynesianischen Theorie ist aus neoklassischer Sicht der Lohn der entscheidende Faktor des Arbeitsmarkts. Arbeitslosigkeit stellt gesamtwirtschaftlich gesehen ein Marktungleichgewicht dar, das nach (neo-)klassischer Ansicht nur abgebaut werden kann, wenn die Löhne sinken oder wenn sich das Arbeitskraftangebot verringert. Danach gäbe es praktisch keine Arbeitslosigkeit, wenn der Lohn nur gering genug wäre. Die real existierende Arbeitslosigkeit wird nach neoklassischer Sichtweise durch staatliche Interventionen erklärt, mit denen durch Lohnnebenkosten, die Einführung von Mindestlöhnen oder andere Eingriffe in den Markt die Nachfrage nach Arbeitskräften gesenkt wird. Neoklassische Lösungsansätze für den Abbau von Arbeitslosigkeit sind demzufolge Abbau von Lohn-Rigiditäten durch Öffnungsklauseln in Tarifverträgen, eine Verringerung des Arbeitslosengeldes, damit es sich lohnt, auch geringer bezahlte Tätigkeiten anzunehmen, und Deregulierung des Arbeitsmarktes (z.B. Lockerung des Kündigungsschutzes). Zum neoklassischen Ansatz vgl. Steinforth/Brüdermüller (2004, S. 79 ff.).

⁶³⁶ Unter Wirtschaftsstruktur versteht man die innere Gliederung bzw. den Aufbau einer Volkswirtschaft, vgl. Wagenblaß (2008, S. 24).

Vorpommern, Ostfriesland, Bayrischer Wald) oder Regionen mit anhaltenden Strukturproblemen (z.B. im Bereich Werften/Schiffsbau oder der Stahlindustrie).⁶³⁷ Bei struktureller Arbeitslosigkeit besteht daher nicht zwingend ein Mangel an Arbeitsplätzen, das Problem liegt vornehmlich darin begründet, dass die Art der Arbeitsplätze sowie die Qualifikation der Arbeitslosen oder die geographische Lage nicht übereinstimmen. „Da sowohl die technischen und örtlichen Charakteristika der Arbeitsplätze sowie die Qualifikationen (Humankapital) und Wohnorte der Arbeitskräfte relativ ‚festgefroren‘ sind, kann diese mangelnde Kongruenz zwischen Arbeitsplätzen und Arbeitskräften nicht rasch und nicht leicht überbrückt werden. Daher die Tendenz der strukturellen Arbeitslosigkeit, längerfristiger Natur zu sein.“⁶³⁸ Erschwerend kommt hinzu, dass sich die zunehmende strukturelle Arbeitslosigkeit konjunkturschwächend auswirkt, da die Nachfrage nach Konsumgütern geschwächt wird und dies wiederum zur Erhöhung der konjunkturellen Arbeitslosigkeit führt.

Maßnahmen gegen strukturelle Arbeitslosigkeit liegen vor allem darin, die berufliche und örtliche Mobilität der Arbeitssuchenden sowie die Flexibilität der Arbeitsplätze zu erhöhen und eine bedarfsgerechtere Anpassung der Ausbildung zu realisieren. Dies geschieht z.B. durch die Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik,⁶³⁹ wie Schulungen, Umschulungen und Wohnungsbeihilfen.⁶⁴⁰

3.1.2 Zu Entwicklung und Ursachen der Arbeitslosigkeit in Deutschland

Die Ursachen für Arbeitslosigkeit in Deutschland sind vielschichtig. Um eine – wenn auch nur kurze – Ursachenanalyse zu ermöglichen, soll zunächst die Entwicklung der Arbeitslosigkeit der letzten sechzig Jahre aufgezeigt werden.

Bei der Betrachtung der Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland seit den 1950er Jahren wird deutlich, dass die Arbeitslosenzahlen nicht proportional, sondern im Wesentlichen in Sprüngen (nach Rezessionen) angestiegen sind. Zu diesen Rezessionen, nach denen die Arbeitslosigkeit zwar wieder gesunken ist, jedoch nie wieder das vorherige Niveau erreichte, zählen der Rückgang des Bruttoinlandsprodukts 1966, die beiden Ölkrisen 1974 und 1981/82 sowie die Rezession 1993 in Folge der Wiedervereinigung.⁶⁴¹

⁶³⁷ Vgl. Keller (2008, S. 309).

⁶³⁸ Rothschild (1994, S. 3 f.).

⁶³⁹ Zu den Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik siehe auch Kapitel 3.2.4.3 Maßnahmen und Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik.

⁶⁴⁰ Zur weiteren Vertiefung der strukturellen Arbeitslosigkeit siehe Rothschild (1994, S. 118 ff.).

⁶⁴¹ Vgl. Borckholder (2007, S. 51).

Ein weiterer starker Anstieg der Arbeitslosigkeit erfolgte durch den internationalen Konjunkturunbruch in Folge der Anschläge des 11. September 2001. Seit Anfang 2006 können erfreulicherweise sinkende Arbeitslosenzahlen beobachtet werden.

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Entwicklung der saisonbereinigten Arbeitslosenzahlen in Deutschland von 1950 bis 2015.

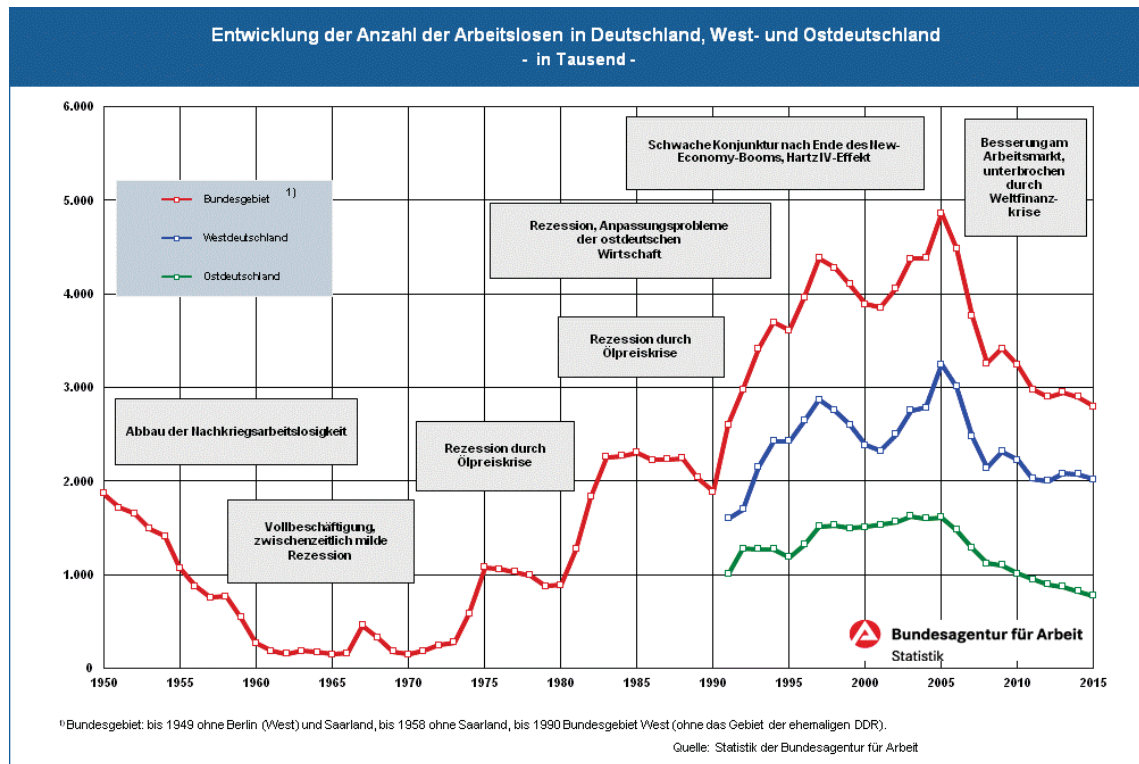


Abbildung 52: Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland⁶⁴²

In der Bundesrepublik Deutschland waren Anfang der 1950er Jahre fast 2 Millionen Menschen als arbeitslos registriert. Der Arbeitsmarkt der sechziger Jahre zeichnete sich – mit Ausnahme der Jahre 1967/68, in denen die Arbeitslosigkeit in Deutschland bis über 2% anstieg – durch eine hohe Stabilität mit Arbeitslosenquoten deutlich unter einem Prozent aus. Im Sommer 1962 ließen Wirtschaftswunder und Wiederaufbau die Arbeitslosenzahl auf unter 100.000 sinken, und die Arbeitslosenquote in Deutschland erreichte mit 0,4 Prozent ihren historischen Tiefstand.⁶⁴³

⁶⁴² Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2016c).

⁶⁴³ Vgl. Sesselmeier/Blauermel (1997, S.13).

Mitte der 1970er Jahre (1973/74) ließ die erste Ölkrise das Wirtschaftswachstum um 4,7% schrumpfen und führte so zu einem Anstieg der Arbeitslosenquote innerhalb eines Jahres von 1,6% im Januar 1973 auf 2,7% im Januar 1974. Im Januar 1975 waren erstmals seit 1955 wieder mehr als eine Million Menschen arbeitslos.⁶⁴⁴ Durch die zweite Ölkrise und die damit verbundene Ölpreisexplosion sank das Wirtschaftswachstum 1981 auf fast Null und 1982 auf etwa minus ein Prozent. Im November 1982 waren erstmals mehr als zwei Millionen Menschen arbeitslos. Mitte der 1980er Jahre stabilisierte sich die Arbeitslosenquote und sank sogar wieder etwas ab. Zu Beginn der 1990er Jahre bedeutete die Wiedervereinigung für Westdeutschland zunächst einen Boom und für Ostdeutschland einen hohen Abbau an Arbeitskräften. In der darauf folgenden Rezession stieg die Zahl der Arbeitslosen (nunmehr einschließlich der neuen Bundesländer) im Januar 1992 erstmals über drei Millionen und im Januar 1994 über vier Millionen. Während der 1990er Jahre nahm die Arbeitslosigkeit kontinuierlich zu, bis im Januar 1998 mit 4.823.200 Erwerbslosen der bislang höchste Arbeitslosenstand erreicht wurde. 1998 bis 2001 erlebte der neue Markt einen Boom, und die Arbeitslosenquote sank von 11,1% im Jahresdurchschnitt 1998 auf 9,4% im Jahr 2001.

Der internationale Konjunkturunbruch in Folge der Anschläge des 11. September 2001 schwächte die stark exportorientierte deutsche Wirtschaft. Im Januar 2005 überstieg die Arbeitslosenzahl erstmals in der deutschen Nachkriegsgeschichte die Fünf-Millionengrenze.⁶⁴⁵

Im konjunkturellen Aufschwung der Jahre 2006/07 allerdings wurden mehr Vollzeit-Beschäftigungsverhältnisse geschaffen und das Arbeitsvolumen nahm stärker zu als in früheren Jahren mit ähnlich kräftigem Wirtschaftswachstum.⁶⁴⁶ Im Jahresmittel lag die Arbeitslosenzahl 2007 wieder unter vier Millionen und sank auch 2008 weiter. Die 2007 begonnene Banken- und Finanzkrise, die sich weltweit in Verlusten und Insolvenzen bei Unternehmen der Finanzbranche äußerte, erreichte ab Ende des Jahres 2008 auch die Realwirtschaft. Doch der deutsche Arbeitsmarkt erwies sich trotz des Konjunkturunbruchs als relativ robust, und die Arbeitslosigkeit stieg 2009 um ‚nur‘ 160.000 Personen auf etwa 3,5 Millionen im Jahresmittel an.⁶⁴⁷

⁶⁴⁴ Vgl. hierzu Handelsblatt (2005).

⁶⁴⁵ Vgl. Handelsblatt (2005).

⁶⁴⁶ Vgl. Bach et al. (2008, S. 1).

⁶⁴⁷ Vgl. Fuchs et al. (2010, S. 1). Gründe hierfür sind u.a. die Kurzarbeit und flexible Arbeitszeitmodelle, durch die die Beschäftigten in den Unternehmen während der Krise gehalten werden konnten. Vor allem in Bereichen mit hohem Fachkräftemangel waren sich viele Unternehmen der Problematik offenbar bewusst und haben Beschäftigte auch in der Krise gehalten, vgl. Möller (2010, S. 9 ff.). Als weiterer Grund für den relativ stabilen Arbeitsmarkt während der Krise werden die strukturellen Wirkungen der Hartz-Reformen gesehen.

Auf die Konjunkturkrise folgt seit Mitte 2009 eine wirtschaftliche Erholung. Die wesentlichen Impulse dieser Entwicklung kommen aus den Bereichen Export und Investitionen. Neben den dadurch konjunkturbedingt sinkenden Arbeitslosenzahlen setzt sich auch der Trend der sinkenden strukturellen Arbeitslosigkeit fort, wofür das Verhältnis von offenen Stellen zu Arbeitslosen sowie der Zusammenhang von Arbeitslosenquote und Inflation sprechen.⁶⁴⁸ Im Oktober 2010 sanken die Arbeitslosenzahlen erstmals seit Anfang der 1990er Jahre wieder unter drei Millionen⁶⁴⁹ und konnten sich auf diesem Niveau stabilisieren.⁶⁵⁰ Ein großes Problem besteht allerdings weiterhin bei den Langzeiterwerbslosen. Obwohl diese in Deutschland so stark zurückgingen wie in keinem anderen OECD-Land ist der Anteil an den Erwerbslosen mit 44,7% im europaweiten und internationalen Vergleich immer noch sehr ausgeprägt.⁶⁵¹

Die Veränderungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt sind zum einen auf den Strukturwandel zurückzuführen, der sich durch eine Abnahme der Anzahl der Erwerbstätigen im primären und sekundären Wirtschaftssektor und eine Zunahme der Erwerbstätigen im tertiären Sektor⁶⁵² widerspiegelt, und zum anderen in der Veränderung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Der Anteil struktureller Arbeitslosigkeit in Deutschland wird auf ca. 85% geschätzt womit Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern eine hohe Persistenz der Arbeitslosigkeit aufweist.⁶⁵³

Die Arbeitslosenquote wird stark von der konjunkturellen Arbeitslosigkeit der Vorperioden beeinflusst, aber sie weist darüber hinaus auch eine hohe Beharrungstendenz („Hysteresis“) auf. „Der Ausdruck Hysteresis stammt aus der Physik und bezeichnet dort das Phänomen, dass eine bestimmte Größe auch nach ihrem Wegfallen verzögerte Dauerwirkungen („Persistenzphänomene“) hinterläßt. Im Zusammenhang mit der Arbeitslosigkeit bedeutet Hysteresis, auf die allereinfachste Form gebracht: ‚Du bist arbeitslos, weil Du arbeitslos bist‘.“⁶⁵⁴ Damit ist gemeint, dass Arbeitslosigkeit selbst dazu führt, dass die Arbeitslosen arbeitslos bleiben. Je länger die Arbeitslosigkeit dauert, desto mehr wird sie

⁶⁴⁸ Vgl. Fuchs et al. (2010a, S. 2) und Boysen-Hogrefe et al. (2010, S. 65 ff.).

⁶⁴⁹ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2010, S. 11).

⁶⁵⁰ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2016c).

⁶⁵¹ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2014, S. 22 ff.).

⁶⁵² In der volkswirtschaftlichen Theorie werden drei Wirtschaftssektoren differenziert, der primäre Sektor (Landwirtschaft), der sekundäre Sektor (Industrie, Handwerk) und der tertiäre Sektor (Dienstleistungen). In der Drei-Sektoren-Hypothese, formuliert vom französischen Ökonom Jean Fourastié (1907-1990), wird behauptet, dass im langfristigen Entwicklungsprozess aller Volkswirtschaften der primäre Sektor an Bedeutung verliert, der sekundäre zunächst wächst, aber dann auch an Bedeutung verliert, und der Anteil des tertiären Sektors schließlich überwiegen wird. Der Anteil der Erwerbstätigen im primären Sektor liegt heute in Deutschland nur noch bei etwa drei Prozent, vgl. z.B. Hades/Uhly (2007, S. 164).

⁶⁵³ Vgl. Berthold/Berchem (2005, S. 16) und Boysen-Hogrefe et al. (2010, S. 65 ff.).

⁶⁵⁴ Rothschild (1994, S. 123 f.).

zum Grund, keine Anstellung mehr zu finden, wodurch die Vermittelbarkeit des Arbeitslosen sinkt. Länger andauernde Arbeitslosigkeit führt oft zu Qualifikationsverlusten und ‚brandmarkt‘ eine Person in gewisser Hinsicht, so dass Unternehmen es vorziehen, Personen einzustellen, die noch beschäftigt sind oder nur kurz arbeitslos waren. Durch wachsende und länger andauernde Arbeitslosigkeit wächst die Gruppe der Langzeitarbeitslosen, und so verschärft sich durch Qualifikationsdefizite und die damit einhergehend sinkende Vermittelbarkeit einer stetig steigenden Basis von Arbeitssuchenden das Problem der Arbeitslosigkeit weiter.⁶⁵⁵

Von Langzeitarbeitslosigkeit sind neben gering Qualifizierten insbesondere ältere Arbeitnehmer betroffen.⁶⁵⁶ Weitere gesellschaftliche Gruppen, die besonders stark von Arbeitslosigkeit betroffen sind, sind Jugendliche⁶⁵⁷ und Personen mit ausländischer Herkunft.⁶⁵⁸

Im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit spricht man von zwei Schwellen, an denen für Jugendliche das Risiko, arbeitslos zu werden, besonders hoch ist.

- Schwelle 1: Der Übergang von der schulischen Ausbildung zur Berufsausbildung oder direkt in ein Arbeitsverhältnis.
- Schwelle 2: Der Übergang nach Abschluss der Berufs- oder auch Hochschulausbildung in ein Arbeitsverhältnis.⁶⁵⁹

Beim Übergang von der Schulausbildung in die berufliche Ausbildung werden viele Jugendliche aus zwei Hauptursachen arbeitslos. Zum einen geht die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zurück, so dass viele Jugendliche keinen Ausbildungsplatz bekommen, oder zumindest nicht den Ausbildungsplatz, den sie sich wünschen. Viele Lehrstellen bleiben allerdings unbesetzt, weil keine geeigneten Bewerber vorhanden sind. Hier schließt sich die zweite Hauptursache an: Viele Jugendliche bringen nicht die nötigen Voraussetzungen für eine Ausbildung mit, etwa 80.000 Jugendliche verlassen

⁶⁵⁵ Vgl. hierzu Rothschild (1994, S. 124).

⁶⁵⁶ Vgl. Berthold (2005, S. 26).

⁶⁵⁷ In der Arbeitslosenstatistik gelten die bis zu 20-Jährigen als Jugendliche. Hinsichtlich langer Schul- und Ausbildungszeiten erscheint es heute allerdings sinnvoll, die Altersgruppe der bis 30-Jährigen ebenso mit einzubeziehen.

⁶⁵⁸ Vgl. Baumann (2010, S. 40).

⁶⁵⁹ Vgl. hierzu Bäcker et al. (2010, S. 505).

jedes Jahr die Schule, ohne zumindest einen Hauptschulabschluss gemacht zu haben.⁶⁶⁰ Das Risiko, arbeitslos zu werden – und es dauerhaft zu bleiben –, betrifft besonders Jugendliche ohne oder mit niedrigem Schulabschluss und mit geringer beruflicher Qualifikation. Doch auch trotz abgeschlossener Berufsausbildung ist es für Jugendliche schwierig Arbeit zu finden. Neben den Problemen beim Übergang aus der Schule in die Ausbildung stellt zunehmend die ‚zweite Schwelle‘, also der Übergang nach der Ausbildung in ein Arbeitsverhältnis, ein Problem dar. Die Dauer der Sucharbeitslosigkeit nach der Ausbildung nimmt zu. Der Einstieg in ein festes Arbeitsverhältnis verzögert sich bzw. gelingt in immer weniger Fällen, viele Berufseinsteiger werden unter dem Vorwand mangelnder Berufserfahrung und fehlender Qualifizierung zunehmend in prekäre Beschäftigungsverhältnisse⁶⁶¹ gedrängt. Hinzu kommt, dass bei Entlassungen in Unternehmen die jungen Arbeitnehmer oft als erste gehen müssen, da sie häufig diejenigen sind, die am kürzesten im Unternehmen sind und zudem die wenigsten sozialen Verpflichtungen haben. Jugendarbeitslosigkeit ist ein nicht zu unterschätzendes Problem, das allerdings in Deutschland von der Statistik der BA nicht umfassend abgebildet wird, so dass die Gefahr besteht, dass das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit in der Öffentlichkeit unterschätzt wird.⁶⁶² Für den Bereich der Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit spielen Jugendliche allerdings nur eine sehr untergeordnete Bedeutung.⁶⁶³

Im Unterschied zu jüngeren Arbeitnehmern ist zwar das Zugangsrisiko⁶⁶⁴ für ältere Arbeitnehmer eher gering, als Gründe hierfür sind u.a. die gesetzlichen und vor allem tariflichen Kündigungsschutzbestimmungen, der informelle Senioritätsschutz sowie die Möglichkeit, in die Erwerbsunfähigkeit oder eine vorgezogene Altersrente auszugliedern oder (ab 58 Jahren) Arbeitslosengeld beziehen zu können, ohne dem Arbeitsmarkt zur

⁶⁶⁰ Vgl. DGB (2008, S. 2).

⁶⁶¹ „Als prekär kann ein Erwerbsverhältnis bezeichnet werden, wenn die Beschäftigten aufgrund ihrer Tätigkeit deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und soziales Integrationsniveau sinken, das in der Gegenwartsgesellschaft als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt ist. Prekär ist Erwerbsarbeit auch, sofern sie subjektiv mit Sinnverlusten, Anerkennungsdefiziten und Planungsunsicherheit in einem Ausmaß verbunden ist, das gesellschaftliche Standards deutlich unterschreitet.“ Siehe Brinkmann/Dörre/Röbenack (2006, S. 17).

⁶⁶² Die Zahl der 15- bis 25jährigen, die arbeitslos gemeldet waren, lag im Dezember 2014 bei 222.044 Personen. Bei der Erfassung der Arbeitslosenzahlen werden Jugendliche, die auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz, aber nicht gleichzeitig auf der Suche nach Arbeit sind, nicht erfasst, vgl. hierzu Bundesagentur für Arbeit (2016c) sowie DGB (2008, S. 3).

⁶⁶³ Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.1.1 Soziodemographische Merkmale der Gründer aus der Arbeitslosigkeit.

⁶⁶⁴ Als Zugangsrisiko bezeichnet man das Risiko, arbeitslos zu werden, z.B. durch Kündigung, Auslaufen eines befristeten Arbeitsverhältnisses oder im Anschluss an eine Nichterwerbstätigkeit, z.B. nach dem Schulabschluss. Als Verbleibsrisiko bezeichnet man das Risiko, arbeitslos zu bleiben. Die Dauer der Arbeitslosigkeit ist ein Indikator für die Wiedereingliederungschance bzw. das Verbleibsrisiko. Zur Vertiefung von Zugangs- und Verbleibsrisiken der Arbeitslosigkeit vgl. Bäcker et al. (2010, S. 490 ff.).

Verfügung stehen zu müssen und als arbeitslos und arbeitssuchend registriert zu werden, zu nennen.⁶⁶⁵ Das Problem besteht hier viel mehr im Verbleibsrisiko, d.h. wenn ein älterer Arbeitnehmer arbeitslos wird, ist es i.d.R. schwer, ein neues und stabiles Beschäftigungsverhältnis zu finden, so dass hier die Arbeitslosigkeit oft zu einem Dauerzustand wird. Durch die lang anhaltend hohe Arbeitslosigkeit haben sich die Selektionskriterien bei Neueinstellungen in den Unternehmen erheblich verschärft und so gibt es i.d.R. jüngere, oft besser qualifizierte und gesundheitlich leistungsfähigere Arbeitssuchende mit längerer Beschäftigungsperspektive, die sich auf die gleichen Stellen bewerben. In dieser Konkurrenzsituation geraten vor allem ältere Arbeitslose in eine Außenseiterposition.⁶⁶⁶ Infolge ihres hohen Verbleibsrisikos stellen die über 55Jährigen einen Großteil aller Langzeitarbeitslosen, und so ist Arbeitslosigkeit in fortgeschrittenem Alter oft gleichbedeutend mit einem endgültigen Ausscheiden aus dem Arbeitsleben. Bei den Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit fällt dagegen auf, dass der Anteil älterer Personen häufig noch recht hoch ist.⁶⁶⁷

Eine weitere von Arbeitslosigkeit stärker betroffene Gruppe sind Personen mit Migrationshintergrund. Während in den 1970er Jahren verstärkt Ausländer als Gastarbeiter angeworben wurden, um dem damaligen Arbeitskräftemangel entgegenzuwirken, erweist sich heute die Arbeitsmarktlage für die ausländische Bevölkerung oftmals als schwierig. Die hohe Arbeitslosigkeit von Ausländern ist teilweise auf eine geringere sprachliche und berufliche Qualifikation zurückzuführen, durch die die Einstellungschancen verringert werden. Sie sind überproportional in Tätigkeiten beschäftigt, die nur geringe Qualifikationen erfordern und schlecht bezahlt sind.⁶⁶⁸ Die Erwerbslosenquote von Personen mit Migrationshintergrund lag 2014 mit 14,3% mehr als doppelt so hoch wie jene der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (6,0 %).⁶⁶⁹ Aufgrund größerer struktureller Probleme bei der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt (u.a. Fehlen von formalen Bildungsabschlüssen) sind auch sie in besonderem Maße von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen.⁶⁷⁰ Auch diese Gruppe ist bei den Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit proportional häufiger vertreten.⁶⁷¹

⁶⁶⁵ Bis zum 31. Dezember 2007 konnten Arbeitslose, die das 58. Lebensjahr erreicht hatten, nach § 428 SGB III Arbeitslosengeld beziehen, ohne der Agentur für Arbeit zur Vermittlung zur Verfügung stehen zu müssen. Voraussetzung war die schnellstmögliche Stellung eines Antrags auf Altersrente. Eigentlich sollte diese Regelung bereits zum Jahresende 2005 auslaufen, wurde dann allerdings noch bis Ende 2007 verlängert, vgl. bspw. Müller/Wilke/Zahn (2006, S. 4 f.).

⁶⁶⁶ Vgl. Bäcker (1994, S.136).

⁶⁶⁷ Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.3.1.1 Soziodemographische Merkmale.

⁶⁶⁸ Bundesagentur für Arbeit (2014, S. 33).

⁶⁶⁹ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010, S. 174).

⁶⁷⁰ Ebd. S. 217.

⁶⁷¹ Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.3.1.1 Soziodemographische Merkmale.

3.1.3 Zu den gesellschaftlichen und persönlichen Folgen von Arbeitslosigkeit

Bei den Folgen der Arbeitslosigkeit ist zwischen den Auswirkungen und Folgen auf die gesamte Wirtschaft bzw. Gesellschaft und den Folgen für die betroffenen Personen zu unterscheiden. Für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehende Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit sind insbesondere die Folgen für die betroffenen Personen von großer Relevanz, da diese einen maßgeblichen Einfluss auf die psychische, physische, familiäre, qualifikatorische und finanzielle Lebenssituation der Gründer haben können und somit eine Betrachtung der durch Arbeitslosigkeit hervorgerufenen Folgen zum Verständnis der Zielgruppe unerlässlich ist, um diese Aspekte im vorgestellten Modell berücksichtigen zu können. Dies ist insbesondere deshalb von Interesse, da sich aufzeigen lässt, dass viele der Auswirkungen der Arbeitslosigkeit den potentiellen Erfolgsfaktoren von Existenzgründungen wie Persönlichkeitseigenschaften, Humankapital, soziales Netzwerk und finanzielle Situation diametral entgegen stehen.⁶⁷²

3.1.3.1 Zu den volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Folgen der Arbeitslosigkeit

In vielen Ländern ist Arbeitslosigkeit ein großes makroökonomisches Problem, das sowohl hohe ökonomische als auch soziale Kosten verursacht. Durch Arbeitslosigkeit liegen Ressourcen brach, so dass das Produktionspotential einer Volkswirtschaft nicht ausgeschöpft werden kann: „Aus volkswirtschaftlicher Sicht signalisiert das Brachliegen individuellen Humankapitals und damit ungenutzten volkswirtschaftlichen Potenzials, gesellschaftspolitisch stellt sich unmittelbar das Problem des angemessenen sozialen Ausgleichs sowie der Vermeidung des erwerbsgesellschaftlichen Teufelskreises von hoher Arbeitslosigkeit und fehlender sozialer Integration.“⁶⁷³

Aus gesamtfiskalischer Perspektive bestehen die Kosten der Arbeitslosigkeit zum einen in den Mindereinnahmen durch weniger Steuereinnahmen bei der Lohn- und Einkommenssteuer, zum anderen in weniger Beitragszahlungen in die Sozialkassen bei gleichzeitigen Mehrausgaben z.B. für Sozialleistungen und Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik. Auch die Ausgaben der Rentenversicherung erhöhen sich, da die Zahl der

⁶⁷² Zu den Erfolgsfaktoren von Gründungsunternehmen vgl. Abbildung 30.

⁶⁷³ Gangl (2005, S. 32).

arbeitsmarktbedingten Frühverrentungen zunimmt und gleichzeitig die Anerkennung von Renten aufgrund von Erwerbsminderung stark von der Arbeitsmarktsituation abhängt.⁶⁷⁴ Neben dem Verlust der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung und den direkt mit der Arbeitslosigkeit verbundenen Kosten und Mindereinnahmen ist nicht zu vernachlässigen, dass es durch Arbeitslosigkeit vermehrt zu sozialen Spannungen kommt und zudem die Ungleichverteilung innerhalb der Gesellschaft größer wird. Eine hohe Arbeitslosigkeit schwächt zudem die tarifpolitische Durchsetzungskraft der Gewerkschaften. Diejenigen, die Arbeit haben, sind, um ihren Arbeitsplatz zu behalten, auch gewillt finanzielle Einbußen hinzunehmen, und zugleich stehen weitere Arbeitskräfte in großer Zahl zur Verfügung. Dies stärkt die Position der Unternehmen bei Lohn- und Gehaltsverhandlungen und schwächt die Position der Gewerkschaften.⁶⁷⁵ Hinzu kommt, dass sich Arbeitnehmer in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit anders verhalten. Aus Angst, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, sind sie weniger konfliktbereit, melden sich evtl. auch weniger krank und nehmen ihre Rechte (wie z.B. auf Bildungsurlaub) weniger wahr. Zudem scheuen sie z.T. größere Anschaffungen, da sie aufgrund drohender Arbeitslosigkeit fürchten, diese langfristig nicht finanzieren zu können, was zu einer verminderten Konsumquote führt und die Konjunktur weiter schwächt.

3.1.3.2 Zu den individuellen Folgen für von Arbeitslosigkeit betroffene Personen

Im Folgenden sollen zunächst wesentliche Ergebnisse der Arbeitslosigkeitsforschung dargestellt werden, um ein möglichst umfassendes Bild der individuellen Lebenssituation der Arbeitslosen zu skizzieren. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit von hoher Relevanz, um zu verdeutlichen, in welcher besonderen Lebenssituation sich die hier betrachtete Gruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit befindet. Diese Ausführungen bilden einen Baustein einer möglichst weitreichenden Zielgruppenbeschreibung und somit neben den Erkenntnissen der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Untersuchungen eine wesentliche Erkenntnisgrundlage zur zielgruppenspezifischen Ausrichtung des Modells zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass hier immer nur Aussagen zu einer Gruppe von Personen betrachtet werden können, die es

⁶⁷⁴ Vgl. hierzu Bäcker et al. (2010, S. 513).

⁶⁷⁵ Vgl. hierzu und im Folgenden ebd. S. 514.

dementsprechend ermöglichen Tendenzen zu erkennen um darauf aufbauend ein Modell zu entwickeln, während im Rahmen der angestrebten Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen der Teilnehmer mit seiner individuellen Persönlichkeit und Situation im Mittelpunkt stehen soll.⁶⁷⁶

Arbeitslosigkeit hat auf die Betroffenen und ihre Angehörigen neben finanziellen Belastungen auch psychische, gesundheitliche und soziale Auswirkungen, die in einer Reihe von Studien dokumentiert wurden.⁶⁷⁷

Zunächst soll betrachtet werden, wodurch sich die Situation eines Arbeitslosen gegenüber der Situation des Arbeitenden unterscheidet. Die in Punkt 3.1.1.1 beschriebenen Hauptfunktionen von Arbeit nach Giddens⁶⁷⁸ – neben der zentralen Funktion, das für den Lebensunterhalt notwendige Einkommen zu verdienen, sind dies Aktivität, Abwechslung, Zeitstruktur, soziale Kontakte und persönlicher Status – fallen plötzlich weg, wenn ein Mensch arbeitslos wird. Jahoda konstatiert hierzu: „Die Erwerbstätigkeit als eine soziale Institution existiert nicht zu dem Zweck, diese fünf Erfahrungen zu ermöglichen. Die *raison d'être* der Arbeit ist die Schaffung von Gütern und Dienstleistungen unter dem Hauptaspekt des Profits. Doch setzt sie diese Erfahrungskategorien als eine unbeabsichtigte, wenn auch zwangsläufige Folge ihrer eigenen Zielsetzung und Organisation bei allen Beteiligten durch. Während die Erwerbslosen auf ihre eigenen Mittel und Möglichkeiten angewiesen sind, um die genannten Erfahrungen zu machen, und darunter leiden, wenn es ihnen nicht gelingt, setzen die Erwerbstätigen diese Erfahrung als selbstverständlich voraus.“⁶⁷⁹

Welche Merkmale für die Lebenssituation eines Arbeitslosen charakteristisch sind, stellt Wacker in seiner Beschreibung einer sozialpsychologischen ‚Grundstruktur‘ der Arbeitslosensituation zusammen:⁶⁸⁰

- 1.) Freisetzung aus dem gewohnten Lebensrhythmus in seinem Wechsel von Arbeit und Freizeit,
- 2.) Verlust sozialer Rollenfunktionen, die sich aus der Arbeit ergeben,
- 3.) Stigmatisierung und Marginalisierung durch Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Arbeitsprozess,

⁶⁷⁶ Vgl hierzu Kapitel 2.2.3.3.3 der vorliegenden Arbeit.

⁶⁷⁷ Vgl. z.B. Wacker (1981), Brinkmann (1984), Barwinski Fäh (1990), Büssing (1993).

⁶⁷⁸ Vgl. Giddens (2013, S. 286).

⁶⁷⁹ Jahoda (1983, S. 70 f.).

⁶⁸⁰ Vgl. im Folgenden Wacker (1981, S. 23).

- 4.) Verminderung solcher sozialer Integrationschancen, die sich über die Verfügbarkeit finanzieller Mittel herstellen (Konsum),
- 5.) Umstrukturierung der Realitätswahrnehmung und Realitätsbindung durch die Erfahrung individueller Abhängigkeit, Handlungssohnmacht und sozialer Ausgrenzung,
- 6.) Verunsicherung der Lebensperspektive und sozialen Identität, sowie
- 7.) Gewährleistung eines minimalen materiellen Lebensunterhalts.

Es wird davon ausgegangen, dass mit der Dauer der Arbeitslosigkeit die aus ihr resultierenden Belastungen steigen. In der Literatur wird dies oft mit dem Vier-Phasen-Modell⁶⁸¹ der Anpassung an Arbeitslosigkeit von Eisenfeld und Lazarsfeld erklärt, die mit Bezug auf die Marienthal-Studie folgende Phasen beschreiben:⁶⁸² Zuerst tritt ein Schock ein, auf welchen eine Phase des Optimismus folgt. Auf diese Phase aufbauend, entsteht eine Phase starker Aktivität, in der Bewerbungen geschrieben und Fortbildungen besucht werden. Stellt sich nach starker Aktivität kein Erfolg ein, nimmt das Interesse an den Bemühungen ab, und es breiten sich Hoffnungslosigkeit, Selbstzweifel und Resignation aus. Dies ist die Phase des Pessimismus, die irgendwann in die Phase des Fatalismus übergeht.

Bei der Betrachtung der Folgen von Arbeitslosigkeit für die Betroffenen sei angemerkt, dass die Folgen von Arbeitslosem zu Arbeitslosem stark differieren können. Bei den Arbeitslosen handelt es sich um eine heterogene Gruppe, die sowohl von ihrer Ausgangslage und ihren vorherigen Erfahrungen als auch von ihren Möglichkeiten sehr unterschiedlich sind und demzufolge unterschiedlich auf Arbeitslosigkeit reagieren. Alter, Geschlecht, soziale Schicht, beruflicher Status, finanzielle Lage und soziale Unterstützung sind hier wichtige Einflussgrößen inwiefern sich der Verlust des Arbeitsplatzes auf den Betroffenen auswirkt. „Die Bewältigung von Belastungen durch Arbeitslosigkeit ist dabei sowohl von den verfügbaren sozioökonomischen und psychosozialen Ressourcen

⁶⁸¹ Vgl. Eisenberg/Lazarsfeld (1938).

⁶⁸² Vgl. im Folgenden Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel (1975). Von der Marienthal-Studie aus dem Jahr 1933 gingen zentrale Impulse für die Untersuchung von Belastungen und Veränderungen durch Arbeitslosigkeit aus. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden die sozio-psychologischen Wirkungen langanhaltender Arbeitslosigkeit untersucht. Anfang der 30er Jahre wurde in dem Industriedorf Marienthal eine Textilfabrik geschlossen wodurch von den 2986 Einwohnern 1486 arbeitslos wurden. Über die 478 Familien, die somit auf Arbeitslosenunterstützung angewiesen waren, wurden Katasterblätter geführt, die neben Personaldaten auch Beobachtungen über Wohnverhältnisse, Haushaltsführung und Familienleben enthielten. Dies wurde begleitet durch umfangreiche Fallstudien und die Erhebung statistischer Daten. Durch diese Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden war die Studie auch methodisch richtungweisend.

als auch von den biographischen Fähigkeiten und Kompetenzen zur Bewältigung abhängig.“⁶⁸³

Die Vermutung liegt nahe, dass sich in der Gruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit viele Personen befinden, die über vergleichsweise bessere Bewältigungsmechanismen verfügen, da sie mit dem Wunsch eine Selbständigkeit zu beginnen schon den ersten Schritt tun, aktiv etwas an ihrer Lage verbessern zu wollen.

3.1.3.2.1 Zu den finanziellen Folgen für von Arbeitslosigkeit betroffene Personen – Existenzielle Sorgen und soziale Diskriminierung

Es ist unumstritten, dass für die meisten Menschen, die arbeitslos werden, der Verlust des Erwerbseinkommens die unmittelbarste und offenkundigste Folge der Arbeitslosigkeit darstellt. Zwar führt Arbeitslosigkeit dank sozialstaatlicher Regelungen heute nicht mehr automatisch zu Armut, allerdings erfolgt auch heute die staatliche Sicherung der materiellen Existenz nur eingeschränkt und unter bestimmten Voraussetzungen. Wenn jemand arbeitslos wird, richten sich Höhe und Dauer seines Anspruchs auf Arbeitslosengeld nach der Dauer des vorherigen Arbeitsverhältnisses, dem Alter der Person und natürlich der Höhe des vorherigen Lohns.⁶⁸⁴ Dies bedeutet im Regelfall, dass eine Person, die arbeitslos wird, sich finanziell stark einschränken muss. Bei noch nicht lange andauernder Arbeitslosigkeit müssen i.d.R. zunächst größere Anschaffungen und Urlaubspläne zurückgestellt werden, doch je länger die Phase der Arbeitslosigkeit andauert, desto mehr müssen sich die Betroffenen auch bei kleineren Anschaffungen und in ihren Freizeitaktivitäten einschränken. Dadurch bekommt die finanzielle Situation eine wichtige Bedeutung für die psychosoziale Verfassung, da das Einkommen nicht nur Grundlage der materiellen Bedürfnisbefriedigung ist, sondern auch Einfluss auf die Teilnahme am sozialen Leben und die individuellen Verwirklichungschancen der Betroffenen hat.⁶⁸⁵ Wegen der eingeschränkten finanziellen Mittel können sich viele Arbeitslose Unternehmungen, die mit sozialen Kontakten verbunden sind, wie bspw. Restaurantbesuche, nicht mehr leisten, wodurch soziale Kontakte abbrechen können. Dies verstärkt die soziale Isolation von Arbeitslosen und ihren Familien. Da spätestens beim Übergang in das Arbeitslosengeld II die Betroffenen verpflichtet sind, zunächst ihre Ersparnisse bis auf einen geschützten Anteil aufzubauchen, kann davon ausgegangen werden, dass die

⁶⁸³ Büssing (1993, S. 10). Dies basiert auf dem aus der Stressforschung hervorgegangenen Konzept, nach dem die Wirkungen und Folgen von Belastungen wesentlich durch die Möglichkeiten bestimmt werden, diese bewältigen zu können, vgl. hierzu Lazarus/Launier (1981).

⁶⁸⁴ Eine genaue Übersicht der Anspruchsdauer findet sich bei Bundesagentur für Arbeit (2016) sowie in Kapitel 3.2.2.2 der vorliegenden Arbeit.

⁶⁸⁵ Vgl. Breig/Leuther (2007, S. 39).

Bezieher von Arbeitslosengeld II so gut wie keine finanziellen Rücklagen haben. Häufig kommt es dann zu Verschuldung. Das Fehlen eines regulären Einkommens bedeutet den Verzicht auf längerfristige Planungen und damit oft auch den Verzicht auf Zukunftsperspektiven und Hoffnungen.⁶⁸⁶ Abbildung 30 (siehe Seite 97) verdeutlicht die Relevanz der Kapitalsituation als wichtigem Erfolgsfaktor von Existenzgründungen. Gemäß den vorhergehenden Ausführungen ist anzunehmen, dass die finanzielle Situation von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit zumeist angespannt ist, was in dieser Hinsicht keine gute Ausgangssituation für eine Gründung darstellt. Es ist davon auszugehen, dass viele Gründer aus der betrachteten Zielgruppe kaum Startkapital haben, das sie in eine Gründung investieren können und somit auch kaum Rücklagen um eine evtl. schwierige oder schleppende Anlaufphase einer Gründung überbrücken zu können. Eine Ausnahme bilden hierbei z.T. die Gründer, die sich sehr zeitnah nach dem Beginn ihrer Arbeitslosigkeit selbständig machen und dementsprechend ihre finanziellen Reserven noch nicht während längerer Arbeitslosigkeit aufbrauchen mussten. Diese besondere finanzielle Situation, in der sich Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit häufig befinden, sollte auch in der inhaltlichen Ausgestaltung des Modells Berücksichtigung finden, bspw. einerseits in dem die Gründer z.B. in Form von Rollenspielen, unterstützt werden, sich bestmöglich auf Gespräche mit Fremdkapitalgebern vorzubereiten, andererseits aber auch, in dem die Möglichkeiten des Starts in die Selbständigkeit mit wenig Kapital umfassend thematisiert werden. Ein zentraler Punkt zur Verbesserung der Situation ist hierbei allerdings die Optimierung der Rahmenbedingungen hinsichtlich des Zugangs zu Fremdkapital für Existenzgründer generell und für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit im Besonderen.⁶⁸⁷

3.1.3.2.2 Zu den psychischen und physischen Auswirkungen auf von Arbeitslosigkeit betroffene Personen

Arbeitslosigkeit ist lediglich auf den ersten Blick eine Frage materieller Existenzunsicherheit, die Folgen sind viel weitreichender. Es ist belegt, dass Arbeitslosigkeit generell zu einer Beeinträchtigung des psychischen und physischen Wohlbefindens führt.⁶⁸⁸ Die große Bedeutung von Arbeit in unserer Gesellschaft wird insbesondere dann deutlich, wenn man sie verliert. Der Beruf eines Menschen ist ein wichtiger Faktor für soziale

⁶⁸⁶ Vgl. Arve-Parves et al. (1986, S. 459).

⁶⁸⁷ Zur Problematik der Finanzierungsschwierigkeiten für Gründer vgl. DIHK (2014, S. 22).

⁶⁸⁸ Vgl. Schober Brinkmann et al. (1987).

Anerkennung und Wertschätzung und für seine Rolle in der Gesellschaft. In einem Überblicksaufsatz führt Warr einige Bereiche an, die psychisch belastend wirken können: Reduziertes Einkommen, Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Lebenssituation, Einschränkungen im Hinblick auf soziale Kontakte und Freizeiterlebnisse, belastende und unangenehme Erfahrungen z.B. durch Ablehnungen im Bewerbungsprozess, Zukunftsunsicherheit, verringerte Möglichkeiten, seine Fähigkeiten einzusetzen und zu entwickeln.⁶⁸⁹

Einige Arbeitslose empfinden auch eine Verbesserung ihres Wohlbefindens – dies gilt jedoch zumeist für eben erst arbeitslos Gewordene und ist oft bei Personen zu bemerken, deren vorheriges Arbeitsverhältnis problematisch oder belastend war (z.B. Schichtarbeit).⁶⁹⁰

Die Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie⁶⁹¹ legen nahe, dass vor allem der Bereich der Selbstgefühle – die mit der Arbeit verbundenen Kompetenzgefühle und die eigene Identität – durch die Arbeitslosigkeit beeinträchtigt wird.

Negative Erfahrungen z.B. bei der Jobsuche führen zu einem verminderten Selbstwertgefühl, und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nimmt ab. Gefühle der Bedeutungslosigkeit, Hoffnungslosigkeit und der gesellschaftlichen Wertlosigkeit entstehen. Mit dem Verlust des Arbeitsplatzes geht meist auch die wichtigste Quelle für das Gefühl verloren, auf die eigenen Leistungen stolz sein zu können, das ‚Feedback‘ auf das eigene Verhalten fehlt. Nicht zu wissen, welche Folgen das eigene Verhalten hat, welche Bemühungen zum Erfolg führen und welche das Gegenteil bewirken, führt zu einer tiefgehenden inneren Unsicherheit und Zweifeln an der eigenen Leistungsfähigkeit.⁶⁹² Arbeitslosigkeit wird häufig als Folge persönlichen Versagens empfunden. „Kann das Kompetenzgefühl (...) nicht aufrechterhalten werden, kann es zu depressiven Reaktionen kommen. Dementsprechend zeigen die meisten befragten Arbeitslosen bereits wenige Wochen nach dem Stellenverlust Verhaltensweisen, die bei depressiven Krankheitsbil-

⁶⁸⁹ Vgl. Warr (1984, S. 298 ff.), vgl. auch Brinkmann/Wiedemann (1994, S. 182).

⁶⁹⁰ Vgl. Büssing (1993, S. 11 f.).

⁶⁹¹ Barwinski Fäh hat im Rahmen einer Längsschnittstudie Ende der achtziger Jahre in der Schweiz eine Gruppe von Arbeitslosen über einen Zeitraum von neun Monaten hinweg in Tiefeninterviews über ihre Situation, ihr Befinden und ihre Versuche, mit der neuen Lebenssituation umzugehen, befragt. Es geht in dieser Studie um die subjektiven Erlebnis-, Verarbeitungs- und Bewältigungsweisen der Arbeitslosigkeit. Die Untersuchung fällt in den Bereich der psychologischen Arbeitslosenforschung, vgl. hierzu Barwinski Fäh (1990).

⁶⁹² Vgl. Wacker (1981).

dern üblich sind, wie Rückzug, Antriebshemmung, Gedankenkreisen, Sinnlosigkeitsgefühle und Selbstanklagen.“⁶⁹³ Diese Mut- und Hilfslosigkeit führt auch zu verminderter Eigeninitiative und reduziert eine aktive Herangehensweise an Probleme – Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel (1975) beschrieben die arbeitslose Gemeinschaft, die sie in den 1930er Jahren in Österreich untersuchten, als ‚müde Gemeinschaft‘.⁶⁹⁴

Hier gilt es zum einen herauszuarbeiten, inwiefern diese Merkmale auch auf die Gruppe der hier im Fokus stehenden Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit insgesamt zutreffen und zum anderen im Rahmen des zu konzipierenden Modells die Möglichkeit zu schaffen individuelle Problemlagen der Teilnehmer zu identifizieren und darauf in Lehr-/Lernarrangements zur Stärkung des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit einzugehen.

Mit dem Arbeitsplatz ist im Allgemeinen eine festgelegte Tages- und Wochenstruktur verbunden, die mit der Arbeitslosigkeit verloren geht. Diese Tatsache und die vermehrte Freizeit könnten von den Betroffenen auch als positiv erlebt werden, stellen allerdings im Gegenteil oft ein großes psychologisches Problem dar. Die Berichte der befragten Arbeitslosen in der bereits erwähnten Längsschnittstudie bestätigen dies: 8 der 10 Teilnehmer gaben an, dass sie große Mühe hätten, ihre Zeit zu strukturieren und sinnvoll zu nutzen. Keine Orientierungspunkte zu haben außer dem biologischen Tagesrhythmus wird als Belastung erlebt.⁶⁹⁵ Stark von dieser Belastung betroffen sind ältere Arbeitslose, die jahrelang an eine feste Arbeitsstruktur gewöhnt waren. Je sinnvoller die freie Zeit strukturiert und genutzt werden kann, umso geringer sind die Belastungen durch Arbeitslosigkeit. Arbeitslose, die ihren Tag weiterhin durchstrukturieren, sind besser in der Lage abzuschalten und Phasen der Erholung wirklich als solche nutzen zu können.⁶⁹⁶ Das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte Modell sollte diesem Aspekt Rechnung tragen, indem es z.B. dazu beiträgt eine Tages- und Wochenstruktur für die Teilnehmer wieder aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten und darüber hinaus inhaltliche Bausteine zu Grundlagen des Zeitmanagements integriert.

Viele Arbeitslose erleben schon ab einem Alter von etwa 40 Jahren, dass sie aufgrund ihres Alters Absagen erhalten, d.h. sie erfahren Ablehnung aufgrund von Tatsachen, die

⁶⁹³ Barwinski Fäh (1990, S. 247).

⁶⁹⁴ Vgl. Frese (1994, S. 206).

⁶⁹⁵ Vgl. Barwinski Fäh (1990, S. 226).

⁶⁹⁶ Vgl. Dingeldein (2007, S. 49).

sie aus eigener Kraft nicht verändern können, was sich wiederum negativ auf die interne Kontrollüberzeugung⁶⁹⁷ auswirken kann. Hier soll durch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Erhebung der Ausprägungen selbständigkeitsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale ermittelt werden, inwiefern eine solche Verminderung der internen Kontrollüberzeugung bei den untersuchten Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit i.d.R. tatsächlich auftritt.

Besonders schwierig kann der Verlust des Arbeitsplatzes für Menschen sein, die sich stark über ihren Beruf identifizieren. Dann geht der Arbeitsplatzverlust oft mit dem Gefühl einher, die eigene Identität zu verlieren. Die Arbeitslosigkeit stellt damit nicht nur die über den Beruf definierte Identität in Frage, sie bietet zudem kein alternatives Identitätskonzept.⁶⁹⁸ Ein ähnliches Problem besteht bei der Identifizierung mit einer bestimmten gesellschaftlichen Rolle, bspw. der als Ernährer der Familie, die mit dem Verlust des Arbeitsplatzes nicht mehr erfüllt werden kann.

Auch wenn die Arbeitslosigkeit beendet werden kann, bleiben manche psychischen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit eine Weile bestehen. In der Studie von Barwinski Fäh wird beschrieben, dass noch etwa ein halbes Jahr nach Beendigung der Arbeitslosigkeit eine gewisse Verunsicherung und eine resignative Haltung gegenüber dem eigenen Schicksal beobachtet werden konnte. Die Erfahrung, das eigene Leben nicht gestalten zu können, führte zu einer Schwächung des Selbstgefühls, was sich scheinbar erst durch längerfristige Kontrasterfahrungen wieder vollständig aufbaut.⁶⁹⁹ Im Rahmen des hier vorgestellten Modells sollten demzufolge Lehr-/Lernsituationen geschaffen bzw. genutzt werden, die solche Kontrasterfahrungen ermöglichen und durch die das Selbstwertgefühl der Teilnehmer gesteigert wird.

Gesundheitliche Belastungen der Arbeitslosigkeit sind schwer zu ermitteln. Zwar können fast alle Studien zu diesem Thema eine positive Korrelation zwischen Dauer der Arbeitslosigkeit und gesundheitlichen Problemen konstatieren, allerdings sind methodische Schwächen nicht von der Hand zu weisen.⁷⁰⁰ Zum Teil ist sogar ein schlechter gesundheitlicher Zustand auslösender Faktor der Arbeitslosigkeit. In einer Langzeitanalyse des Sozioökonomischen Panels wiesen längerfristig Arbeitslose im Vergleich zu nicht arbeitslosen Personen hinsichtlich aller gemessenen gesundheitlichen Indikatoren schlechtere Werte auf, allerdings konnten kaum kausale Einflüsse der Arbeitslosigkeit

⁶⁹⁷ Zur internalen Kontrollüberzeugung vgl. Kapitel 2.2.2.2.3 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale.

⁶⁹⁸ Vgl. Barwinski Fäh (1990, S. 235 f.).

⁶⁹⁹ Vgl. Barwinski Fäh (1990, S. 227).

⁷⁰⁰ Vgl. Gaß et al. (1997, S. 35).

ermittelt werden.⁷⁰¹ Gründe hierfür wurden in der Studie darin gesehen, dass sich die Langzeitarbeitslosen bereits vor ihrer Arbeitslosigkeit in schlechterer Verfassung befanden und dass zudem Personen mit einem schlechteren Gesundheitszustand eher in der Arbeitslosigkeit verbleiben als gesunde Personen. Gaß et al. konstatieren „dass sich augenscheinlich soziale Selektionseffekte mit eigenständigen Auswirkungen der Langzeitarbeitslosigkeit überlagern (vgl. Strittmatter 1992) und dass der jeweilige Erwerbsstatus vor der Arbeitslosigkeit einen wichtigen Einfluß auf den subjektiven Gesundheitszustand von Langzeitarbeitslosen ausübt.“⁷⁰²

Laut einer Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Agentur für Arbeit weist jeder dritte Arbeitslose gesundheitliche Einschränkungen auf, die in zwei Dritteln der Fälle die Aufnahme einer Tätigkeit erschweren, die der vorher ausgeübten entspricht.⁷⁰³ Diese Einschränkungen nehmen mit der Dauer der Arbeitslosigkeit und mit dem Alter der Arbeitslosen zu. Gesundheitlich eingeschränkte Arbeitslose befinden sich in einem Teufelskreis. Ihre gesundheitlichen Probleme erschweren die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt, wodurch die Arbeitslosigkeit oft von langer Dauer ist, was sich wiederum negativ auf den Gesundheitszustand auswirkt oder zu psychischen Krankheiten führt und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt weiter verschlechtert.⁷⁰⁴

Arbeitslosigkeit ist auch ein Risikofaktor für Suchtkrankheiten, wobei hier insbesondere Alkoholismus zu nennen ist. Eine Untersuchung von über 30 Studien zum Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und Alkoholkonsum kommt zu dem Ergebnis, dass Arbeitslosigkeit ein Risikofaktor für die Entwicklung bzw. Verstärkung kritischen Alkoholkonsums sowie für den Rückfall in Alkoholabhängigkeiten darstellt.⁷⁰⁵ Besondere Risikogruppen sind hier diejenigen, die große finanzielle Probleme haben, sich überfordert fühlen, ihre Situation als belastend empfinden sowie wenig sozialen Rückhalt haben oder bereits im Vorfeld Suchttendenzen aufwiesen.⁷⁰⁶

3.1.3.2.3 Zu den sozialen Folgen von Arbeitslosigkeit

Da der Arbeitsplatz ein Ort ist, an dem soziale Beziehungen stattfinden, man Gespräche führt, andere Menschen und manchmal sogar neue Freunde trifft, bedeutet der Verlust

⁷⁰¹ Vgl. Elkeles/Seifert (1992).

⁷⁰² Gaß et al. (1997, S. 36).

⁷⁰³ Vgl. Hollederer (2003, S. 3 ff.). Bei über 300.000 Gutachten wurden am häufigsten Erkrankungen des Muskel-Skelett-Systems (42%) sowie psychische Krankheiten und Verhaltensstörungen diagnostiziert.

⁷⁰⁴ Ebd. (S. 5).

⁷⁰⁵ Vgl. Henkel (1998, S. 9 ff.).

⁷⁰⁶ Vgl. Kuhnert/Karas/Deutschmann (2005, S. 191).

des Arbeitsplatzes auch den Verlust eines sozialen Kontaktfeldes. Die am Arbeitsplatz zwangsläufig stattfindenden Kontakte sowie die in einem Unternehmen üblichen Umgangsformen ermöglichen es, geregelte Beziehungen einzugehen. Hinzu kommt das Gefühl, in einer Gruppe integriert und geschätzt zu sein. Bei Arbeitslosen fehlt i.d.R. dieses Zugehörigkeitsgefühl, durch die Arbeitslosigkeit sind sie nicht mehr in den Arbeitsprozess bzw. ins Berufsleben integriert, gehören nicht mehr dazu. Gerade für Menschen mit Selbstwertproblemen ist die Wertschätzung durch andere aufgrund der eigenen Leistung von hoher Wichtigkeit. Wenn dies durch die Arbeitslosigkeit nicht mehr gegeben ist, beginnt ein Teufelskreis. Die fehlende Bestätigung führt zu Selbstzweifeln, viele Arbeitslose ziehen sich zudem von ihren noch verbleibenden Bekannten zurück, was wiederum zur Schwächung des Selbstgefühls beiträgt. Durch die finanziellen Einschränkungen ist eine Teilnahme an manchen Freizeitaktivitäten nicht mehr so möglich wie vor der Arbeitslosigkeit, und so verringern sich mit der Arbeitslosigkeit i.d.R. der Bekanntenkreis und die Teilhabe am sozialen Leben.⁷⁰⁷ In einer Studie von Trube geben 58% der Arbeitslosen an, sich einsam und allein zu fühlen, 56% beklagen fehlenden Kontakt zu Freunden und Bekannten, und auch die Antwortoption „ich unternehme nichts mehr und ziehe mich zurück“ bejahen 54% der befragten Arbeitslosen.⁷⁰⁸ Zum Teil erleben Arbeitslose auch soziale Diskriminierung und werden häufig mit Vorurteilen konfrontiert. Dies ist ein Punkt, der auch auf die Gruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit zutrifft, die z.B. bei Kreditgesprächen mit Banken neben ihrer ohnehin häufig geringen Eigenkapitalausstattung auch durch Vorurteile, die Bankberater etc. ihnen entgegenbringen, Nachteile haben.

Auch auf die Familienangehörigen hat die Arbeitslosigkeit Auswirkungen. So sind mit dem Rückzug aus dem gesellschaftlichen Leben eine Zunahme familiärer Konflikte sowie eine Zunahme von Ehescheidungen zu beobachten. Bei Kindern Arbeitsloser wurden vermehrt Entwicklungsstörungen, Schulleistungsschwächen und sinkendes Selbstwertgefühl festgestellt sowie bei Ehefrauen arbeitsloser Männer eine Zunahme psychosomatischer Störungen beobachtet.⁷⁰⁹

⁷⁰⁷ Vgl. z.B. Trube (1997, S. 350). Bei einer Untersuchung des Freizeitverhaltens von Arbeitslosen zeigte sich eine deutlich verringerte Anzahl an Unternehmungen bei Arbeitslosen im Vergleich zu Erwerbstätigen. Dies bestätigt auch eine Vorher-/Nachher-Messung im Vergleich Unternehmungen als Arbeitsloser/Unternehmungen als Beschäftigter.

⁷⁰⁸ Vgl. im Folgenden Trube (1997, S. 348 ff.).

⁷⁰⁹ Vgl. Kieselbach/Schindler (1984, S. 5).

Nach einer Umfrage haben fast die Hälfte der Deutschen Angst, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, Arbeitslosigkeit gehört damit zu einem der größten psychosozialen Stressoren in unserer Gesellschaft.⁷¹⁰

3.1.3.3 Zur Bedeutung der Auswirkungen von Arbeitslosigkeit für potentielle Existenzgründer

Voranehend wird deutlich, dass die meisten der beschriebenen Folgen von Arbeitslosigkeit im Kontrast zu optimalen Voraussetzungen für eine Existenzgründung stehen. Wie bereits am Vier-Phasenmodell von Eisenfeld und Lazarsfeld beschrieben, ist ein wichtiger Aspekt bei den Auswirkungen der Arbeitslosigkeit die Dauer.⁷¹¹ Nach der folgenden in der soziologischen Arbeitslosenforschung entwickelten Typologie der Erfahrungs- und Umgangsweisen mit Arbeitslosigkeit lassen sich drei Typen von Erwerbslosigkeitserfahrungen unterscheiden, die auch als Phasenabfolge entlang einer Zeitachse gedacht werden können.⁷¹²

- **Arbeitslosigkeit als eine Phase, die in die eigene Erwerbsbiographie integrierbar ist:** Die Arbeitslosigkeit wird als eine Episode erlebt, in der Dinge realisiert werden können, für die ein geregeltes Erwerbsleben nur wenig Zeit lässt. Die Betroffenen schätzen diese Zeit positiv ein, fühlen sich entlastet vom Alltag und entwickeln kreatives Potential. Voraussetzung für diese positive Wahrnehmung ist allerdings, dass diese Phase nur als Übergangsphase betrachtet wird. Durch diese Selbsteinschätzung versucht sich diese Gruppe von den ‚normalen‘ Arbeitslosen abzugrenzen.⁷¹³
- **Die Integrierbarkeit der Arbeitslosigkeit wird in Frage gestellt:** Dieser Typ stellt die Integrierbarkeit der Arbeitslosigkeit in die eigene Erwerbsbiographie bereits in Frage und fühlt einen wachsenden Druck zu Anpassung, der durch das soziale und familiäre Umfeld oft noch verstärkt wird. Die Arbeitslosigkeit führt zur

⁷¹⁰ In der Online-Umfrage „Perspektive Deutschland“ – mit über 620.000 Befragten die größte gesellschaftspolitische Umfrage weltweit – gaben fast die Hälfte aller Befragten an, Angst zu haben, in der nächsten Zeit ihren Arbeitsplatz zu verlieren, vgl. McKinsey et al. (2006, S. 36).

⁷¹¹ Vgl. Kapitel 3.1.6.2 der vorliegenden Arbeit.

⁷¹² Vgl. hierzu Kronauer/Vogel/Gerlach (1993). Die Typologie ist das Ergebnis einer groß angelegten Untersuchung über die Erfahrungen von Arbeitslosigkeit am Soziologischen Forschungsinstitut der Universität Göttingen (SOFI). Die Untersuchung war darauf ausgelegt zu analysieren, wie die Betroffenen Arbeitslosigkeit erleben und ob Arbeitslosigkeit ein eigenständiges durch Ausgrenzung von Erwerbsarbeit gekennzeichnetes Sozialesegment hervorgebracht hat.

⁷¹³ Vgl. hierzu Kronauer/Vogel/Gerlach (1993, S. 90-125).

Verunsicherung der gesamten Lebenssituation und -planung. Während ein Teil dieser Personen der Arbeitslosigkeit noch eigene Aktivitäten, wie Vereinsengagement o.ä. entgegensetzt, fühlen andere Personen sich hilflos und der Arbeitslosigkeit ausgeliefert und konzentrieren ihre Anstrengungen vor allem darauf wieder Arbeit zu finden. Diese Teilgruppe kann der Arbeitslosigkeit nichts Positives mehr abgewinnen. Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit verknappen die finanziellen Mittel und die Gleichförmigkeit und Inhaltsleere des Alltags führen zu einer Perspektivlosigkeit, die durch Stigmatisierungserfahrungen weiter verstärkt wird.⁷¹⁴

- **Arbeitslosigkeit wird zur lebensbestimmenden sozialen Realität:** Dieser Typ hat sich bereits mit der sozialen Realität der Arbeitslosigkeit und mit seinem Schicksal abgefunden und unternimmt keine Anstrengungen mehr zur Überwindung der Arbeitslosigkeit. Dies führt zu Resignation und einem ‚Rückzug auf sich selbst‘. Dieser Zustand tritt insbesondere bei längerer Arbeitslosigkeit und tendenziell bei älteren Arbeitslosen ein.⁷¹⁵

Wird diese Typologie in Verbindung zu den in der Gründungsforschung ausgewiesenen Erfolgsfaktoren gesetzt, so wird deutlich, dass die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Gründung kontinuierlich abnehmen. Während beim ersten Typ Eigeninitiative und Leistungsmotivation noch ausgeprägt sind, so weichen diese einer zunehmenden Lethargie. Zudem reduzieren sich das soziale Netzwerk und die finanziellen Ressourcen. Auch das Humankapital verringert sich, da Fähigkeiten abnehmen, wenn sie nicht mehr ausgeübt werden.⁷¹⁶ Entlang der drei Typen kommt es zu einer Abnahme von internaler Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation, während angenommen wird, dass die Risikobereitschaft steigen könnte, da die Betroffenen denken könnten, ohnehin nicht mehr viel zu verlieren zu haben.⁷¹⁷ Zudem nehmen innere Unsicherheit und Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit zu, während sich Eigeninitiative und eine aktive Herangehensweise an Probleme verringern. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Arbeitslosigkeit einen mit zunehmender Dauer steigenden negativen Einfluss auf die gründungsrelevanten Erfolgsfaktoren wie Persönlichkeitseigenschaften, Human- und Finanzkapital

⁷¹⁴ Vgl. Kronauer/Vogel/Gerlach (1993, S. 126-171) sowie Seidel (2002, S. 69).

⁷¹⁵ Vgl. hierzu Kronauer/Vogel/Gerlach (1993, S. 172-208).

⁷¹⁶ Vgl. Miegel (1997, S. 69).

⁷¹⁷ Vgl. Seidel (2002, S. 70).

und das soziale Netzwerk eines Gründers hat und Gründer aus der Arbeitslosigkeit somit tendenziell schlechtere gründungsrelevante Voraussetzungen haben als konventionelle Gründer.⁷¹⁸ Inwiefern diese Aussage zutrifft und inwieweit die negativen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit bei der Gruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit vorzufinden sind soll im Rahmen der vorliegenden durchgeführten Befragung untersucht werden um diese Aspekte im Rahmen einer Qualifizierung berücksichtigen zu können.⁷¹⁹

3.1.4 Zur Arbeitsmarktpolitik

„Die Arbeitsmarktpolitik lässt sich definieren als die Gesamtheit aller Maßnahmen, die das Ziel haben, den Arbeitsmarkt als den für die Beschäftigungsmöglichkeiten und Beschäftigungsbedingungen der Arbeitnehmer entscheidenden Markt so zu beeinflussen, dass für alle Arbeitsfähigen und Arbeitswilligen eine ununterbrochene, ihren Neigungen entsprechende Beschäftigung zu bestmöglichen Bedingungen, insbesondere in Bezug auf das Arbeitsentgelt und die Arbeitszeit gesichert wird.“⁷²⁰ Arbeitsmarktpolitik kann in passive und aktive Arbeitsmarktpolitik unterschieden werden. Während passive Arbeitsmarktpolitik primär auf die soziale Sicherung während der Arbeitslosigkeit durch die Zahlung von Lohnersatz- und Fürsorgeleistungen ausgerichtet ist, werden unter aktiver Arbeitsmarktpolitik die Maßnahmen subsumiert, die darauf abzielen, arbeitslose Personen wieder in den Arbeitsmarkt einzugliedern bzw. Arbeitslosigkeit zu verhindern und zu reduzieren.

Lang andauernde Massenarbeitslosigkeit in vielen Ländern verdeutlicht die Schwierigkeit der Arbeitsmarktpolitik, Probleme, die das Ausmaß einer strukturellen Krise erreicht haben, mit einzelnen Maßnahmen und Individualförderungen bekämpfen zu können. Arbeitsmarktpolitik ist ein wichtiger Gradmesser, an dem sich die Politik messen lassen muss, damit sind Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigungsförderung Handlungsfelder und politischer Auftrag gleichermaßen. Sie wirken allerdings nicht isoliert, sondern in Interdependenz mit benachbarten Politikbereichen. Insbesondere die aktive Arbeitsmarktpolitik hat im politischen Interaktionssystem eine ambivalente Rolle. Zum einen ist die Komplementarität zu anderen Politikfeldern, wie Wirtschafts-, Finanz-, Struktur-, Sozial- und Bildungspolitik eine elementare Voraussetzung für den Erfolg am Arbeitsmarkt, zum anderen sind die Bemühungen in den verschiedenen Bereichen oft gegenläufig, so dass sich die BA in der Vergangenheit z.B. des Öfteren in der Situation sah, Defizite anderer

⁷¹⁸ Vgl. Seidel (2002, S. 70).

⁷¹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3 der vorliegenden Arbeit.

⁷²⁰ Lampert/Althammer (2014, S. 191).

Politikfelder kompensieren zu müssen.⁷²¹ Um wirkliche Verbesserungen zu erzielen, sind strukturierte, ganzheitliche und vernetzte Maßnahmen in Abstimmung mit den Politikbereichen gefragt statt einer Förderpolitik unstrukturierter Einzelmaßnahmen.

Grundlage der Arbeitsmarktpolitik in der Bundesrepublik Deutschland ist das dritte Buch des Sozialgesetzbuches zur Arbeitsförderung (SGB III), zuständige Behörde ist die BA, deren Entstehung und Aufgaben im Folgenden erläutert werden sollen. Bundestag und Bundesrat haben Einfluss auf die Arbeitsmarktpolitik durch die Verabschiedung von Gesetzen, Verordnungen und Erlassen der Arbeitsmarktpolitik, die von der Bundesanstalt für Arbeit umgesetzt werden müssen. Darüber hinaus können auch Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften als Träger der Arbeitsmarktpolitik angesehen werden.

Von wachsender Bedeutung ist auch die europäische Ebene. Durch die Bereitstellung erheblicher finanzieller Mittel insbesondere im Rahmen der Strukturfonds hat die Europäische Union (EU) den Handlungsspielraum der nationalen Arbeitsmarktpolitik erweitert.⁷²²

3.1.4.1 Zur Entwicklung der Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenunterstützung in Deutschland

1927 trat das Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) in Kraft, dessen Hauptaufgabe darin bestand, Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt durch staatliche Arbeitsvermittlung auszugleichen. Zudem wurden erstmals Lohnersatzleistungen bei eingetretener Arbeitslosigkeit gezahlt.⁷²³ Mit diesem Gesetz wurde darüber hinaus die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung gegründet, der Vorläufer der heutigen Bundesagentur für Arbeit.

Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten blieb das AVAVG zwar formell in Kraft, die Praxis der Arbeitsmarktpolitik änderte sich jedoch grundlegend und der Arbeitsmarkt wurde weitestgehend staatlich gelenkt.⁷²⁴ Die Arbeitsfürsorge diente in dieser Zeit nicht

⁷²¹ Vgl. Wießner (2001, S. 2).

⁷²² Vgl. Bäcker et al. (2010, S. 534 f.). Mit den Strukturfonds verfolgt die Europäische Union das Ziel, die Beschäftigung und insbesondere die Frauenbeschäftigung zu fördern. In landesspezifischen Programmen werden europäische Fördermittel für Maßnahmen zur Qualifizierung, Wiedereingliederung und Existenzgründungsberatung und -förderung eingesetzt.

⁷²³ Vgl. hierzu Bäcker et al. (2010, S. 539).

⁷²⁴ Vgl. Harks (2003, S.24).

zuletzt dem Zweck der „zuchtvollen Einordnung jedes Einzelnen in die Volksgemeinschaft.“⁷²⁵ Die Fürsorge wurde immer restriktiver gestaltet, Zwangsarbeit war ein wesentlicher Bestandteil, und so wurde die Fürsorge vollständig zum Instrument der staatlichen Arbeitskräftebeschaffung.

Bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg wurde an das alte System aus der Weimarer Republik angeknüpft und die Selbstverwaltungsstruktur der Arbeitsverwaltung wieder eingesetzt. Am 10. März 1952 trat das Gesetz zur Errichtung einer Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (BAVAV) in Kraft. Die Beschäftigungspolitik der Nachkriegszeit sah ihre vorrangige Aufgabe darin, Arbeitslosigkeit zu verhindern und mit Hilfe von Maßnahmen zur Wiederbelebung der Konjunktur Arbeitslosigkeit zu verringern. Nach den schlechten Erfahrungen der Weimarer Jahre war der reine Arbeitslosenversicherungsgedanke, eine dem „Laissez Faire verhaftete Folgenbeseitigungspolitik“,⁷²⁶ aufgegeben worden.

1957 wurde das Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) als Fundament einer tragenden Säule (neben der Kranken-, Renten-, und Unfallversicherung) des sozialen Sicherungssystems der Bundesrepublik novelliert. Bei der Novellierung war auch die Bedeutung beruflicher Flexibilität und Mobilität in der Arbeitsmarktpolitik erkannt worden, und das AVAVG forderte: „Die Arbeitsvermittlung hat dahin zu wirken, dass (...) Wirtschaft und Verwaltung die erforderlichen Arbeitskräfte erhalten.“⁷²⁷

In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre rückten jedoch Fragen des Beschäftigungsniveaus in den Vordergrund, die schließlich Anlass zu einer grundlegenden Neufassung des Gesetzes gaben. Im Jahr 1969 wurde das neue Arbeitsförderungsgesetz (AFG) verabschiedet, das die aktiven Instrumente der Arbeitsmarktpolitik in den Vordergrund stellte. Mit Inkrafttreten des Gesetzes wurde die Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung in die Bundesanstalt für Arbeit umbenannt. Zu dieser Zeit waren Vollbeschäftigung und stetiges Wirtschaftswachstum durchaus keine utopischen politischen Ziele, sondern die gesellschaftliche Realität. Entsprechend orientierte sich die Konzeption des AFG nicht an der Bekämpfung der ohnehin damals weitestgehend unbedeutenden konjunkturellen Arbeitslosigkeit, sondern primär an der Förderung des Wachstums durch Förderung des Strukturwandels und der Vermeidung struktureller Arbeitslosigkeit.⁷²⁸ Josef Stingl, damals Präsident der BA, umriss die Situation wie folgt: „Arbeitsmarktpolitik ist überwiegend angebotsorientiert. Damit liegt ihr Betätigungsfeld

⁷²⁵ Spiewok zitiert nach Meendermann (1992, S. 39).

⁷²⁶ Minta (1971).

⁷²⁷ § 39 Abs. 1 AVAVG (Aufgaben und Grundsätze der Arbeitsvermittlung).

⁷²⁸ Vgl. Wießner (2001, S. 5).

vornehmlich auf dem Gebiet der Wachstumspolitik. Um konjunkturelle Ungleichgewichte zu vermeiden, hat die Arbeitsverwaltung dahin zu wirken, dass das Arbeitskräftepotential nach seiner Struktur dem Ziele eines angemessenen und stetigen Wachstums der Volkswirtschaft entspricht. Stetiges Wachstum, das Ziel der Konjunkturpolitik, erfordert sowohl den ständigen Wandel der Beschäftigungs- und Berufsstruktur als auch der Produktionsstruktur. Es gilt daher, wirtschaftspolitisch wie auch arbeitsmarktpolitisch versorgend zu wirken.⁷²⁹

Gemeinsam mit dem Stabilitäts- und Wachstumsgesetz⁷³⁰, das 1967 in Kraft trat, bestanden die zentralen Aufgaben des AFG darin, einen hohen Beschäftigungsstand zu sichern, die Struktur der Beschäftigung zu sichern und so das Wirtschaftswachstum zu fördern.⁷³¹ Flankierend wirkten bei diesen Aufgaben das Berufsbildungsgesetz⁷³² und das Bundesausbildungsförderungsgesetz.⁷³³

Allerdings war schon wenige Jahre nach In-Kraft-Treten des AFG die Situation am Arbeitsmarkt vollkommen verändert. Seit der ab 1975 bestehenden Massenarbeitslosigkeit musste das Gesetz unter Bedingungen angewandt werden, für die es nicht geschaffen war.⁷³⁴ Die BA sah sich mit einer hohen Arbeitslosigkeit – ausgelöst durch vielfältige und zumeist kaum beeinflussbare Faktoren – konfrontiert, was sie zu einer Erhöhung ihrer kompensatorischen Leistungen zwang und in den Möglichkeiten aktiver Arbeitsmarktpolitik stark einschränkte. Jahrelang war eine Konzentration der BA auf ihre originären Aufgaben⁷³⁵ kaum möglich, da sie überwiegend mit der Sicherung eines hohen Beschäftigungsniveaus konfrontiert war und damit gleichzeitig Aufgaben des Wirtschafts- und Finanzressorts substituierte.⁷³⁶

Zum 1. Januar 1998 trat das dritte Buch des Sozialgesetzbuches (SGB III) zur Arbeitsförderung in Kraft und hat bis heute Gültigkeit. Gegenüber dem AFG sind die Zielsetzungen deutlich verändert. Das dritte Buch des SGB verfügt über ein breites Spektrum an Instrumenten, die insbesondere auf die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes wirken sollen. Die präventive Komponente des AFG wurde abgeschwächt, und die Schaffung eines

⁷²⁹ Stingl (1969).

⁷³⁰ Das ‚Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft‘ (Stabilitätsgesetz) stand gegenüber dem AFG in einer engen Komplementärbeziehung. Seine grundlegende Philosophie folgte der Lehre von Keynes, der zufolge Wachstum und Stabilität vorrangig durch öffentliche Nachfrage sichergestellt werden.

⁷³¹ Vgl. hierzu Bäcker et al. (2010, S. 540).

⁷³² Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) trat 1969 in Kraft und regelt die Berufsausbildung, die Berufsausbildungsvorbereitung sowie Fortbildung und Umschulung. 2005 wurde das Gesetz umfassend novelliert.

⁷³³ Das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) trat 1971 in Kraft und regelt die staatliche Unterstützung für die Ausbildung von Schülern und Studenten.

⁷³⁴ Vgl. hierzu Lampert (1989, S. 173-186).

⁷³⁵ Vgl. §§ 1,2,3, AFG.

⁷³⁶ Vgl. Wießner (2001, S. 5).

hohen Beschäftigungsstands steht nicht mehr im Fokus. Der Zielkatalog des AFG wurde ganz bewusst nicht übernommen, da er nicht erfüllbare Erwartungen und Forderungen hervorrief.⁷³⁷ Im Vordergrund der Arbeitsförderung nach SGB III stehen die Beratung und Vermittlung von Arbeitssuchenden, die zeitnahe Besetzung offener Stellen sowie die Verbesserung der Möglichkeiten der Arbeitssuchenden (z.B. durch Umschulungen, Weiterbildungen). Neben den Aufgaben der Arbeitsförderung sind im SGB III auch die Leistungen der Arbeitsförderung verankert. Abgesehen von der Zahlung von Arbeitslosengeld gliedern sich diese nach Leistungen an Arbeitnehmer bzw. Arbeitssuchende (z.B. Weiterbildungskosten, Kurzarbeitergeld, Wintergeld, Gründungszuschuss, Erstattung von Kosten, die der Aufnahme einer Beschäftigung dienen, wie Bewerbungs-, Umzugs-, oder Schulungskosten), Leistungen an Arbeitgeber (z.B. Hilfen zur Eingliederung von Arbeitnehmern, Förderung der beruflichen Ausbildung sowie die Eingliederung behinderter Menschen) und Leistungen an Träger (z.B. zur Ausbildungsförderung, Sozialplanmaßnahmen, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen).⁷³⁸

Mit dem Dritten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23. Dezember 2003 wurde die Bundesanstalt für Arbeit zum 1. Januar 2004 in Bundesagentur für Arbeit umbenannt. Die BA hat ihren Sitz weiterhin in Nürnberg und ist mit über 108.000 Mitarbeitern die größte Behörde in Deutschland und gleichzeitig einer der größten Arbeitgeber des Bundes.⁷³⁹ Die bisherigen Arbeitsämter heißen seither Agenturen für Arbeit, und aus den Landesarbeitsämtern wurden Regionaldirektionen. Die BA finanziert sich im Wesentlichen aus Beiträgen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern zur Arbeitslosenversicherung, Zwangsumlegungen bei Unternehmen und Berufsgenossenschaften sowie Darlehen und Zuschüssen des Bundes. Aus diesen Mitteln wird die passive und aktive Arbeitsmarktpolitik bestritten, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

3.1.4.2 Zur passiven Arbeitsmarktpolitik

Unter der passiven Arbeitsmarktpolitik können kompensatorische Leistungen der BA wie das Arbeitslosengeld I und II sowie Insolvenzgeld und Kurzarbeitergeld verstanden werden. Diese Leistungen unterscheiden sich hinsichtlich der Ausgestaltung, der Organisationsprinzipien und ihrer Finanzierungsquellen. Die Zahlung von Arbeitslosengeld I ist der größte Bestandteil der von der BA ausgezahlten Entgeltersatzleistungen und richtet

⁷³⁷ Vgl. hierzu Bäcker et al. (2010, S. 540). Das AFG ist in einer Zeit entstanden, die arbeitsmarktpolitisch nichts mit der Situation in den 1990er Jahren gemeinsam hat, und so waren insbesondere Zielsetzungen wie Vollbeschäftigung nicht mehr realistisch verfolgbar (vgl. bspw. Harks 2003, S. 26).

⁷³⁸ Vgl. hierzu Bäcker et al. (2010, S. 542 ff.).

⁷³⁹ Vgl. Borckholder (2007, S. 75).

sich nach dem Versicherungsprinzip. Die Arbeitslosenversicherung ist in Deutschland eine staatliche Pflichtversicherung für abhängig Beschäftigte, deren Verdienst die Grenze der geringfügigen Beschäftigung überschreitet, Auszubildende sowie Wehr- und Zivildienstleistende. Beamte und Selbständige sind nicht versicherungspflichtig.⁷⁴⁰ Die Beiträge betragen momentan 3,0% (§ 341 SGB III) (Stand Juni 2016) des Bruttoeinkommens und werden je zur Hälfte von Arbeitgeber und Arbeitnehmer getragen.⁷⁴¹ Selbständige Personen haben seit Februar 2006 die Möglichkeit, sich freiwillig gegen Arbeitslosigkeit zu versichern.

Die Leistungen des Arbeitslosengelds I sind abhängig von der Dauer des vorherigen Arbeitsverhältnisses, dem Alter der Person und der Höhe des vorherigen Lohns sowie von der Erfüllung bestimmter Anwartschaftszeiten.⁷⁴² Die maximale Bezugsdauer wurde 2006 auf i.d.R. 12 Monate verkürzt und ist seit 2008 für ältere Arbeitslose wieder auf bis zu 24 Monate verlängert. Die Verkürzung der Anspruchsdauer hat zur Folge, dass bei länger andauernder Arbeitslosigkeit deutlich schneller hohe finanzielle Einbußen auf die Betroffenen zukommen. Wer zuvor mindestens ein Jahr versicherungspflichtig beschäftigt war, hat einen Anspruch auf Arbeitslosengeld I. Der Leistungssatz des Arbeitslosengelds I beträgt nach § 129 SGB III 67% (mit mindestens einem Kind) beziehungsweise 60% (ohne Kinder) des vorherigen Nettolohns.⁷⁴³

Nach Ablauf des Anspruchs auf Arbeitslosengeld I erhält, wer Vermögen und Ersparnisse (bis auf einen geschützten Vermögensanteil) aufgebraucht hat, Arbeitslosengeld II. Das mit dem SGB II durch Zusammenlegung der früheren Sozial- und der Arbeitslosenhilfe entstandene Arbeitslosengeld II richtet sich nach dem Bedürftigkeitsprinzip und zielt auf die Abdeckung eines Grundbedarfs ab.⁷⁴⁴ Die Finanzierung des Arbeitslosengelds II erfolgt durch den Bund, d.h. aus dem allgemeinen Steueraufkommen.⁷⁴⁵ Eine alleinstehende Person erhält 404 Euro Regelleistung, zusätzlich dazu werden Kosten der Unterkunft und Heizung, soweit sie angemessen sind, in der Höhe der tatsächlichen Aufwendungen übernommen. Ehepartner erhalten weitere 364 Euro, Kinder je nach Alter zwischen 237 und 306 Euro (Stand Juni 2016).⁷⁴⁶

⁷⁴⁰ Vgl. §§ 24 ff. SGB III, sowie Kröger (2003, S. 7).

⁷⁴¹ Seit Mitte der 1970er Jahre stiegen aufgrund gestiegener Arbeitslosigkeit und dadurch erhöhter Ausgaben die Beitragssätze von ca. 2% auf über 6%. Im Zuge der Hartz-Gesetze und der damit angestrebten Senkung der Lohnnebenkosten erfolgte Anfang 2007 eine Senkung von 6,5% auf 4,2%, und Anfang 2008 eine erneute Senkung auf 3,3%, vgl. Keller (2008, S. 313).

⁷⁴² Eine genaue Übersicht der Anspruchsdauer findet sich unter Bundesagentur für Arbeit (2016).

⁷⁴³ Detaillierte Informationen zur Berechnung der Höhe des Leistungssatzes des Arbeitslosengeld I, vgl. Bundesagentur für Arbeit (2016d).

⁷⁴⁴ Vgl. Keller (2008, S. 312).

⁷⁴⁵ Vgl. Deutsche Bundesbank (2006, S. 63 ff.).

⁷⁴⁶ Zum Arbeitslosengeld II vgl. Bundesagentur für Arbeit (2016a).

Eine weitere passive arbeitsmarktpolitische Maßnahme ist das Kurzarbeitergeld. Es wird von der Agentur für Arbeit nach Antrag durch betroffene Unternehmen gewährt, wenn in Unternehmen die übliche Arbeitszeit infolge wirtschaftlicher Ursachen oder anderer Ereignisse vorübergehend verkürzt werden muss, um in Phasen mit geringem Arbeitsanfall Entlassungen zu vermeiden.⁷⁴⁷ Eine Sonderform des Kurzarbeitergelds ist das saisonbedingte Kurzarbeitergeld, hierunter fällt z.B. das Schlechtwettergeld in der Baubranche im Winter.⁷⁴⁸ Während der Finanz- und Wirtschaftskrise konnten durch die Einführung von Kurzarbeit in vielen Unternehmen die Fachkräfte gehalten und so ein Anstieg der Arbeitslosigkeit vermieden werden. Eine weitere Maßnahme ist das im Falle der Insolvenz eines Unternehmens beantragbare Insolvenzgeld, das für maximal drei Monate gewährt werden kann.⁷⁴⁹

3.1.4.3 Zu den Maßnahmen und Instrumenten der aktiven Arbeitsmarktpolitik

Die aktive Arbeitsmarktpolitik umfasst vielfältige Maßnahmen zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit und Förderung von Beschäftigung. Die Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik lassen sich in drei Bereiche unterteilen: Beratung und Vermittlung, Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie beschäftigungsschaffende und -erhaltende Maßnahmen. Neben diesen Maßnahmen ist in den letzten Jahren die Bedeutung von Maßnahmen wie Eingliederungs- und Existenzgründungszuschüssen gestiegen.⁷⁵⁰

Die Beratung und Vermittlung von Arbeitssuchenden in Arbeits- und Ausbildungsstellen ist eine der zentralen Aufgaben der Agenturen für Arbeit. Die Beratung und Vermittlung erfolgt unentgeltlich. Neben den Agenturen für Arbeit dürfen auch private Arbeitsvermittler in Anspruch genommen werden, seitdem 1994 das Vermittlungsmonopol der damaligen Bundesanstalt für Arbeit aufgehoben wurde. Ein Problem, das sich hierbei stellt, ist, dass Arbeitgeber nicht verpflichtet sind, freie Stellen bei der zuständigen Agentur für Arbeit zu melden.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Arbeitsvermittlung ist die Ausbildungs- und Berufsberatung. Die Förderung beruflicher Aus- und Weiterbildung ist ein Kernbereich der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Bei der Ausbildungsförderung übernimmt die Agentur für Arbeit die Ausbildungsberatung sowie die Vermittlung in Ausbildungsstellen. Zudem können

⁷⁴⁷ Zur Inanspruchnahme des Kurzarbeitergelds müssen die Voraussetzungen der §§ 169 bis 182 SGB III erfüllt sein.

⁷⁴⁸ Zum saisonbedingten Kurzarbeitergeld siehe § 175 SGB III.

⁷⁴⁹ Die Regelungen zum Anspruch auf Insolvenzgeld sind in den §§ 183-189 SGB III geregelt.

⁷⁵⁰ Vgl. Caliendo/Steiner (2005, S. 397).

Auszubildende eine Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) beantragen, z.B. wenn sie während der Ausbildung nicht bei den Eltern wohnen können, weil der Ausbildungsbetrieb zu weit entfernt ist. So sollen finanzielle Gründe, die einer beruflichen Qualifizierung entgegenstehen, überwunden werden und die Mobilität der Auszubildenden gefördert werden.

Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose haben mehrere Funktionen. Zum einen verlieren Arbeitslose mit der Dauer der Erwerbslosigkeit berufliche und soziale Qualifikationen, die ihre Vermittlungsfähigkeit beeinträchtigen. Weiterbildungsmaßnahmen sind im Optimalfall qualifikationserhaltend bzw. -erweiternd. Teilnehmer längerfristiger Maßnahmen können ihre Zeit sinnstiftend nutzen und sind an eine feste Zeitstruktur gebunden. So können durch Weiterbildungsmaßnahmen einige der negativen Folgen längerfristiger Arbeitslosigkeit teilweise abgeschwächt werden.⁷⁵¹ Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote werden gefördert wenn sie notwendig sind, um den Arbeitsplatzverlust zu verhindern, um die Personen wieder in den Arbeitsmarkt einzugliedern oder auch, wenn Personen gänzlich ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind. Diese Maßnahmen dienen volkswirtschaftlich zudem in großem Maße dazu, die Diskrepanzen zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage („mismatch“) zu überbrücken. Zu diesen Maßnahmen zählen auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehenden Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit.

Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM)⁷⁵² sind Instrumente, die unmittelbar auf die Schaffung von Arbeitsplätzen ausgerichtet sind. ABM sind zeitlich befristete Tätigkeiten (wenige Tage bis maximal zwölf Monate), die keine oder nur geringe Qualifikationen erfordern und i.d.R. gemeinnütziger Art sind. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sollen vor allem für schwer vermittelbare Personen sog. „Arbeitsgelegenheiten“⁷⁵³ schaffen und die Chance eines Wiedereinstiegs in den Arbeitsmarkt ermöglichen und verfügen so über eine Integrationsfunktion. Arbeitslose sollen sich durch diese Maßnahmen wieder an die Struktur und Disziplin des Arbeitstages sowie die Erwartungen des Arbeitsmarkts gewöhnen. Mit der Einführung des Arbeitslosengelds II im Januar 2005 wurden die Mittel, die für ABM zur Verfügung standen, weitestgehend zugunsten von Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung, den so genannten 1-Euro-Jobs, umgeschichtet. Im

⁷⁵¹ Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.3.2 der vorliegenden Arbeit.

⁷⁵² Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sind in den §§ 260-271 SGB III geregelt. ABM sind grundsätzlich nur förderungsfähig, wenn die zu verrichtenden Arbeiten zusätzlich sind und im öffentlichen Interesse liegen.

⁷⁵³ Vgl. § 16d SGB III.

Prinzip entsprechen diese mit leichten Modifizierungen den ABM. Zusätzlich zum Arbeitslosengeld II wird eine Mehraufwandsentschädigung gezahlt, die die durch Ausübung der Arbeitsgelegenheit zusätzlich entstehenden Aufwendungen ersetzen soll.⁷⁵⁴

Zunehmend an Bedeutung gewinnen Eingliederungszuschüsse.⁷⁵⁵ Bei Eingliederungszuschüssen werden an Unternehmen, die schwer vermittelbare Arbeitslose einstellen, für eine Dauer bis zu einem Jahr Lohnkostenzuschüsse bis zu 50% gezahlt. Hiermit sollen Minderleistungen, z.B. auf Grund geringer Qualifikation, einer Behinderung, langandauernder Arbeitslosigkeit oder des Alters ausgeglichen werden. Auch Gründer, die sich vor nicht mehr als zwei Jahren selbständig gemacht haben, können mit dem Einstellungszuschuss bei Neugründungen eine Förderung von 50% des Lohns für maximal 12 Monate erhalten, wenn sie eine arbeitslose Person unbefristet einstellen.

Im Folgenden wird die Förderung von Existenzgründungen als die im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevanteste Maßnahme aktiver Arbeitsmarktpolitik umfassend thematisiert.

3.2 Zu Existenzgründungen und Existenzgründer/innen aus der Arbeitslosigkeit

Die Gründungsförderung von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit hat eine lange Tradition⁷⁵⁶ und wurde in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend zu einem anerkannten Instrument aktiver Arbeitsmarktpolitik. Durch die Auflage neuer und den vermehrten Zugang zu bestehenden Förderinstrumenten der BA haben Existenzgründungen von vormals Arbeitslosen in den letzten 15 Jahren an Menge und Bedeutung zugenommen, insbesondere in den Jahren 2003-2006 in denen es mit Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss zwei Förderprogramme parallel gab. In diesem Zeitraum, in den auch die hier vorliegende Untersuchung fällt, wurde mindestens jede zweite Gründung in Deutschland von der BA gefördert.⁷⁵⁷ Auch wenn sich die Zahl der Förderungen in den letzten Jahren verringert hat, haben diese Finanzierungsinstrumente (Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss) eine wichtige Rolle im Bereich

⁷⁵⁴ Vgl. § 16d Satz 7 SGB III.

⁷⁵⁵ Die Leistungen im Bereich des Eingliederungszuschusses sind in § 217 ff. SGB III geregelt.

⁷⁵⁶ Vgl. hierzu Kapitel 3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁷⁵⁷ Vgl. hierzu Institut für Mittelstandsforschung (2004, S. 14) sowie Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (2004, S. 6).

der Instrumente aktiver Arbeitsmarktpolitik gespielt, insbesondere in konjunkturellen Krisenzeiten.⁷⁵⁸

Für ein grundlegendes Verständnis der Thematik der Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit sollen im Folgenden zunächst die Idee und zeitliche Entwicklung der Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit sowie eine Beschreibung der für den Betrachtungszeitraum der vorliegenden Untersuchung relevanten Förderprogramme erfolgen. Anschließend werden bisherige Erkenntnisse zu Existenzgründern und -gründungen aus der Arbeitslosigkeit dargelegt, die insbesondere für die Gewinnung von Erkenntnissen über die Zielgruppe, für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten konzeptionalisiert werden soll, von hoher Relevanz sind. Zudem stellen diese Erkenntnisse eine wichtige Basis für die Konzeption der hier durchgeführten Untersuchungen dar.⁷⁵⁹

3.2.1 Zur Idee und Entwicklung der Förderung von Existenzgründungen durch vormals Arbeitslose als Instrument aktiver Arbeitsmarktpolitik

Die Gründungsförderung der aktiven Arbeitsmarktpolitik setzt primär im persönlichen Bereich der Geförderten an. Ziel dieser Förderung ist es, den Schritt in die Selbständigkeit zur Beendigung oder Abwendung individueller Arbeitslosigkeit über eine Sicherung des Lebensunterhaltes während der Aufbauphase einer selbständigen Tätigkeit zu unterstützen. So gelingt es den Geförderten im Idealfall, ihre Arbeitslosigkeit durch die Schaffung des eigenen Arbeitsplatzes zu beenden und eventuell sogar weitere Arbeitsplätze zu schaffen. Im Erfolgsfall entstehen so fiskalische und parafiskalische Rückflüsse und evtl. zusätzliche Beiträge an die Sozialversicherung wodurch ein solches Förderprogramm im günstigsten Fall kostenneutral ist oder sogar noch zur Einsparung von Beitragsmitteln beiträgt.⁷⁶⁰

Wichtigste Grundlage für die Förderung von Gründungen aus Arbeitslosigkeit sind das Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderung/Arbeitslosenversicherung, SGB III) und das Sozialgesetzbuch II (Grundsicherung für Arbeitsuchende, SGB II). Zur Absicherung des Lebensunterhalts im Zeitraum der Gründung existieren in beiden Rechtskreisen unterschiedliche arbeitsmarktpolitische Instrumente.

⁷⁵⁸ Vgl. Brixy/Hundt/Sternberg (2010).

⁷⁵⁹ Vgl. hierzu Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.

⁷⁶⁰ Vgl. Noll/Wießner (2011, S. 428).

Hintergrund ist, dass ein Arbeitsloser, der beginnt sich selbständig zu machen, nach § 118 Abs. 2 SGB III nicht mehr als arbeitslos gilt, sobald ihn seine Existenzgründung mehr als 15 Stunden pro Woche in Anspruch nimmt.⁷⁶¹ Dadurch würde der Arbeitslose seinen Leistungsanspruch verlieren, aber in den seltensten Fällen bereits genug Einkünfte mit der Existenzgründung erzielen, um seinen Lebensunterhalt davon bestreiten zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass zumeist zur Existenzgründung Kapital benötigt wird, zu dem Arbeitslose aufgrund ihrer Situation üblicherweise Zugangsschwierigkeiten haben.⁷⁶² Durch die Einführung des Überbrückungsgelds wurde bezweckt, die soziale Sicherheit und den Lebensunterhalt des Gründers und seiner Familienangehörigen während der Anlaufphase des neu gegründeten Unternehmens zu gewährleisten, bis zumindest eine gewisse Konsolidierung erreicht ist.⁷⁶³ Neben den Leistungen der Agentur für Arbeit können weitere öffentliche Mittel zur Förderung der Existenzgründung z.B. aus Förderprogrammen der KfW-Bank,⁷⁶⁴ die investive Hilfen zu günstigen Konditionen bereitstellt, bezogen werden.⁷⁶⁵ Ökonomisch lässt sich diese Förderpolitik dadurch begründen, dass der Staat über Sonderkredite und Finanzierungshilfen in das Marktgeschehen eingreift, um potentiell entstehende Lücken bei der Finanzierung von Gründungsprojekten zu schließen, die im Normalfall nicht finanziert würden, jedoch grundsätzlich als sicher eingestuft werden können.⁷⁶⁶

Dass viele Existenzgründer in Deutschland den Weg über die Agentur für Arbeit nehmen, ist einerseits ein Hinweis auf den hohen Druck („Unemployment Push“), der auf den Arbeitslosen lastet, aber andererseits auch Indiz dafür, dass viele Arbeitslose eine Selbständigkeit in Kombination mit flankierender Unterstützung als attraktive Alternative sehen. Oftmals ist der Wunsch schon länger vorhanden und die Arbeitslosigkeit gibt den entscheidenden Ausschlag, die Selbständigkeit endlich zu verwirklichen. Allerdings ist die Quote der Arbeitslosen, die den Schritt in die Selbständigkeit wagen, im Vergleich zur Gesamtzahl der Arbeitslosen recht gering, so dass die Gründungsförderung allein nur ein kleiner Beitrag zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit sein kann. Zu bedenken ist

⁷⁶¹ Vorher analog dazu § 101 Abs. 1 Satz 2 Nr. 1 AFG (19 Stunden).

⁷⁶² Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.3.2.1 der vorliegenden Arbeit.

⁷⁶³ Vgl. Wießner (2001, S. 8).

⁷⁶⁴ Die KfW-Bankengruppe (früher Kreditanstalt für Wiederaufbau) mit Sitz in Frankfurt ist eine Anstalt öffentlichen Rechts unter Rechtsaufsicht des Bundesministeriums für Finanzen. Die Aufgabe der KfW-Bankengruppe besteht unter anderem in der Förderung von Mittelstand und Existenzgründern mit Förderkrediten, der Gewährung von Investitionskrediten an kleine und mittlere Unternehmen sowie der Finanzierung von Infrastrukturvorhaben und Wohnungsbau.

⁷⁶⁵ So können neben Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts andere Mittel der Wirtschaftsförderung in Anspruch genommen werden, ohne dass dabei das Subsidiaritätsprinzip verletzt wird.

⁷⁶⁶ Zur finanziellen Förderung von Existenzgründungen vgl. Schulz (2000).

vor allem, dass das Potenzial geeigneter Personen nur einen geringen Anteil an den Arbeitslosen insgesamt einnimmt.

Wirklicher Nutzen dieser Förderungen entsteht erst, wenn die geförderten Gründer es schaffen, sich über die Förderung hinaus eine eigene tragfähige Existenz aufzubauen. Die Gründer, die dies nicht schaffen, und deren Zahl ist beträchtlich, müssen die Konsequenzen tragen, denn bei einer gescheiterten Gründung aus der Arbeitslosigkeit wird der Gründer in den wenigsten Fällen ohne einen finanziellen Schaden davonkommen. Nicht unterschätzt werden dürfen auch die psychischen Folgen, denn das oftmals bereits geschwächte Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl eines Arbeitslosen erleidet einen neuerlichen Dämpfer. In vielen Fällen folgen Schulden und Enttäuschung, die Situation gestaltet sich oftmals schlechter als vor der Gründung.

Unter dem Aspekt des arbeitsmarktpolitischen Zwecks der Förderung ist zudem die Frage zu stellen, ob mit der Förderung auch tatsächlich neue Arbeit geschaffen wird oder ob die so geschaffenen Arbeitsplätze andere substituieren oder verdrängen. Um diese Thematik näher zu beleuchten, sollen im Folgenden die Entwicklung der Förderung von Existenzgründungen – sowohl im zeitlichen Ablauf als auch quantitativ – sowie die verschiedenen Förderformen dargestellt werden, bevor im Anschluss daran ein differenzierter Überblick über bisherige Erkenntnisse zur Thematik der Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit erfolgt.

Bereits in der ersten Fassung des Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) von 1927 war eine „Überbrückungsbeihilfe zur Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit“ vorgesehen, allerdings wurde diese nur in Ausnahmefällen gewährt.⁷⁶⁷ Nach dem zweiten Weltkrieg wurde entsprechend dem bis 1969 geltenden AVAVG die Existenzgründung durch vormalige Arbeitslose als arbeitsmarktpolitisches Instrument genutzt. 1985 beschloss die Bundesregierung im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik die Wiederaufnahme der Förderung von Gründungen durch Arbeitslose aus Mitteln der Arbeitslosenversicherung mit Hilfe des Überbrückungsgeldes.⁷⁶⁸

Mit der 7. Novelle zum AFG wurden ab 01. Januar 1986 „Leistungen zur Förderung der Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit“ gesetzlich verankert.⁷⁶⁹ Obwohl die Erfahrungen mit dem Vorläuferprogramm aus dem bis 1969 geltenden AVAVG positiv waren, wurde das neu eingeführte Förderinstrument Überbrückungsgeld zunächst mit großer

⁷⁶⁷ Vgl. § 135 AVAVG (Überbrückungsbeihilfe zur Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit). Eine detaillierte Beschreibung der Förderform Überbrückungsgeld erfolgt in Kapitel 3.3.2.1 Überbrückungsgeld.

⁷⁶⁸ Solche Programme existierten in anderen Ländern bereits seit einigen Jahren z.B. in Frankreich, Spanien, Großbritannien, Kanada, USA und Australien, vgl. OECD (1995) und Maeger (1995).

⁷⁶⁹ § 55 AFG, seit 01. Januar 1998 § 57 SGB III

Skepsis betrachtet. Die Kritiker schätzten die mikro- und makroökonomischen Wirkungen als schwach ein und machten auf die Gefahr von Mitnahme-, Verdrängungs- oder Substitutionseffekten aufmerksam. Des Weiteren herrschten große Zweifel hinsichtlich des unternehmerischen Potentials von Arbeitslosen. Zudem wurde es als ein systemimmanentes Problem betrachtet, dass, wenn die mit Mitteln der Arbeitslosenversicherung unterstützten Gründer erfolgreich selbständig bleiben, ihre Beiträge zu eben dieser Arbeitslosenversicherung entfallen. Demgegenüber stand die Hoffnung, dass zumindest ein Teil dieser Beitragsausfälle durch Arbeitsplätze, die durch die Gründer geschaffen werden, kompensiert werden können.⁷⁷⁰

Die Zahl der mit Überbrückungsgeld Geförderten war 1986 mit 5.500 recht gering. Mit Beginn des Jahres 1988 wurden die Förderbedingungen erleichtert und die Leistungen ausgeweitet,⁷⁷¹ was einen Zuwachs im Vorjahresvergleich von 78% auf fast 18.000 Anträge zur Folge hatte. Auch nach der deutschen Wiedervereinigung war ein starker Zuwachs insbesondere in Ostdeutschland zu verzeichnen, so dass 1992 schon 31.587 Personen mit dem Überbrückungsgeld gefördert wurden. 1993 und 1994 wurden die Förderkonditionen erneut verbessert,⁷⁷² was wiederum eine große Zunahme auf 70.634 Geförderte im Jahr 1995 zur Folge hatte. Seit dem 01.04.1997 ist es durch das Arbeitsförderungs-Reformgesetz möglich, dass Gründer vor Inanspruchnahme des Überbrückungsgelds eine gründungsvorbereitende Maßnahme besuchen, ohne den Anspruch auf das Überbrückungsgeld zu verlieren.⁷⁷³ Während 1999 die Zahl der mit Überbrückungsgeld geförderten Gründer knapp unter 100.000 lag, stieg sie in den darauffolgenden Jahren rapide an und erreichte 2004 mit 183.179 Geförderten ihren Höhepunkt.⁷⁷⁴

Dieser Höhepunkt lag auch darin begründet, dass 2003 neben dem Überbrückungsgeld mit Inkrafttreten der Hartz-Reformen der Existenzgründungszuschuss, die sog. Ich-AG⁷⁷⁵ eingeführt wurde. Obwohl die Ich-AG von Anfang an kritisch betrachtet und als

⁷⁷⁰ Vgl. Wießner (2002, S. 124 f.).

⁷⁷¹ Mit dem Achten Gesetz zur Änderung des Arbeitsförderungsgesetzes wurde die Anspruchsdauer von Überbrückungsgeld von 13 auf bis zu 26 Wochen ausgedehnt, und die Dauer, die ein Antragsteller vorher Bezieher von Arbeitslosengeld gewesen sein musste, wurde von 10 auf 4 Wochen verkürzt, vgl. Wießner (2001, S. 12).

⁷⁷² Das Gesetz zur Änderung von Fördervoraussetzungen im Arbeitsförderungsgesetz erweiterte zum Jahresbeginn 1993 den Kreis der Anspruchsberechtigten um die Bezieher von Kurzarbeitergeld und Teilnehmer von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Mit dem Beschäftigungsförderungsgesetz von 1994 wurde die Förderdauer von maximal 26 Wochen auf grundsätzlich 26 Wochen ausgedehnt, und auch die Höhe der Förderung entsprach seitdem nicht mehr höchstens der Höhe der Entgeltersatzleistungen, sondern grundsätzlich deren Höhe, vgl. Wießner (2001, S. 12).

⁷⁷³ Vgl. Wießner (2001, S. 14).

⁷⁷⁴ Vgl. Abbildung 53.

⁷⁷⁵ Eine detaillierte Beschreibung der Ich-AG erfolgt im Kapitel 3.3.2.2 Existenzgründungszuschuss (Ich-AG).

überflüssig erachtet wurde, da es mit dem Überbrückungsgeld bereits ein Förderinstrument in diesem Bereich gab, führte die Einführung der Ich-AG zu einem exorbitant hohen Anstieg der Förderungen von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit – die geförderten Gründungen aus der Arbeitslosigkeit verdoppelten sich innerhalb eines Jahres. Der formale Adressatenkreis war der Gleiche wie beim Überbrückungsgeld, d.h. Empfänger von ALG I sowie Teilnehmer von Arbeitsbeschaffungs- oder Strukturanpassungsmaßnahmen. Bei der Einführung des Existenzgründungszuschusses wurde daher mit Substitutionseffekten zwischen den beiden Programmen gerechnet, doch löste die Ich-AG einen wahren Boom an Gründungen aus der Arbeitslosigkeit aus, z.T. auch weil sie durch eine andere Ausgestaltung als das Überbrückungsgeld andere Personengruppen (z.B. Frauen) mobilisierte. 2003 wurden fast 100.000 Existenzgründer mit dem Existenzgründungszuschuss gefördert, 2004 waren es bereits 168.176 Personen, die sich mit Hilfe des Existenzgründungszuschusses selbständig machten. Im Jahr 2005 wurden für beide Instrumente rund 250.000 neue Förderfälle registriert. Insgesamt entwickelte sich die Inanspruchnahme der beiden Förderprogramme weitgehend parallel. Beachtlich ist das Finanzvolumen der Gründungsförderung: Die Gesamtausgaben für Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss betragen im Jahr 2005 über 3,2 Mrd. Euro. Die Förderung vormals arbeitsloser Existenzgründer ist damit in diesen Jahren zu einem der größten Einzelposten der Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik geworden.⁷⁷⁶ Die starke Inanspruchnahme der Förderungen zeigt die Popularität der Förderprogramme und ein gestiegenes Interesse an beruflicher Selbständigkeit, das allerdings zu großen Teilen durch den hohen Druck am Arbeitsmarkt motiviert gewesen sein dürfte.

Zum 1. Januar 2005 wurde mit der Einführung des SGB II das Einstiegsgeld, das in § 16b SGB II verankert ist, als weiteres Förderinstrument eingeführt. Das Einstiegsgeld ist ein Instrument, das es Empfängern von Arbeitslosengeld II ermöglicht, Gründungsförderung zu erhalten.⁷⁷⁷ Schon vor der Einführung des SGB II war es möglich, aus dem Sozialhilfebezug heraus finanzielle Unterstützung für die Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit zu erhalten, doch Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss und auch der neu eingeführte Gründungszuschuss blieben den Empfängern von Arbeitslosengeld I vorbehalten. Vor Einführung des Einstiegsgeldes räumte das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) den Sozialämtern einen weiten Ermessensspielraum zur Unterstützung von Existenzgründungen ein, der allerdings nur vereinzelt von einigen Kommunen (z.B. Kassel)⁷⁷⁸ genutzt wurde. Als Rechtsgrundlagen dienten dabei § 18 Abs. 5 BSHG

⁷⁷⁶ Vgl. hierzu Caliendo et al. (2007, S. 2).

⁷⁷⁷ Eine detaillierte Beschreibung des Einstiegsgeldes erfolgt im Folgenden unter 3.3.2.4 Einstiegsgeld.

⁷⁷⁸ Vgl. Walter (2004).

(Beschaffung des Lebensunterhalts durch Arbeit, Zuschuss bei Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen oder selbständigen Erwerbstätigkeit) und § 30 BSHG (Hilfe zum Aufbau oder zur Sicherung der Lebensgrundlage).⁷⁷⁹

Am 1. Juli 2006 trat der neue Gründungszuschuss in Kraft. Er ersetzt seither Existenzgründungszuschuss und Überbrückungsgeld und enthält Elemente aus beiden vorherigen Programmen. Somit konnten ab Juli 2006 der Existenzgründungszuschuss und ab August 2006 auch das Überbrückungsgeld nicht mehr beantragt werden.

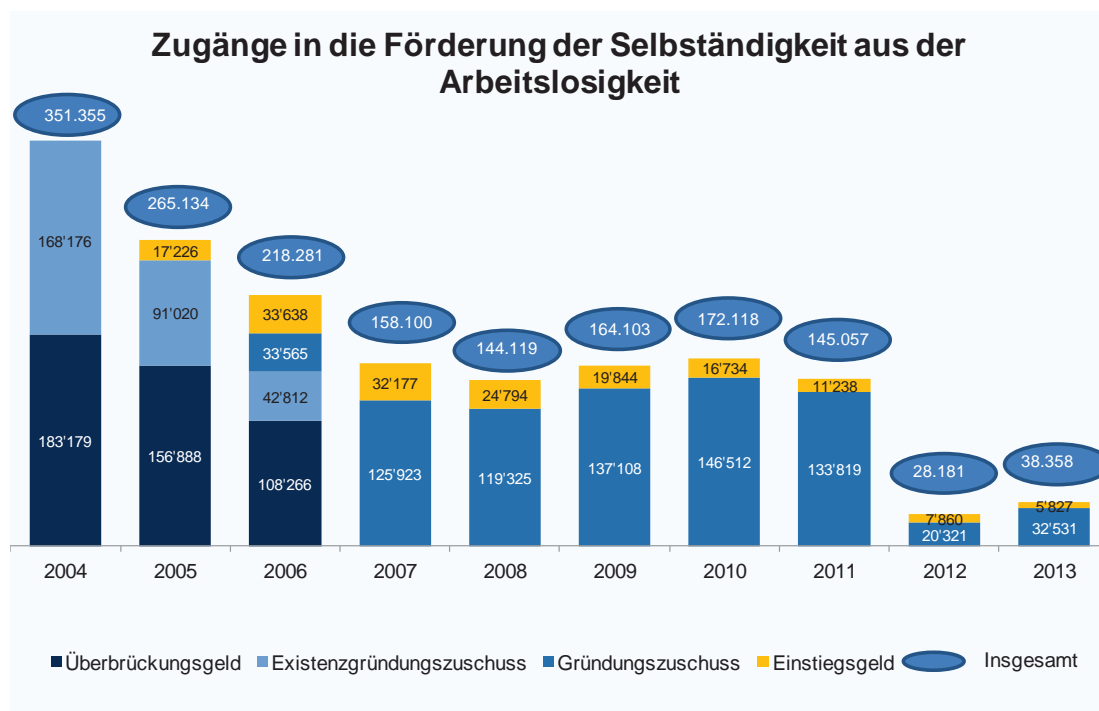


Abbildung 53: Entwicklung der Inanspruchnahme von Existenzgründungsförderung⁷⁸⁰

Nach einem Höchststand von 351.355 Personen im Jahr 2004 gingen die Zahlen der Förderfälle stark zurück. Ein deutlicher Rückgang ist also insbesondere seit der Umstellung von Existenzgründungszuschuss und Überbrückungsgeld auf den Gründungszuschuss zu beobachten. Dies kann damit zusammenhängen, dass der Gründungszuschuss als Förderinstrument nicht in dem Maße die potentiellen Gründer anspricht wie vorher Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss. Beispielhaft sei hier das Aufbrauchen der Restansprüche an Arbeitslosengeld I genannt.

⁷⁷⁹ Vgl. Noll/Nivorozhkin/Wolff (2006, S. 7 f.).

⁷⁸⁰ Quelle: Institut für Mittelstandsforschung Bonn (2014).

Im Jahr 2008 ging die Zahl der mit dem Gründungszuschuss Geförderten im Vergleich zum Vorjahr um weitere 5,3 % zurück, die Zahl der mit Einstiegsgeld Geförderten sogar um 23,8 %. Die geringere Inanspruchnahme der Förderprogramme 2007 und 2008 lässt sich neben der Umstellung der Förderprogramme auch durch die verbesserte Situation auf dem Arbeitsmarkt erklären.

Ein weiterer Rückgang der Zugangszahlen von der Arbeitslosigkeit in die geförderte Selbständigkeit im Jahr 2012 lässt sich dadurch erklären, dass im Dezember 2011 der Gründungszuschuss von einem Rechtsanspruch auf eine sogenannte Ermessensleistung mit modifizierten Förderbedingungen umgestellt wurde.⁷⁸¹ Der stärkere Rückgang bei der Förderung mit dem Einstiegsgeld ist mutmaßlich auf eine sukzessive Erschöpfung des Gründerpotenzials unter den Hartz-IV-Empfängern sowie eine restriktivere Vergabepaxis der zuständigen kommunalen Träger zurückzuführen.

Generell lässt sich konstatieren, dass sich die Zahl der Gründungen aus Arbeitslosigkeit stark konjunkturabhängig entwickelt.⁷⁸²

Bei einer besseren Arbeitsmarktlage finden arbeitslose Personen schneller und einfacher eine neue Beschäftigung und eine Existenzgründung erscheint im Vergleich zum Ausmaß des möglichen unternehmerischen Risikos weniger attraktiv. Bei sinkenden Arbeitslosenzahlen sinkt auch die angenommene Persistenz der Arbeitslosigkeit für die Betroffenen und mehr Menschen hoffen, bald wieder Arbeit zu finden. Umgekehrt stellt bei einer schlechten Arbeitsmarktlage eine selbständige Erwerbstätigkeit eine gute und im Vergleich attraktive Alternative dar.⁷⁸³

3.2.2 Zu den Förderformen von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

Für Gründer aus der Arbeitslosigkeit gibt es vielfältige Fördermöglichkeiten. Bis zum 31.07.2006 gab es das Überbrückungsgeld, das den Lebensunterhalt des jungen Unternehmers in der Startphase sichern sollte, sowie den Existenzgründungszuschuss (Ich-AG), der der persönlichen Alters- und Krankenvorsorge dienen sollte. Beide Instrumente wurden am 01.08.2006 durch den Gründungszuschuss abgelöst. Die nachfolgende Grafik zeigt die Merkmale der einzelnen Förderformen.

⁷⁸¹ Vgl. Institut für Mittelstandsforschung Bonn (2014).

⁷⁸² Vgl. hierzu die grafische Übersicht bei Poetsch (2012, S. 9).

⁷⁸³ Vgl. Poetsch (2012, S. 9).

Förderform	Zugangsvoraussetzungen	Leistungen	Sonstiges
Überbrückungsgeld (vormals § 57 SGB III)	<ul style="list-style-type: none"> •Anspruch auf Entgeltersatzleistungen nach dem SGB III oder Teilnahme an einer Maßnahme •Tragfähigkeitsbescheinigung einer fachkundigen Stelle 	<ul style="list-style-type: none"> •Überbrückungsgeld für sechs Monate in Höhe des Arbeitslosengeldes •Zzgl. Darauf entfallende pauschalierte Sozialversicherungsbeiträge •Soziale Absicherung von Anfang an in eigener Verantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> •Rechtsanspruch auf Förderung •Restansprüche auf Arbeitslosengeld können für vier Jahre ab ihrer Entstehung geltend gemacht werden.
Existenzgründungszuschuss (Ich-AG) (vormals § 421 I SGB III)	<ul style="list-style-type: none"> •Bezug von Entgeltersatzleistungen nach dem SGB III oder Teilnahme an einer Maßnahme •Tragfähigkeitsbescheinigung einer fachkundigen Stelle •Das aus der selbständigen Tätigkeit erzielte Einkommen darf 25.000 € im Jahr nicht überschreiten 	<ul style="list-style-type: none"> •Zuschuss für bis zu drei Jahre; Bewilligung für jew. längstens ein Jahr •600 €/Monat im 1. Jahr, 360 €/Monat im 2. Jahr, 240 €/Monat im 3. Jahr •Obligatorische Mitgliedschaft in der ges. Rentenversicherung •Nach Ablauf der Förderung soziale Absicherung in eigener Verantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> •Rechtsanspruch auf Förderung •Restansprüche auf Arbeitslosengeld können für vier Jahre ab ihrer Entstehung geltend gemacht werden.
Gründungszuschuss (§ 93-94 SGB III)	<ul style="list-style-type: none"> •Anspruch auf Entgeltersatzleistungen nach dem SGB III oder Teilnahme an einer Maßnahme •Tragfähigkeitsbescheinigung einer fachkundigen Stelle •Es muss noch ein Anspruch auf Arbeitslosengeld I von mindestens 150 Tagen bestehen. 	<ul style="list-style-type: none"> •Gründungszuschuss für sechs Monate in Höhe des zuletzt bezogenen Alg I, zzgl. 300 €/Monat Sozialversicherungspauschale •300 €/Monat für weitere neun Monate, wenn die geförderte Person ihre Geschäftstätigkeit anhand geeigneter Unterlagen darlegt (Ermessensleistung) 	<ul style="list-style-type: none"> •Rechtsanspruch auf Förderung •Möglichkeit der Eignungsfeststellung •Förderung wird auf Restansprüche aus Alg I angerechnet •Freiwillige Weiterversicherung in der Arbeitslosenversicherung

Abbildung 54: Förderkonditionen von Überbrückungsgeld, Existenzgründungszuschuss und Gründungszuschuss⁷⁸⁴

Über die drei in Abbildung 54 beschriebenen Förderformen hinaus gibt es für ALG-II-Empfänger das Einstiegsgeld. Nachfolgend sollen die einzelnen Fördermöglichkeiten detailliert beschrieben werden.

3.2.2.1 Zum Überbrückungsgeld

Von 1. Januar 1986 bis 31. Juli 2006 konnte zur Förderung einer Existenzgründung aus der Arbeitslosigkeit das sogenannte Überbrückungsgeld beantragt werden.⁷⁸⁵ Das Überbrückungsgeld und der Existenzgründungszuschuss wurden zum 1. August 2006 zum Gründungszuschuss als einheitlichem Förderinstrument zusammengeführt. Eine Bean-

⁷⁸⁴ Quelle: In Anlehnung an Caliendo/Künn/Wießner (2008, S. 24). Anpassungen durch Änderungen des Gründungszuschusses ab 28.12.2011, vgl. hierzu Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S. 101).

⁷⁸⁵ Das Überbrückungsgeld war in § 57 SGB III geregelt.

tragung des Überbrückungsgeldes ist seither nicht mehr möglich. Mit dem Überbrückungsgeld haben sich in der Zeit des Bestehens dieses Förderinstruments mehr als 1,4 Millionen Arbeitslose selbständig gemacht, was die quantitative Bedeutung dieser Förderung für das Gründungsgeschehen in Deutschland zeigt.⁷⁸⁶

Zunächst handelte es sich beim Überbrückungsgeld um eine Kann-Leistung, die je nach Haushaltslage der Arbeitsagenturen selektiv vergeben oder ganz verweigert werden konnte. 2004 wurde ein Rechtsanspruch auf Überbrückungsgeld eingeführt. Ziel des Überbrückungsgelds war es, den Lebensunterhalt der Existenzgründer in den ersten sechs Monaten nach der Gründung sicherzustellen, bis das neu gegründete Unternehmen eine ausreichende Lebensgrundlage für den vormals Arbeitslosen erwirtschaften konnte. Das Überbrückungsgeld, das ausdrücklich nicht für Startinvestitionen vorgesehen war, sollte nicht die Rolle einer Anschubfinanzierung, etwa in Form einer Kapitalisierung des Arbeitslosengelds übernehmen, sondern vielmehr als Leistung der aktiven Arbeitsförderung als eine befristet fortgesetzte Unterstützung des Versicherten in einer abgewandelten Form fungieren. Anspruch auf die Förderung hatten Gründer, die vor der Existenzgründung Entgeltersatzleistungen nach dem SGB III, wie z.B. Arbeitslosengeld, bezogen haben, einen Anspruch darauf hatten oder in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme nach dem SGB III beschäftigt waren. Überbrückungsgeld wurde i.d.R. für 6 Monate gewährt, die Höhe entsprach der Lohnersatzleistung im Falle der Arbeitslosigkeit und umfasste darüber hinaus einen pauschalierten Beitrag zur Sozialversicherung.

Für die Antragstellung bei der Agentur für Arbeit waren eine Kurzbeschreibung des Existenzgründungsvorhabens, eine Stellungnahme einer fachkundigen Stelle (z.B. Industrie- und Handelskammer oder Handwerkskammer) über die Tragfähigkeit der Existenzgründung sowie eine Anmeldung der selbständigen Tätigkeit beim Gewerbeamt (für gewerbliche Berufe) bzw. beim Finanzamt (für freiberufliche Tätigkeiten) und ggf. notwendige Genehmigungen für bestimmte Gewerbe erforderlich. Die verbleibenden Restansprüche auf Arbeitslosengeld konnten für maximal vier Jahre geltend gemacht werden. Oft wurde dadurch der Vorwurf von Mitnahmeeffekten beim Überbrückungsgeld laut, da so faktisch die Anspruchsdauer des Arbeitslosengeldes mit Überbrückungsgeldbezug um ein halbes Jahr verlängert werden konnte. Bei der Konzeption des Nachfolgeinstruments – dem Gründungszuschuss – wurde dies berücksichtigt, so dass mit dem Bezug des Gründungszuschusses die Restansprüche auf Arbeitslosengeld aufbraucht wurden, bzw. ein

⁷⁸⁶ Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.3.1 Erfolg der geförderten Gründungen.

gewisser Restanspruch unabdingbare Fördervoraussetzung ist. Untersuchungen ergaben, dass das Überbrückungsgeld überproportional von Männern in Anspruch genommen wurde: Obwohl der Anteil der Männer an den Arbeitslosen nur etwa 60 Prozent betrug, waren etwa 75% der mit Überbrückungsgeld geförderten Personen männlich. Des Weiteren ergaben die Untersuchungen, dass Arbeitslose, die sich mit Hilfe von Überbrückungsgeld selbständig machten, gut qualifiziert waren und größtenteils den mittleren Altersgruppen angehörten, womit sie in den Merkmalen Alter, Qualifikation und Geschlecht eher dem Gesamtdurchschnitt der Gründer als dem Gesamtdurchschnitt der Arbeitslosen entsprachen.⁷⁸⁷ Das Überbrückungsgeld war in finanzieller Hinsicht insbesondere für Bezieher eines hohen Arbeitslosengeldes von Interesse, während Personen mit niedrigem Arbeitslosengeld eher die Förderung mit dem Existenzgründungszuschuss bevorzugten.⁷⁸⁸

3.2.2.2 Zum Existenzgründungszuschuss (Ich-AG)

Von 1. Januar 2003 bis Juli 2006 gab es neben dem Überbrückungsgeld auch den Existenzgründungszuschuss, die sog. Ich-AG, die aus den Reformgesetzen der Hartz-Kommission⁷⁸⁹ hervorging. Der Adressatenkreis war derselbe wie bei der Förderung mit dem Überbrückungsgeld – Bezieher von Arbeitslosengeld I und Teilnehmer von Arbeitsbeschaffungs- oder Stukturanpassungsmaßnahmen. Gründungswillige Personen dieser Zielgruppe hatten in dieser Zeit also die Wahl zwischen zwei Förderinstrumenten. Während das Überbrückungsgeld den Lebensunterhalt während der Startphase einer Unternehmensgründung sichern sollte, diente die Förderung mit dem Existenzgründungszuschuss primär dazu, die Aufrechterhaltung des sozialen Schutzes zu gewährleisten, d.h. sie sollte die Alters- und Krankenvorsorge des Gründers sicherstellen. Gefördert wurden Gründer, die mindestens einen Tag Entgeltersatzleistungen nach dem SGB III (z.B. Arbeitslosengeld) bezogen hatten oder in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme nach dem

⁷⁸⁷ Vgl. Piorkowski/Fleißig (2005).

⁷⁸⁸ Siehe hierzu auch 3.3.2.2 Existenzgründungszuschuss (Ich-AG).

⁷⁸⁹ Im Februar 2002 veranlasste der 'Vermittlungsskandal' der Bundesanstalt für Arbeit die Bundesregierung, eine 'Kommission für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt' einzuberufen. Nach ihrem Vorsitzenden Dr. Peter Hartz wurde die Kommission kurz Hartz-Kommission genannt. Die Kommission sollte im Auftrag der Bundesregierung ein Konzept zum Abbau von Arbeitslosigkeit, Strategien für neue Beschäftigungs- und Vermittlungsmöglichkeiten sowie Vorschläge zur Neuorganisation der Bundesanstalt für Arbeit erarbeiten. Die Kommission legte im August 2002 ihr Konzept vor, dessen Ziel es war, die damalige Zahl der Arbeitslosen von ca. vier Millionen in den darauffolgenden vier Jahren zu halbieren, was allerdings nicht gelungen ist. Die Maßnahmen des Konzepts wurden aufgeteilt in einzelne Gesetze zur Reform des Arbeitsmarktes mit den Kurzbezeichnungen Hartz I, Hartz II, Hartz III und Hartz IV; die schrittweise zwischen 2003 und 2005 in Kraft traten, zur Vertiefung vgl. Weimar (2004) sowie den Bericht der Hartz-Kommission, Hartz et al. (2002).

SGB III beschäftigt waren. Diese Ansprüche bzw. Leistungen durften allerdings nicht länger als vier Wochen vor der Aufnahme der Selbständigkeit zurückliegen. Die Höhe des Existenzgründungszuschusses betrug im ersten Jahr monatlich 600 Euro, im zweiten Jahr monatlich 360 Euro, im dritten Jahr monatlich 240 Euro. Voraussetzung für die Förderung war, dass das Arbeitseinkommen nach der Gründung jährlich insgesamt 25.000 Euro nicht überstieg.

Die Geförderten waren während der gesamten Förderdauer versicherungspflichtig in der gesetzlichen Rentenversicherung, die Kranken- und Pflegeversicherung waren freiwillig, aber hier wurden für die Geförderten besonders günstige Konditionen angeboten. Zusätzlich wurden Unterstützungsleistungen in Abhängigkeit vom eigenen Einkommen gewährt.

Gründer, die einen Existenzgründungszuschuss beantragen wollten, mussten ihrer zuständigen Agentur für Arbeit ein überzeugendes Konzept und eine fachkundige Stellungnahme⁷⁹⁰ vorlegen. Diese musste über die persönlichen und fachlichen Voraussetzungen des Gründers und vor allem über die finanzielle und wirtschaftliche Tragfähigkeit des geplanten Unternehmens Auskunft geben. Während es sich beim Überbrückungsgeld zunächst um eine Kann-Leistung handelte, die je nach Haushaltsslage der Arbeitsagenturen selektiv vergeben oder ganz verweigert werden durfte, wurde 2004 ein Rechtsanspruch auf Überbrückungsgeld eingeführt, für den Existenzgründungszuschuss galt der Rechtsanspruch bereits seit seiner Einführung im Jahr 2003.

Bei der Betrachtung des Personenkreises, der die Förderung mit dem Existenzgründungszuschuss in Anspruch genommen hat, zeigt sich ein anderes Bild als bei den mit Überbrückungsgeld Geförderten. Die mit dem Existenzgründungszuschuss geförderten Gründer entsprachen wesentlich mehr dem Durchschnitt der Arbeitslosen. Zwar war diese Personengruppe im Schnitt immer noch höher qualifiziert als der Gesamtdurchschnitt der Arbeitslosen, jedoch war ihr Qualifikationsniveau insgesamt deutlich niedriger als das der Gründer, die mit dem Überbrückungsgeld gefördert wurden. Auffällig ist auch der hohe Frauenanteil von über 48 Prozent, der den Anteil der Frauen am gesamten Gründungsgeschehen stark überstieg.⁷⁹¹ Daraus kann gefolgert werden, dass der Existenzgründungszuschuss vor allem Personengruppen ansprach, die zuvor nicht nur beim

⁷⁹⁰ Ansprechpartner für solche Stellungnahmen sind z.B. die Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern, berufsständische Kammern, Fachverbände oder Kreditinstitute. Diese Einrichtungen prüfen auf Grundlage des vom Gründer erstellten Businessplans, ob das Vorhaben wirtschaftlich tragfähig ist.

⁷⁹¹ Vgl. Piorkowski/Fleißig (2005).

Überbrückungsgeld, sondern im gesamten Gründungsgeschehen unterrepräsentiert waren.

3.2.2.3 Zum Gründungszuschuss

Zum 1. August 2006 wurden das Überbrückungsgeld und der Existenzgründungszuschuss zum Gründungszuschuss als einheitlichem Förderinstrument zusammengeführt. Eine Beantragung der beiden anderen Instrumente war fortan nicht mehr möglich, bestehende Förderungen wurden natürlich zu Ende geführt.

Der Gründungszuschuss ist eine Förderung zur sozialen Absicherung in der Gründungsphase, er soll die notwendigen persönlichen Ausgaben absichern und ist nicht für die Förderung von Investitionen des gegründeten Unternehmens gedacht. Gefördert werden Empfänger von ALG I sowie Teilnehmer von Arbeitsbeschaffungs- oder Struktur Anpassungsmaßnahmen. Für Empfänger von ALG II ist die Förderung mit dem Gründungszuschuss nicht möglich.

Der Gründungszuschuss ist ein Zwei-Phasen-Modell und läuft bis zu 15 Monate. Mit dem Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt traten zum 28. Dezember 2011 Änderungen zum Gründungszuschuss⁷⁹² in Kraft, hier soll aber auch auf die ursprüngliche Form des Gesetzes eingegangen werden, da diese für den Zeitraum der hier durchgeführten Untersuchungen Gültigkeit hatte. Die Änderungen durch das neue Gesetz werden im Anschluss kurz dargelegt. In der ersten Phase, d.h. in den ersten neun Monaten, bestand die Förderung aus dem monatlichen Arbeitslosengeldanspruch und einer Pauschale von 300 Euro pro Monat und sollte zur Sicherung des Lebensunterhalts dienen. Der Gründer musste einen Restanspruch auf Arbeitslosengeld I von 90 Tagen vorweisen, um gefördert zu werden. Mitnahmeeffekte sollten reduziert werden, indem der bei Förderungsbeginn noch vorhandene Anspruch auf Arbeitslosengeld I während der Förderung aufgebraucht wurde. Als weitere Fördervoraussetzung mussten die Tragfähigkeit der Existenzgründungsidee sowie Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ausübung einer selbständigen Tätigkeit, z.B. durch den Besuch von gründungsvorbereitenden Kursen, Berufserfahrung oder andere Qualifikationsnachweise belegt werden.⁷⁹³ Nach neun Monaten konnte der Gründer

⁷⁹² Vgl. hierzu Bundesagentur für Arbeit (2012).

⁷⁹³ Vgl. hierzu den bis zum 28.12.2011 lautenden § 58 (SGB III): „(1) Der Gründungszuschuss wird für die Dauer von neun Monaten in Höhe des Betrages, den der Arbeitnehmer als Arbeitslosengeld zuletzt bezogen hat, zuzüglich von monatlich 300 Euro, geleistet. (2) Der Gründungszuschuss kann für weitere sechs Monate in Höhe von monatlich 300 Euro geleistet werden, wenn die geförderte Person ihre Geschäftstätigkeit anhand geeigneter Unterlagen darlegt. Bestehen begründete Zweifel, kann die Agentur für Arbeit die erneute Vorlage einer Stellungnahme einer fachkundigen Stelle verlangen.“

eine Verlängerung beantragen und musste dafür die Geschäftsfähigkeit und die Tragfähigkeit der Gründung nachweisen. Wenn die Prüfung durch die Agentur für Arbeit positiv ausfiel, konnte in der anschließenden zweiten Förderphase für weitere sechs Monate eine Pauschale zur sozialen Absicherung von 300 Euro monatlich gewährt werden, die es den Gründern ermöglichte, sich freiwillig in den gesetzlichen Sozialversicherungen abzusichern.

Mit dem Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt, das am 28.12.2011 in Kraft getreten ist, wurde der Gründungszuschuss von einer Pflichtleistung, auf die ein Rechtsanspruch besteht, in eine Ermessensleistung umgewandelt. Die erste Förderphase wurde von neun auf sechs Monate verkürzt und dafür die zweite Phase von sechs auf neun Monate verlängert. Zudem wurde der Restanspruch, der noch auf ALG I bestehen muss von 90 auf 150 Tage angehoben.⁷⁹⁴ Die gesetzliche Grundlage der Förderung ist nun in § 93-94 SGB III geregelt.

Durch den Gründungszuschuss sollten im Vergleich zu den Vorgängerprogrammen einige – aus Anbietersicht – Verbesserungen wie die Vermeidung von Mitnahmeeffekten, Einsparungen bei den Ausgaben sowie Erhöhung der Anreize für eine frühzeitige Gründung erzielt werden. Die Teilnehmerstruktur des Gründungszuschusses ähnelt der des Überbrückungsgeldes und erreicht somit nicht mehr die gleiche Breite an gründungswilligen Personen wie die Vorgängerprogramme.⁷⁹⁵

Im Vergleich zum Existenzgründungszuschuss ist beim Gründungszuschuss positiv zu bemerken, dass ein grundlegender Wechsel von einer Begrenzung des zulässigen Erfolges zur Schaffung eines Erfolgsanreizes vollzogen wurde.

3.2.2.4 Zur Förderung von Existenzgründungen im Rechtskreis des SGB II

Alle in 3.3.2.1 bis 3.3.2.3 beschriebenen Förderinstrumente beziehen sich auf Leistungsempfänger im Rechtskreis des SGB III. Leistungsempfänger im Rechtskreis des SGB II – umgangssprachlich Hartz 4-Empfänger – haben bei einer Gründung häufig schwierige Rahmenbedingungen z.B. bedingt durch lange Arbeitslosigkeit, hieraus resultierende Dequalifizierung, geringes Haushaltseinkommen und geringe Bonität.⁷⁹⁶ In § 16 SGBII

⁷⁹⁴ Vgl. hierzu Bundesagentur für Arbeit (2012).

⁷⁹⁵ Vgl. Caliendo/Künn/Hogenacker/Wießner (2012, S.121). Eine detailliertere Darstellung erfolgt in 3.2.3.1.1 Soziodemographische Merkmale der Gründer aus der Arbeitslosigkeit.

⁷⁹⁶ Vgl. hierzu Poetsch (2012, S. 10).

sind daher Förderinstrumente vorgesehen, um auch dieser Personengruppe zu ermöglichen, ihre Arbeitslosigkeit durch den Schritt in die Selbständigkeit zu beenden oder zumindest ihre Hilfsbedürftigkeit zu reduzieren.

Als Instrument zur Förderung von Existenzgründungen steht das Einstiegsgeld zu Verfügung. Neben der Unterstützung der Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit kann das Einstiegsgeld auch zur Überwindung von Hilfebedürftigkeit bei Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung beantragt werden. Allerdings hat die Förderung von Existenzgründungen mit 80-90% der Förderfälle die größte Relevanz. Das Einstiegsgeld existiert seit Januar 2005 und ist in § 16 SGB II i.V.m. § 29 SGB geregelt. Es kann als Zuschuss zum Arbeitslosengeld II bei der Agentur für Arbeit/Arbeitsgemeinschaft (ARGE) oder dem zugelassenen kommunalen Träger beantragt werden. Die Höhe bemisst sich nach der vorherigen Dauer der Arbeitslosigkeit und der Größe der Bedarfsgemeinschaft, in der der Antragsteller lebt. Die Sozialversicherungsbeiträge des Gründers werden während der Förderung von der ARGE bzw. der Arbeitsagentur getragen. Der Zuschuss ist eine Ermessensleistung, es besteht kein Rechtsanspruch und die maximale Förderdauer beträgt 24 Monate. Der Anspruch erlischt, wenn der Empfänger nicht mehr als hilfsbedürftig eingestuft wird. Zur Ermittlung von Höhe und Dauer des Einstiegsgeldes empfiehlt die BA den regionalen Arbeitsagenturen eine Förderdauer von zunächst 12 Monaten, nachfolgende Zuschüsse sollen degressiv gestaltet werden. Bzgl. der Höhe des Einstiegsgeldes wird empfohlen, 50% der Regelleistungen (404 Euro, Stand Juni 2016) des Antragsstellers zu gewähren (maximal kann der Zuschuss 100% des ungeminderten Regelsatzes des ALG II betragen). Darüber hinaus muss der Antragsteller ein Tragfähigkeitskonzept der geplanten Existenzgründung mit positiver Stellungnahme einer fachkundigen Stelle vorlegen.⁷⁹⁷ Liegen alle Unterlagen vor, entscheidet der zuständige Fallmanager beim Jobcenter, der die individuelle persönliche Situation des Antragstellers am besten beurteilen kann, über den Antrag auf Einstiegsgeld. Mit dem Gesetz zur Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente sind zudem als weiteres Förderinstrument für Gründer oder leistungsberechtigte Selbständige Zuschüsse und Darlehen (§ 16c SGB II) eingeführt worden. Diese Darlehen und Zuschüsse sind ebenfalls eine Ermessensleistung und werden nicht als breite Förderung, sondern gezielt und individualisiert z.B. als unbürokratische Unterstützung bei der Beschaffung kleiner Sachgüter (z.B. Computer, Werkzeug) wahrgenommen, die für eine Selbständigkeit notwendig sind. Die maximale Höhe von Zuschüssen liegt bei € 5.000, Darlehen können darüber

⁷⁹⁷ Vgl. Poetsch (2012, S. 10) und Bundesagentur für Arbeit (2016f).

hinausgehen.⁷⁹⁸ Seit dem 1. April 2012 kann für leistungsberechtigte Selbständige zudem nach §16c Absatz 2 SGBII auch die Beratung und Kenntnisvermittlung gefördert werden. Diese Förderung umfasst z.B. Aufbau-, Festigungs- oder Neuausrichtungsberatung.⁷⁹⁹ Darüber hinaus haben Existenzgründer und Selbständige Anspruch auf (ergänzendes) Arbeitslosengeld II, wenn die Einkünfte aus der Erwerbstätigkeit nicht für die Sicherung des Lebensunterhaltes ausreichen. Da Erwerbseinkommen aus einer selbständigen Tätigkeit nach den üblichen Hinzuverdienstregelungen teilweise nicht angerechnet werden, hat ein Selbständiger immer ein höheres Einkommen als Personen, die ausschließlich vom Arbeitslosengeld II leben.⁸⁰⁰

3.2.2.5 Zur Förderung von Weiterbildung, Training und Coaching von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

Zur Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Informationen für eine Existenzgründung aus der Arbeitslosigkeit sieht das SGB III – unterstützend zu Gründungszuschuss oder Einstiegsgeld – die Möglichkeit einer Förderung von Trainings- und Weiterbildungsmaßnahmen vor. In den Bereich dieser Förderinstrumente fallen auch die hier betrachteten Qualifizierungsangebote.

Nach § 45 Absatz 1 Nr.4 SGB III können Arbeitslose aus beiden Rechtskreisen bei der Teilnahme an Maßnahmen zur Vorbereitung bzw. zur Heranführung an eine selbständige Tätigkeit gefördert werden. Auf die Förderung solcher Maßnahmen besteht kein Rechtsanspruch. Die Agenturen für Arbeit können hierbei Trainings- und Weiterbildungsmaßnahmen ganz unterschiedlichen Inhalts und Dauer für Existenzgründer finanziell fördern. Die Förderung beinhaltet die Übernahme der Weiterbildungskosten (Lehrgangs-, Fahr- und Kinderbetreuungskosten sowie Kosten für auswärtige Unterbringung und Verpflegung) und die Zahlung von Unterhaltsgeld. Eine Förderung setzt neben einer vorherigen Beratung durch die Agentur für Arbeit auch voraus, dass Bildungsanbieter und Lehrgang für die Weiterbildungsförderung nach dem SGB III zugelassen sind. Instrumente in diesem Zusammenhang sind z.B. auch die Beratungsseminare oder Informationsveranstaltungen lokaler Träger und Gründungsinitiativen (Weiterbildungsträger, IHK, Agentur für Arbeit etc.).

⁷⁹⁸ Vgl. hierzu Poetsch (2012, S. 12).

⁷⁹⁹ Vgl. Poetsch (2012, S. 12).

⁸⁰⁰ Vgl. ebd.

Seit der Reform der Bundesagentur für Arbeit (BA) und den grundlegenden Veränderungen der Vergabemodalitäten für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung werden fast alle Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote, zu denen auch die Maßnahmen im Bereich der Existenzgründungsförderung zählen, über Regionale Einkaufszentren (REZ) der Agentur für Arbeit öffentlich ausgeschrieben und eingekauft.⁸⁰¹ Entsprechende Weiterbildungsträger bewerben sich um die Ausrichtung der Maßnahmen. Der Preiswettbewerb unter den Trägern ist hoch, so dass Qualitätskriterien der Weiterbildungsmaßnahmen oftmals in den Hintergrund treten und Dumpingpreise das Vergabeverhalten bestimmen. Generell wird bezüglich der Weiterbildungsangebote für Arbeitslose kritisiert, dass ein Qualitätseinbruch der Maßnahmen beobachtet werden kann und erfolgreiche Maßnahmen, die sich durch eine regionale Vernetzung auszeichneten bzw. bessere Standards beinhalteten, die aber teuer waren, oftmals vom Markt verschwunden sind. Die Förderung der einzelnen Maßnahmen ist von Region zu Region verschieden. Besonders in Ballungsräumen mit hoher Arbeitslosigkeit und in den neuen Bundesländern gibt es wesentlich mehr Förderung und auch andere Fördermittel als z.B. in Baden-Württemberg oder Bayern, was auch teilweise auch daran liegt, dass es über die beschriebenen Maßnahmen hinaus verschiedene Programme auf Ebene der Bundesländer gibt, die bspw. Beratungen oder erste Schritte in der Selbständigkeit bezuschussen oder mit zinsgünstigen Darlehen unterstützen.⁸⁰²

Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass bei der Betrachtung der Qualifizierungsangebote, die es momentan in Deutschland für Existenzgründer generell und für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit im speziellen gibt, zunächst die große Heterogenität der Maßnahmen und Förderprogramme in den einzelnen Regionen und Bundesländern auffällt. Es gibt keine einheitlichen Qualifizierungsformen, sondern viele verschiedene Arten von Seminaren, Coachings und Workshops, die sich hinsichtlich Dauer, Inhalt, Zielgruppe und angewandter Methoden zum Teil gravierend unterscheiden. Die Spanne hinsichtlich der Dauer der Seminare geht von einem Informationsnachmittag bis zu der Teilnahme an 6-monatigen begleiteten Gründungsprozessen. Aus Nachfragersicht ist der Markt unübersichtlich und intransparent, was sich durch die Einführung der Förderdatenbank nur leicht verbessert hat.

⁸⁰¹ Vgl. im Folgenden DGB (2006).

⁸⁰² Eine Übersicht über die Förderprogramme bietet die Förderdatenbank des Bundes (www.foerderdatenbank.de).

Ein weiterer Baustein in der Förderlandschaft war das Bundesprogramm „Gründercoaching Deutschland“, das sich an Unternehmer in der Start- und Festigungsphase ihrer Selbständigkeit wendete. Existenzgründer konnten über die KfW-Mittelstandsbank eine Förderung für ein begleitendes Coaching für bis zu fünf Jahre nach der Gründung erhalten. Das Programm unterstützte Existenzgründer durch Zuschüsse zu den Beratungskosten aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF).

Mit Coaching wird i.d.R. eine problem- und einzelfallorientierte Unternehmensberatungsleistung bezeichnet. Im Unterschied zu kurzfristig angelegten Informations- und Beratungsleistungen umfasst Coaching zumeist einen längeren Zeitraum und wird von Beratern mit unternehmerischer Erfahrung durchgeführt. Das Programm stand für alle Existenzgründer zur Verfügung allerdings war die Kostenübernahme bei Gründern aus der Arbeitslosigkeit höher als bei anderen Gründern, der Zuschuss betrug 90% des förderfähigen Honorars. Die Höchstgrenze des förderfähigen Honorars lag bei 4.000 Euro, mit einem maximalen Honorar von 800 Euro pro Tag. Gründer aus der Arbeitslosigkeit konnten also bis zu 3.600 Euro für ein Coaching erhalten. Voraussetzung war, dass der Gründer entweder das Einstiegsgeld, den Gründungszuschuss oder sonstige weitere Leistungen nach SGB II erhielt. Nicht gefördert wurden Beratungen in der Vorgründungsphase, Rechts-, Versicherungs- und Steuerberatungen, die Ausarbeitung von Verträgen, Beratung zu Buchführungsfragen, zur Erstellung von EDV-Software oder zur Aufstellung von Jahresabschlüssen sowie Krisenberatungen.⁸⁰³

Ab Januar 2016 wurden die bisherigen Programme Gründercoaching Deutschland, Förderung unternehmerischen Know-hows durch Unternehmensberatung, Runder Tisch und Turn-Around-Beratung zu einem einheitlichen Beratungsförderungsprogramm des Bundes zusammengeführt.⁸⁰⁴ Weiterhin können ähnliche Beratungsangebote in Anspruch genommen werden.

⁸⁰³ Vgl. hierzu BMWi (2011).

⁸⁰⁴ Vgl. zu den Details BMWi (2016).

3.2.3 Zu bisherigen Untersuchungen bzgl. Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

In den letzten Jahren wurden vermehrt Evaluationsstudien und Forschungsarbeiten zur Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit veröffentlicht. Häufig handelt es sich hierbei um mikroökonomische Analysen, die auf die Wirkungen der Förderungsinstrumente fokussieren, doch aktuelle Studien greifen auch andere Aspekte wie die subjektive Wahrnehmung der Existenzgründer oder die Evaluation der Wirkung von Qualifizierungsangeboten auf.⁸⁰⁵ Im Folgenden werden die zentralen Aussagen dieser Untersuchungen zusammengefasst und die Erkenntnisessenz herausgearbeitet. Ein wenig untersuchtes Thema stellen hierbei die Qualifizierungs- und Förderangebote zu Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit dar, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit näher betrachtet werden sollen. Auch zur Thematik der selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit gibt es bislang nach Kenntnis der Autorin keine Untersuchungen.

Erste explizite Evaluationsforschungen zur Gründungsförderung der Arbeitslosenversicherung lieferten Kaiser/Otto (1990) mit der Evaluation des 1985 neu eingeführten §55aAFG.⁸⁰⁶ Insbesondere seit der Neuausrichtung der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Deutschland im Zuge der Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (‚Hartz-Gesetze‘) hat die Existenzgründungsförderung für Arbeitslose und somit auch das Forschungsinteresse an dieser Thematik ein deutlich größeres Gewicht erhalten, so dass in den letzten Jahren verschiedene Forschungsinstitute Studien hierzu durchgeführt haben, die eine umfassendere Einschätzung der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit in Deutschland erlauben, als das zum Zeitpunkt der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Untersuchungen der Fall war.

Bei den bisherigen vorwiegend mikroökonomischen Untersuchungen aus Deutschland sind insbesondere die des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB)⁸⁰⁷, eine Evaluationsstudie⁸⁰⁸ der KfW-Bankengruppe in Zusammenarbeit mit dem Zentrum

⁸⁰⁵ Vgl. hierzu Sommer/Matsyk/Leusch (2013) sowie Oberschachtsiek/Scioch (2015) und Eckl/Rothgang/Welter (2009).

⁸⁰⁶ Untersucht wurden dabei auf Basis einer Totalerhebung zweier Förderkohorten die Berufs-, Branchen- und Sozialstruktur der Gründenden, der fiskalische Entlastungseffekt für die Arbeitslosenversicherung, die Stabilität der Neugründungen sowie die Effekte von Reformen des §55aAFG, vgl. Kaiser/Otto (1990). Kritisiert wurde an der Studie das Fehlen von Vergleichshorizonten wie bspw. der Vergleich mit den Überlebensraten ungeförderter Gründungen oder -beim Risiko erneuter Arbeitslosigkeit - mit ähnlich qualifizierten Erwerbslosen, die nicht gegründet haben, vgl. Pongratz et al. (2013, S. 30).

⁸⁰⁷ Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg ist die Forschungseinrichtung der Agentur für Arbeit.

⁸⁰⁸ Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a und 2006b).

für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW)⁸⁰⁹ sowie eine kooperative Studie verschiedener Forschungsinstitute im Auftrag des BMWA⁸¹⁰ zu nennen. Durch das IAB – der Forschungseinrichtung der BA – wurden in den letzten Jahren kontinuierlich Untersuchungen im Bereich der mit Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss sowie mit dem Gründungszuschuss geförderten Gründungen durchgeführt.⁸¹¹

Die Evaluationsstudie von KfW und ZEW erhebt den Anspruch, die erste repräsentative empirische Analyse von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit seit Einführung der Ich-AG zu sein. Sie beruht auf einer repräsentativen Telefonumfrage für den KfW-Gründungsmonitor mit über 40.000 Befragten. Die Studie ermöglicht den Vergleich von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit mit anderen Gründungen anhand der Analyse von Merkmalen der gegründeten Unternehmen und der Gründer selbst. Die Daten gestatten daher sowohl einen Vergleich von arbeitslosen mit nicht arbeitslosen Gründern als auch mit sonstigen Erwerbstätigen und sonstigen Arbeitslosen. In der Studie wurden Gründungen aus der Arbeitslosigkeit der Jahre 2003/2004 auf Basis bevölkerungsrepräsentativer Daten des KfW-Gründermonitors empirisch analysiert.⁸¹² Ziel der Studie war es abzuschätzen, inwiefern von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit Beschäftigungseffekte generiert werden, in welchen Branchen diese Gründungen angesiedelt sind und welche gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit zu erwarten sind. Damit setzt sich diese Studie von den meisten anderen Studien ab, die vergleichsweise

⁸⁰⁹ Das Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) in Mannheim ist eines der führenden wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsinstitute in Deutschland. Die Forschungsschwerpunkte liegen in der mikroökonomischen und mikroökonomischen Forschung insbesondere international vergleichender Fragestellungen.

⁸¹⁰ Vgl. BMWA (2006).

⁸¹¹ Erste Untersuchungen zur Evaluation des Überbrückungsgeldes wurden vom IAB bereits 1988 durchgeführt. Auslöser dieser Evaluation war der erste „Förderhöhepunkt“ des Überbrückungsgeldes nach einer Gesetzesnovellierung – dabei gaben rund 18.000 Teilnehmer mit einem Gesamtförderaufwand von 181 Mio. DM den Anstoß zur Untersuchung. Die Ergebnisse dieser ersten Untersuchungen sind veröffentlicht in Kaiser/Otto (1990). 1995 wurde eine erneute Untersuchung des Überbrückungsgeldes initiiert. Diese prozessorientierte Evaluation diente vor allem dazu, den Beitrag des Überbrückungsgeldes zur Lösung von Arbeitsmarktproblemen zu ermitteln, vgl. Wießner (2002, S. 126). Im Rahmen der Studie wurde versucht, möglichst genaue Informationen über den Verbleib der Geförderten sowie weitere Strukturinformationen zu erheben. Additional sollte über die Ermittlung verschiedener Erfolgsindikatoren eine Gesamtbeurteilung zur Wirksamkeit des Förderinstruments vorgenommen werden. Die erste größere Studie zur Evaluation von mit Überbrückungsgeld geförderten Existenzgründungen im Rahmen einer breit angelegten IAB-Studie war die 2001 veröffentlichte Dissertation von Wießner, vgl. Wießner (2001). Als relevante neuere Veröffentlichungen zu den Analysen des IAB sind bspw. Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner(2012), Caliendo/Künn/Wießner (2010) sowie Caliendo/Steiner (2005) zu nennen. Gegenstand einer aktuelleren Studie des IAB zum Gründungszuschuss ist vor allem die praktische Umsetzung des Gründungszuschusses von der internen Steuerung bis hin zu Gesprächen zwischen Arbeitsvermittlern und Arbeitslosen, vgl. hierzu Bernhard/Wolff (2011, S. 10).

⁸¹² Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a und 2006b).

selektiv sind und keine direkten Vergleiche mit anderen Gründungen erlauben.⁸¹³ Eine Untersuchung der G.I.B. und dem IfM von 2008 mit einer Nachbefragung von 2010 zielt insbesondere auf Nachhaltigkeit und Erfolg von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit ab.⁸¹⁴

Eine regionale Untersuchung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit hat Michael Seidel 2002 bezogen auf die oberfränkische Region Hof durchgeführt und 2005 eine Folgeuntersuchung vorgelegt.⁸¹⁵ Während die erste Untersuchung Ausgangsbedingungen und Erfolgsfaktoren von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit analysierte, fokussierte die Folgeuntersuchung auf den Bereich der Gründerberatung.

Im Auftrag des Deutschen Bundestages wurde eine Studie zur Wirkung des Ersten bis dritten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Hartz I-III) vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) durchgeführt, die die bislang umfangreichste Studie zu Gründungen aus der Arbeitslosigkeit ist. Die Befragungen wurden teils auf breiter Grundlage (6.000 Befragte) und teils in vertieften Befragungen durchgeführt und ergaben sowohl quantitative Resultate zur Wirksamkeit der arbeitsmarktpolitischen Instrumente, als auch Ergebnisse zur Situation und Motivation der geförderten Existenzgründer.⁸¹⁶

Das Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW) hat in Kooperation mit der Arbeitnehmerkammer Bremen 2013 eine Studie veröffentlicht, die auf die Sicht der geförderten Existenzgründer und deren subjektive Wahrnehmungen fokussiert. Gegenstand der Untersuchung sind Motivationslage, in Anspruch genommene Unterstützungs- und Beratungsangebote sowie die Arbeits- und Lebenssituationen der Gründer aus der Arbeitslosigkeit.⁸¹⁷ In einer

⁸¹³ Vgl. Kleinen et al. (2004 und 2005). Bezogen auf Nordrhein-Westfalen haben die G.I.B. und das IfM zwei Studien zu Gründungen aus der Arbeitslosigkeit durchgeführt. Die Studie von 2004 bezieht sich auf Gründungen, die mit Überbrückungsgeld oder dem Existenzgründungszuschuss gefördert wurden, die Studie von 2005 war zwar wesentlich umfangreicher, bezog sich allerdings nur auf Gründungen, die mit dem Existenzgründungszuschuss gefördert wurden. Hier wurden 1.239 Gründer befragt, von denen zwei Drittel bereits mindestens ein Jahr gefördert wurden, so dass es auch möglich war, erste Ergebnisse über die Entwicklung der Ich-AGs zu erheben.

⁸¹⁴ Vgl. hierzu May-Strobl (2008 und 2010). Das Institut für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn hat im Auftrag der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH G.I.B. die von der G.I.B. begleiteten Gründungen evaluiert. Rund 3.800 Gründungswillige haben in den Jahren 2004 bis 2007 an den G.I.B. Gründungs- und Begleitzirkeln teilgenommen.

⁸¹⁵ Vgl. Seidel (2002). Die Studie wertet die Daten des Existenzgründungsprojekts „HochFranken“ aus. 415 betreute Gründer wurden zu ihrer Existenzgründung schriftlich befragt. Von den 126 Gründern, die antworteten, wurden 25 ausführlich befragt und im Rahmen von Fallstudien analysiert. In der Nachfolgestudie Seidels wurden 1.774 Gründer, die sich am Innovations+Gründerzentrum Hof haben beraten lassen, hinsichtlich der Qualität der Beratung befragt, vgl. Seidel (2005).

⁸¹⁶ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2006). Anfang 2006 wurden ca. 6.000 Empfänger von Überbrückungsgeld oder Existenzgründungszuschuss befragt, davon wurden mit 71 Personen zusätzliche Tiefeninterviews geführt.

⁸¹⁷ Vgl. Sommer/Matsyk/Leusch (2013). Im Rahmen der Untersuchung wurden qualitative Befragungen von geförderten Existenzgründern im Land Bremen in Form von halbstrukturierten Leitfaden-Interviews durchgeführt sowie Hintergrundgespräche mit Experten aus zentralen Beratungseinrichtungen geführt.

aktuellen Studie des IAB wurden die Effekte durch die zusätzliche Teilnahme an Fördermaßnahmen wie Gründertrainings und -coachings über einen Zeitraum von fünf Jahren bei Überbrückungsgeldempfängern gemessen mit Fokus darauf, ob die Integration externer Expertise eine positive Wirkung auf die Verbleibsdauer in Selbständigkeit hat.⁸¹⁸

Die Ergebnisse dieser und weiterer Studien werden im Folgenden aufgeschlüsselt nach verschiedenen Untersuchungskriterien zusammengefasst.

3.2.3.1 Merkmale und Struktur der geförderten Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit

Die vorliegenden Studien ermöglichen eine genauere Beschreibung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit betrachteten Zielgruppe. Neben den soziodemographischen Merkmalen sind für das hier zu konzeptionierende Modell insbesondere die qualifikatorischen Voraussetzungen und die Motivlage sowie weitere Aspekte wie die Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit, die Aufschluss geben können über den Einfluss und das Ausmaß der vorangehend beschriebenen persönlichen Folgen der Arbeitslosigkeit für die Betroffenen, von hoher Relevanz.⁸¹⁹

3.2.3.1.1 Soziodemographische Merkmale

Bereits die ersten Untersuchungen des IAB im Jahr 1988 zeigten, dass das Überbrückungsgeld überproportional von Männern in Anspruch genommen wurde. Eine Verteilung von 78% Männern und 22% Frauen entsprach zu diesem Zeitpunkt in etwa der aller Selbständigen (nach dem Mikrozensus von 1987: 76,4% Männer und 23,6% Frauen).⁸²⁰ Allgemein machen sich in Deutschland Frauen seltener selbstständig als Männer, allerdings ist der Anteil seither deutlich gestiegen, 2010 lag der Anteil der Frauen am Gründungsgeschehen bereits bei 37% mit steigender Tendenz.⁸²¹

Betrachtet man das Jahr 2005, in dem die beiden Instrumente Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss beantragt werden konnten, waren etwa 73% der mit Über-

⁸¹⁸ Vgl. hierzu Oberschachtsiek/Scioch (2015).

⁸¹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 3.1.3.2 der vorliegenden Arbeit.

⁸²⁰ Vgl. Kaiser/Otto (1990).

⁸²¹ Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S. 3).

brückungsgeld geförderten Personen männlich, der Anteil der Männer an den Arbeitslosen betrug allerdings nur etwa 56%.⁸²² Bei den Personen, die mit dem Existenzgründungszuschuss gefördert wurden, war ein hoher Frauenanteil von über 48% zu beobachten, der den Anteil der Frauen am gesamten Gründungsgeschehen stark überstieg.⁸²³ Im Vergleich betrug der Frauenanteil an der Gesamtzahl der Selbständigen in Deutschland 2004 etwa 30%.⁸²⁴

Daraus kann gefolgert werden, dass der Existenzgründungszuschuss vor allem Personengruppen ansprach, die zuvor nicht nur beim Überbrückungsgeld, sondern im gesamten Gründungsgeschehen unterrepräsentiert waren, wozu insbesondere Frauen zählen. Durch die lange Förderdauer wurden Teilzeit-Selbständigkeit oder Selbständigkeit zum Zuerwerb begünstigt, was für viele Frauen, die Familie und Beruf vereinen müssen, eine attraktive Alternative darstellte.

Da die Rahmenbedingungen der Gründungszuschussförderung stark denen der Überbrückungsgeldförderung ähneln, ist zu vermuten, dass das Profil der mit dem Gründungszuschuss geförderten Gründer mehr dem Profil derjenigen Gründer entspricht, die eine Überbrückungsgeldförderung erhalten haben.⁸²⁵

Bei der Nutzung der Gründungszuschussförderung fällt der Frauenanteil mit 35% (im Jahr 2010) etwas höher aus als bei den mit Überbrückungsgeld geförderten, ist aber dennoch deutlich niedriger als der Frauenanteil an der Gesamtzahl der Arbeitslosen im Rechtskreis des SGB III im Jahr 2010.⁸²⁶ Beim Einstiegsgeld ist der Anteil der Frauen mit 38% an den Geförderten im gleichen Zeitraum noch etwas höher.⁸²⁷

Das Durchschnittsalter aller Überbrückungsgeld-Empfänger betrug 1986 36,6 Jahre, Männer waren dabei im Durchschnitt etwas älter als Frauen (1986: Männer 36,6 Jahre, Frauen: 34,8 Jahre).⁸²⁸ In den Untersuchungen von G.I.B. und IfM, die fast zwanzig Jahre später durchgeführt wurden, ergab sich ein Durchschnittsalter von Gründern aus der Arbeitslosigkeit von 40 Jahren, was deutlich über dem Durchschnittsalter konventioneller Gründer von etwa 35 Jahren liegt.⁸²⁹ Vielfach wird davon ausgegangen, dass mit zunehmendem Alter des Gründers auch die Überlebenswahrscheinlichkeit des neugegründeten Unternehmens steigt, zurückgeführt wird dies unter anderem auf die größere

⁸²² Vgl. BMWA (2006, S. 103).

⁸²³ Vgl. Piorkowsky/Fleißig (2005).

⁸²⁴ Vgl. hierzu Piorkowsky/Fleissig/Junghans (2009, S. 6).

⁸²⁵ Vgl. Bernhard/Wolff (2011, S. 19).

⁸²⁶ Vgl. ebd.

⁸²⁷ Vgl. Haller/Wolff/Zabel (2010, S. 10).

⁸²⁸ Vgl. Kaiser/Otto (1990, S. 288).

⁸²⁹ Vgl. Kleinen et al. (2004, S.10).

Berufs- und Lebenserfahrung. Für Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit hat Seidel allerdings für die von ihm untersuchte Stichprobe auf einem signifikanten Niveau ausgeschlossen, dass das Alter ein Erfolgsfaktor ist.⁸³⁰

Gründer, die mit dem Existenzgründungszuschuss gefördert wurden, waren im Schnitt etwas älter als Überbrückungsgeldempfänger. Die folgende Grafik zeigt die Altersverteilung der Gründer im Vergleich zum Arbeitslosenbestand, aufgeteilt nach Förderinstrumenten.

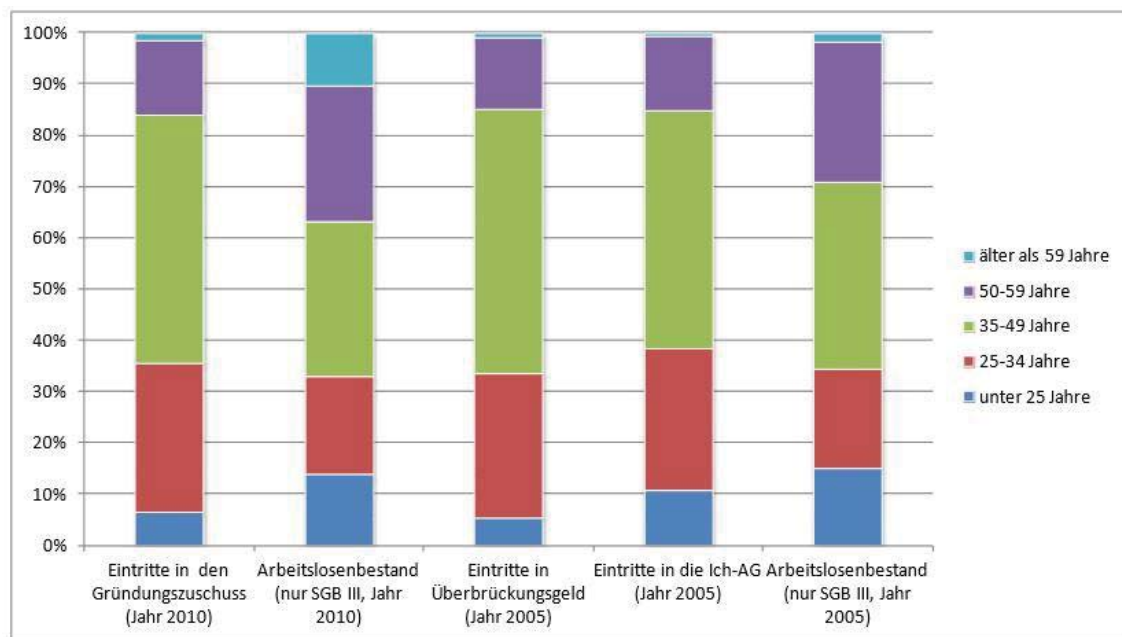


Abbildung 55: Alter der Gründer⁸³¹

Die Altersstruktur beim Gründungszuschuss ähnelt der Altersstruktur der Eintritte in das Überbrückungsgeld.⁸³² Der Gründungszuschuss wird ebenfalls insgesamt weniger von Jüngeren (unter 25 Jahren), dafür aber häufiger von Älteren (über 50 Jahren) in Anspruch genommen. Die mit dem Gründungszuschuss geförderten Gründer sind bei Förderbeginn im Durchschnitt 40,5 Jahre alt.⁸³³

Der Anteil der Ausländer an den Gründern aus der Arbeitslosigkeit ist niedriger als der Anteil bei sonstigen Gründern, allerdings ist die Quote immer noch höher als der Anteil

⁸³⁰ Vgl. Seidel (2005, S.141).

⁸³¹ Entnommen aus: Bernhard/Wolff (2011, S. 21).

⁸³² Vgl. Bernhard/Wolff (2011, S. 21).

⁸³³ Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S. 3).

der Ausländer an den Arbeitslosen. Die generell höhere Gründungsneigung bei Ausländern lässt sich demnach in abgeschwächter Form auch bei Gründungen aus der Arbeitslosigkeit konstatieren.⁸³⁴

Das verfügbare Haushaltseinkommen ist bei Gründern aus der Arbeitslosigkeit deutlich geringer als bei sonstigen Gründern.⁸³⁵ Bei den Gründern, die mit dem Existenzgründungszuschuss gefördert wurden, gab es i.d.R. ein weiteres Einkommen im Haushalt, dies war vor allem bei den weiblichen Gründern der Fall.⁸³⁶

Im Hinblick auf gesundheitliche Einschränkungen ist im Vergleich zu anderen Arbeitslosen zu konstatieren, dass der Anteil der Gründer aus der Arbeitslosigkeit, die gesundheitliche Einschränkungen aufweisen, mit 9% bei den mit Überbrückungsgeld und 14% bei den mit Existenzgründungszuschuss Geförderten deutlich unter dem Anteil von 20% bei der Gesamtheit der Arbeitslosen liegt.⁸³⁷

3.2.3.1.2 Qualifikatorische Voraussetzungen der Gründer

Nahezu alle Untersuchungen ergaben, dass Arbeitslose, die sich mit Hilfe von Überbrückungsgeld selbständig machten, gut qualifiziert waren und größtenteils den mittleren Altersgruppen angehörten, womit sie in den Merkmalen Alter, Qualifikation und Geschlecht eher dem Gesamtdurchschnitt der Gründer als dem Gesamtdurchschnitt der Arbeitslosen entsprachen.⁸³⁸ Diese Gründer aus der Arbeitslosigkeit stellen somit eine Positivselektion der Arbeitslosen dar. Alle bisherigen Studien bestätigen ein hohes formales Bildungsniveau der Überbrückungsgeldempfänger. Unter berufsbiographischen Aspekten war das Niveau gemessen an den Schul- und Ausbildungsabschlüssen sogar im Vergleich zum allgemeinen Gründungsgeschehen hoch.⁸³⁹ Für die mit dem Gründungszuschuss Geförderten zeigte sich 2010 ein sehr ähnliches, in der Tendenz sogar noch leicht höheres Niveau.⁸⁴⁰ Diese Erkenntnis ist für die vorliegende Arbeit von Relevanz, da sie belegt, dass diese Gruppe von Gründern aus der Arbeitslosigkeit formal qualifikatorisch durchaus über gute Ausgangsvoraussetzungen verfügen und in dieser Hinsicht keinesfalls gängige Vorteile ihnen gegenüber bestätigen.

Betrachtet man den Personenkreis, der die Förderung mit dem Existenzgründungszu-

⁸³⁴ Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a, S. 3).

⁸³⁵ Ebd.

⁸³⁶ Vgl. Kleinen et al. (2005).

⁸³⁷ Vgl. BMWA (2006, S. 103 u. 115).

⁸³⁸ Vgl. Piorkowsky/Fleißig (2005).

⁸³⁹ Vgl. Kleinen et al. (2004).

⁸⁴⁰ Vgl. Bernhard/Wolff (2011, S. 23 f.).

schuss in Anspruch genommen hat, so zeigt sich ein anderes Bild als bei den mit Überbrückungsgeld geförderten Gründern. Die mit dem Existenzgründungszuschuss geförderten Gründer entsprachen wesentlich mehr dem Durchschnitt der Arbeitslosen. Zwar war auch diese Personengruppe im Schnitt höher qualifiziert als der Gesamtdurchschnitt der Arbeitslosen, jedoch war ihr Qualifikationsniveau insgesamt deutlich niedriger als das der Gründer, die mit dem Überbrückungsgeld gefördert wurden, und auch als das der Gründer insgesamt. Da diese Fördermaßnahmen grundsätzlich Langzeitarbeitslose ausschließen, ergibt sich notwendigerweise eine Positivselektion gegenüber der Gesamtgruppe der Arbeitslosen. Der Anteil der Personen ohne Berufsausbildung war gering, war allerdings bei den mit dem Existenzgründungszuschuss geförderten fast doppelt so hoch wie bei den Überbrückungsgeldempfängern. Diese wiesen deutlich öfter kaufmännische Berufsabschlüsse auf, während bei den Ich-AGlern häufiger Abschlüsse im Dienstleistungssektor vorlagen.⁸⁴¹ Im Jahr 2005 waren 38% der Arbeitslosen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, bei den Ich-AGlern waren es im gleichen Jahr 17%, bei den Überbrückungsgeldempfängern hingegen nur 11%. Der Anteil von Personen mit einem Universitäts- oder Fachhochschulabschluss lag 2005 bei den Überbrückungsgeldempfängern mit 23% und den Existenzgründungszuschussempfängern mit 13% deutlich über dem Anteil der Arbeitslosen insgesamt mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, der bei ca. 5% lag.⁸⁴² Diese Ergebnisse überraschen nicht, wenn die Förderbedingungen betrachtet werden: Der Existenzgründungszuschuss sprach durch seine Konzeption vor allem Gründer mit geringerem Arbeitslosengeld – also auch vorher geringerem Einkommen – an. Dies zeigt sich dann schlussfolgernd auch in den Unterschieden des Qualifikationsniveaus im Vergleich zu den Überbrückungsgeldempfängern. Bei den Ergebnissen zum Gründungszuschuss zeigt sich ein etwas anderes Bild. Bei den 2010 in die Förderung eingetretenen Personen verfügten 42% über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, 12% verfügten über keinen Abschluss.⁸⁴³

Laut der G.I.B./IfW-Studie bringen 54% der Gründer Berufserfahrungen in der Branche mit, in der sie sich selbständig machen, 25% haben Branchenerfahrung durch ihr Hobby und 27% haben Erfahrung bei der Ausübung selbständiger Tätigkeiten.⁸⁴⁴

Seidel ermittelt in seiner Untersuchung eine durchschnittliche Berufserfahrung von 18 Jahren bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit,⁸⁴⁵ was deutlich mehr ist, als die in

⁸⁴¹ Vgl. Kleinen et al. (2004).

⁸⁴² Vgl. BMWA (2006, S. 103).

⁸⁴³ Vgl. Bernhard/Wolff (2011, S. 23).

⁸⁴⁴ Vgl. Kleinen et al. (2005).

⁸⁴⁵ Vgl. Seidel (2005, S.154).

der Münchner Gründerstudie ermittelten Durchschnittswerte bei allen Gründern von 13,2 Jahren bei Frauen und 15,1 Jahren bei Männern.⁸⁴⁶ Diese höhere durchschnittliche Berufserfahrung der Gründer aus der Arbeitslosigkeit, im Vergleich zu den Gründungen insgesamt, kann u.a. auf das höhere Durchschnittsalter der Gründer aus der Arbeitslosigkeit zurückgeführt werden.

Nach Einschätzung der IHK-Gründungsberater, basierend auf ihrer Beratungspraxis in den Industrie- und Handelskammern, mangelt es den meisten Gründern, die sich aus der Arbeitslosigkeit selbständig machen wollen, nicht nur an einem fundierten Konzept, sondern vor allem an den unternehmerischen Fähigkeiten und kaufmännischen Kenntnissen.⁸⁴⁷ Diese negative Einschätzung bezieht sich vorrangig auf die Gründer, die mit dem Existenzgründungszuschuss gründeten. Interessanterweise schätzen die Gründer selbst ihre Vorbereitung als gut ein (80%). Diese Fehlinterpretation wiederholt sich, wenn es um die Einschätzung von Erfolgsaussichten und Risiken der Gründung geht.

3.2.3.1.3 Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit

Bei der Betrachtung der Dauer der Arbeitslosigkeit, die der Existenzgründung vorangeht, zeigt sich, dass sich die mit dem Gründungszuschuss geförderten deutlich früher (durchschnittlich nach 2,8 Monaten) nach Beginn ihrer Arbeitslosigkeit selbständig machen, als die mit dem Existenzgründungszuschuss (8,2 Monate) oder dem Überbrückungsgeld geförderten Gründer (6,8 Monate). Über 70 Prozent der über den Gründungszuschuss Geförderten gründen sogar bereits spätestens drei Monate nach Beginn ihrer Arbeitslosigkeit.⁸⁴⁸

Die folgende Abbildung zeigt die Dauer der Arbeitslosigkeit vor der Gründung im Vergleich der drei Förderprogramme.

⁸⁴⁶ Vgl. Brüderl et al. (1996, S. 125).

⁸⁴⁷ Vgl. DIHK (2004, S. 5 und 2005, S. 7).

⁸⁴⁸ Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S. 2).

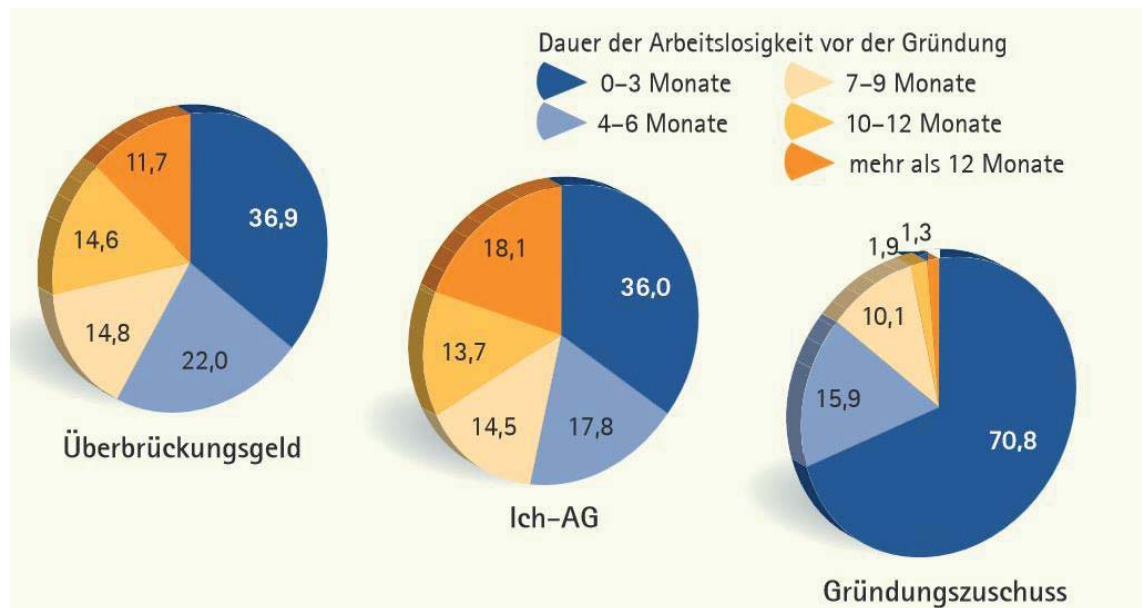


Abbildung 56: Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit vormals arbeitsloser Gründer⁸⁴⁹

Untersuchungen zu den Vorgängerinstrumenten Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss wie bspw. die KfW-/ZEW-Studie⁸⁵⁰ zeigen, dass sich viele Gründer (hier 16,5%) nach ziemlich genau einem Jahr selbständig machten, also genau zu dem Zeitpunkt, an dem der Anspruch auf Arbeitslosengeld I auslief und davon ausgegangen werden kann, dass es sich zu einem großen Teil um Gründungen handelt, deren Hauptmotivation die Ausnutzung von Mitnahmeeffekten war.⁸⁵¹ Der Ausnutzung von Mitnahmeeffekten wurde bei der Konzeption des Gründungszuschusses entgegen gewirkt indem dort Restansprüche vorhanden sein müssen, die sich zudem durch den Bezug des Gründungszuschusses aufbrauchen.⁸⁵²

3.2.3.1.4 Motivation der Gründer

Eine Studie im Auftrag der österreichischen Arbeitsverwaltung hat hinsichtlich der Motive der „neuen Selbständigen“, also der Existenzgründer der letzten Jahre, die vielfach der Gruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit zugeordnet werden können, eine vierteilige Klassifikation entsprechend der Motivation der Gründer vorgeschlagen:⁸⁵³

⁸⁴⁹ Entnommen aus: Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S. 3).

⁸⁵⁰ Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a).

⁸⁵¹ Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a, S. 5 und S. 12). In der Evaluationsstudie von KfW und ZEW wird zur Verringerung der Mitnahmeeffekte die Rückzahlbarkeit der Förderzuschüsse gefordert.

⁸⁵² Mit dem Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt (28.12.2011) wurde der Restanspruch, der noch auf ALG I bestehen muss von 90 auf 150 Tage angehoben, vgl. hierzu Bundesagentur für Arbeit 2012.

⁸⁵³ Vgl. hierzu im Folgenden Mosberger/Steiner (2003, S. 3 f.).

- **Ökonomie der Selbstverwirklichung:** Obwohl auf dem Arbeitsmarkt Chancen für eine abhängige Beschäftigung gegeben wären, möchte der Gründer eine selbständige Tätigkeit ausüben. Er möchte seine eigenen Ideen verwirklichen und rechnet sich oft gute Einkommenschancen durch die Selbständigkeit aus.
- **Ökonomie der Not:** Der Gründer sieht sich aufgrund mangelnder realistischer und akzeptabler Alternativen auf dem Arbeitsmarkt gewissermaßen in die Selbständigkeit gedrängt.
- **Vereinbarkeit von Beruf und Familie/Freizeit:** Der Gründer möchte seine Erwerbstätigkeit mit seiner privaten Lebensgestaltung verbinden. Dieses Motiv ist nicht zwingend eigenständig, sondern tritt oft in Kombination mit einem der ersten beiden Motive auf.
- **Verselbständigung durch den Arbeitgeber:** Der Gründer wird von seinem Arbeitgeber quasi in die Selbständigkeit gedrängt und führt als Selbständiger für den Arbeitgeber Aufträge nach Kriterien des Marktes für Güter und Dienstleistungen aus.

Während bei Gründern, die klassischerweise als Entrepreneure bezeichnet werden, das Motiv der Selbstverwirklichung im Vordergrund steht, trifft auf viele Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit das Motiv der Ökonomie der Not und vermehrt auch die Verselbständigung durch den Arbeitgeber in den Vordergrund. Auch der KfW-/ZEW-Studie zufolge sprechen viele Anhaltspunkte dafür, dass das ausschlaggebende Gründungsmotiv vieler Erwerbsloser mehr das Entkommen aus der Arbeitslosigkeit ist als der Wunsch, eine eigene Geschäftsidee erfolgreich umzusetzen.⁸⁵⁴ Auch der IHK-Gründerreport 2009 gelangt zu dem Ergebnis, dass die Beendigung der Arbeitslosigkeit oft die Hauptmotivation der Gründer ist. Im DIHK-Gründerreport 2009 gaben 56% der Gründer die Beendigung der Arbeitslosigkeit als Motiv an, nur 44% nannten als Motiv die Suche nach der unternehmerischen Herausforderung.⁸⁵⁵ Bei hoher Arbeitslosigkeit sind für die meisten Arbeitslosen die Chancen, erneut eine abhängige Beschäftigung zu finden, stark eingeschränkt. Wenn der Weg zurück in die abhängige Beschäftigung kaum noch möglich scheint, sind viele auf der Suche nach einem anderen Weg heraus aus der Arbeitslosigkeit.

⁸⁵⁴ Vgl. ebd.

⁸⁵⁵ Vgl. DIHK (2009, S. 5). Grundlage für die DIHK-Gründerreporte sind die Erfahrungen der Existenzgründungsberater in den insgesamt 61 Industrie- und Handelskammern in Deutschland sowie eine statistische Auswertung des IHK-Gründerservice. Die IHK-Gründungsberater führen jährlich über 350.000 Beratungsgespräche mit Existenzgründern durch, wodurch ein umfassender Überblick über das Gründungsgeschehen in Deutschland ermöglicht wird.

In der umfassenden Evaluationsstudie zu den Förderinstrumenten Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit heißt es: „Die wenigsten Gründer/innen starten in die Selbständigkeit aus echter unternehmerischer Überzeugung. In der Mehrheit wurden die Gründungen aus der im Laufe der Arbeitslosigkeit gefestigten Einsicht getätigt, dass eine Rückkehr in abhängige Beschäftigung unter den gegebenen Rahmenbedingungen als höchst fraglich erschien.“⁸⁵⁶

Eine Untersuchung zur Gründungsneigung zeigte Ende der 1990er Jahre, dass insbesondere Frauen, ältere Arbeitnehmer und Arbeitslose eine geringere Gründungsneigung aufweisen.⁸⁵⁷ Die in konjunkturell schwächeren Jahren verstärkt zu beobachtende Gründungsneigung bei diesen Personen weist darauf hin, dass diese Bereitschaft hauptsächlich aufgebracht wird, um einen Ausweg aus der Arbeitslosigkeit zu finden. Hierfür spricht auch, dass mit dem wirtschaftlichen Aufschwung ab 2006 die Zahl der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit wieder zurückgegangen ist.⁸⁵⁸

Eine Untersuchung von Penuik kommt zusammenfassend zu dem Schluss, „dass die ‚Notgründung‘ auf der Basis einer subjektiv eingeschätzten ‚Aussichtslosigkeit‘ des Arbeitsmarktes dominierend für den Weg in die Selbständigkeit der 78 Befragten ist.“⁸⁵⁹ Von den erwähnten 78 befragten Arbeitslosen gaben nur 25 als Motiv für die Gründung den ‚Wunsch nach Selbständigkeit‘ an.

Kennzeichen und Motive dieser Notlage können - neben der als aussichtslos eingeschätzten Lage auf dem Arbeitsmarkt – folgende sein: der Wunsch weiter am Erwerbsleben teilzunehmen und den Lebensstandard aufrechterhalten zu können, der Wille zur eigenständigen Sicherung des Lebensunterhaltes bzw. die Unabhängigkeit vom Leistungsbezug, die Sorge um finanzielle Absicherung im Alter sowie vor einer Verfestigung der Arbeitslosigkeit.⁸⁶⁰

Sommer/Matsysik/Leusch (2013) plädieren allerdings für eine ganzheitlichere Sicht der Motivlage. So konstatieren sie, dass der Entschluss zu einer Existenzgründung aus der Arbeitslosigkeit heraus nicht ausschließlich im Erkennen einer Notlage besteht, die es zu überwinden gilt (Push-Faktor) und ebenso wenig rein auf dem Drang nach Selbstverwirklichung (Pull-Faktor) beruht, da sich der Gründer immer in einem Netz aus Opportunitäts- und Restriktionsstrukturen befindet, in welchem eine Vielzahl mehr oder weniger

⁸⁵⁶ Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2005, S. 11).

⁸⁵⁷ Vgl. hierzu Welter/von Rosenblatt (1998, S. 246).

⁸⁵⁸ Vgl. Penuik (2009, S. 170), DIHK Gründerreport (2009, S. 9) sowie Kohn/Spengler (2005, S. 25)

⁸⁵⁹ Penuik (2009, S. 242).

⁸⁶⁰ Sommer/Matsysik/Leusch (2013, S. 29 f.).

relevanter Faktoren Einfluss ausüben.⁸⁶¹ Sie stellen heraus, dass für die von ihnen untersuchten Gründer neben den Push-Faktoren auch Pull-Faktoren eine Rolle spielen, die sich deutlich von den Notgründungen unterscheiden. Die genannten Motive sind: Bedeutung von Erwerbsarbeit als essenziellem Bestandteil des gesellschaftlichen Seins und Wirkens, die Möglichkeit den Arbeitsplatz sowie Arbeitszeit, -umfang und -inhalt nach eigenen Vorstellungen zu kreieren, der Wunsch nach weisungsunabhängigem Arbeiten und der Umsetzung eigener Konzepte. Durch diese Motive werden zutiefst persönliche und sinnstiftende Zielsetzungen verfolgt und verwirklicht und diese sind demzufolge Aspekte der Selbstverwirklichung.⁸⁶²

Sommer et al konstatieren, „dass sich die beiden Motivationslagen nicht diametral gegenüberstehen: Faktisch nehmen viele geförderte Existenzgründer beide Motivlagen als Einfluss nehmend wahr. In den konkreten Gründungsentscheidungen spielen Push- und Pull-Faktoren eine Rolle, von denen subjektiv jeweils eine dominiert. Allerdings werden die geförderten Existenzgründer in ihrer Entscheidung nicht ausschließlich von den jeweiligen Motivlagen, sondern auch von (institutionellen) Gelegenheitsstrukturen beeinflusst.“⁸⁶³

Auch Caliendo/Kritikos differenzieren in ihrer Untersuchung zu Gründungsmotiven und Unternehmenserfolg zwischen Push- und Pull-Gründern, wobei sie aufzeigen, dass nur für 12% der untersuchten Gruppe Gründer aus der Arbeitslosigkeit ausschliesslich Pull-Motive und für 16% ausschliesslich Push-Motive ausschlaggebend waren und sich die überwiegende Mehrheit aus einer Mischung beider Motivlagen selbständig macht.⁸⁶⁴ Es zeigt sich, dass die reinen Pull-Typen mehr Kapital einsetzen, mehr Mitarbeiter beschäftigen und generell eine erheblich höhere Erfolgswahrscheinlichkeit aufweisen als Push-Gründer. Die Erfolgswahrscheinlichkeit der gemischten Gründertypen liegt zwischen den beiden anderen Gruppen. Da die gemischten Typen in ihren sozio-ökonomischen Ausprägungen und der Dauer der erfahrenen Arbeitslosigkeit den Push-Typen sehr ähnlich sind, folgern Caliendo/Kritikos, dass die beobachteten Unterschiede im Unternehmenserfolg hauptsächlich auf deren unterschiedliche Motive zurückzuführen sind.⁸⁶⁵

⁸⁶¹ Vgl. teilweise wörtlich Sommer/Matysik/Leusch (2013, S. 29.).

⁸⁶² Vgl. Sommer/Matysik/Leusch (2013, S. 30).

⁸⁶³ Sommer/Matysik/Leusch (2013, S. 30). Von Gelegenheiten wird hier gesprochen in Form von oftmals als Gelegenheiten wahrgenommenen hinzutretenden externen Einflüssen, die für sich genommen nicht ausschlaggebend wären.

⁸⁶⁴ Caliendo/Kritikos (2010, S. 5).

⁸⁶⁵ Caliendo/Kritikos (2010, S. 7).

Die Motivation, mit der eine Selbständigkeit aufgenommen wird, spielt eine auch eine Rolle für die Bereitschaft, die Selbständigkeit auch bei geringerem Einkommen aufrechtzuerhalten. Personen, die ihre Selbständigkeit in erster Linie durch Beendigung der Arbeitslosigkeit motiviert sehen, sind ggf. eher bereit, Durststrecken zu überwinden, um nicht wieder in die Arbeitslosigkeit zu geraten.⁸⁶⁶

Zusammenfassend für die hier vorliegende Arbeit und angestrebte Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten ist auch relevant, dass sich, auch wenn Push-Motive bei vielen Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit das ausschlaggebende Motiv darstellen, es sich hier i.d.R. um Personen handelt, bei denen die Notlage und die damit verbundenen Ängste nicht zu Lähmung, Resignation oder Motivationseinbrüchen führen, sondern zu Eigeninitiative und aktivem Bemühen, an der Situation etwas zu verändern, und die dementsprechend vermutlich auch über ein gewisses Maß an internaler Kontrollüberzeugung verfügen, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit überprüft werden soll.⁸⁶⁷

Generell gilt es im zu konzeptionierenden Modell die Motivlage der einzelnen Gründer individuell zu betrachten und darauf aufbauend die Qualifizierung zu gestalten.

3.2.3.1.5 Zu einer typologischen Einordnung von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit

Korrespondierend zur Einteilung der Gründer hinsichtlich ihrer Motive, unterscheidet die BMWA-Studie bei den befragten Gründern aus der Arbeitslosigkeit fünf Gründertypen, die im Rahmen einer Clusteranalyse ermittelt wurden.⁸⁶⁸ Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die Gründer aus der Arbeitslosigkeit anteilmäßig auf die dort ermittelten Gründertypen verteilen:

⁸⁶⁶ Oberschachtsiek (2004, S. 18).

⁸⁶⁷ Eine Überprüfung dieser Annahme erfolgt in 4.1.2.6.1 Merkmalsausprägungen.

⁸⁶⁸ Vgl. im hierzu und im Folgenden BMWA (2006, S. 166 ff.).

Gründertyp	Gründer aus der Arbeitslosigkeit insgesamt	Anteil Selbständige	Anteil Abbrecher
Typ A: Unternehmer: Gründer mit Konzept	20%	23%	11%
Typ B: Familienorientierte Selbständige	11%	12%	6%
Typ C: Torschlussgründer ohne Perspektiven	19%	17%	26%
Typ D: Unselbständige Selbständige	15%	13%	21%
Typ E: Gründer ohne Profil	19%	19%	19%

Abbildung 57: Fünf Gründertypen⁸⁶⁹

Etwa 20% der Gründer aus der Arbeitslosigkeit konnten als Gründer mit Konzept eingestuft werden. Ihre Gründungsmotive sind vor allem der Wunsch, selbständig zu sein, eine eigene Firma zu haben, die eigenen Ziele zu verwirklichen, unabhängig zu sein und der Wunsch nach einer neuen Herausforderung. Diese Gründer entsprechen am ehesten dem klassischen Unternehmergebild und bringen i.d.R. gute Voraussetzungen für eine Gründung mit. Sie hätten sich in den meisten Fällen auch ohne Arbeitslosigkeit selbständig gemacht und würden nur zu einem geringen Teil eine abhängige Beschäftigung der Selbständigkeit vorziehen. Bei ihnen ist die Arbeitslosigkeit oft das auslösende Moment einer ohnehin angestrebten Gründung. Hinsichtlich der Förderform ist zu konstatieren, dass dieser Gründertyp etwa zu 75% Überbrückungsgeld und mit 19% eher seltener den Existenzgründungszuschuss bezieht. Während der Frauenanteil bei diesem Gründertyp mit 31% gering ist, sind die qualifikatorischen Voraussetzungen überdurchschnittlich gut. Der Unternehmertyp beschäftigt wesentlich häufiger Mitarbeiter (30%) und setzt auch mehr Kapital ein als andere Gründer. Häufige Branchen, in denen sich der Unternehmertyp selbständig macht, sind Handwerk/Produktion (17%) sowie Gesundheit/Körperpflege (12%) und Architektur-/Ingenieur-/Bauwesen (11%).

Der zweite Typ, der familienorientierte Selbständige, macht etwa 11% aller Gründer aus der Arbeitslosigkeit aus und weist mit nur 6% aller Abbrecher die geringste Abbrecherquote auf. Besonderes Motiv dieser Gründer ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und eine höhere Zeitautonomie. Bei diesem Gründertyp sind der Anteil der weiblichen Gründer mit 58%, sowie der Anteil der Gründer, die Abitur haben, mit 61% am höchsten. 70% der familienorientierten Gründer sind unter 45 Jahre alt. Sie sind die Gründer, die am häufigsten mit Hilfe des Existenzgründungszuschusses gründen und zudem auch

⁸⁶⁹ Quelle: In Anlehnung an BMWA (2006, S. 166). Von den insgesamt 862 untersuchten Gründern ließen sich nur 84% einem durch eine Clusteranalyse ermittelten Gründertyp zuordnen, daher summieren sich die Prozentzahlen in der Abbildung jeweils nur auf 84%.

auf die finanzielle Unterstützung aus der Familie zählen können. Oft arbeiten die Familienmitglieder auch im Unternehmen mit, Einstellungen von anderen Mitarbeitern sind hier nur selten geplant. Tätig sind die familienorientierten Gründer im Bereich Handel und Vertrieb (16%) in künstlerisch/pädagogischen Bereichen (12%), sowie im Bereich Architektur-/Ingenieur-/Bauwesen (11%).

Diesen beiden Erfolgstypen stehen kontrastierend der Typus des Torschlussgründers ohne Perspektiven und der Typus des unselbständigen Selbständigen gegenüber. Der Torschlussgründer macht etwa 19% an der Gesamtheit der Gründer aus der Arbeitslosigkeit und mit 26% rund ein Viertel aller Abbrecher aus. Hauptgründungsmotive sind die Beendigung der Arbeitslosigkeit und die Verhinderung des Abstiegs in die Sozialhilfe. 92% dieses Gründertyps geben zu, dass sie zum Zeitpunkt der Gründung eine Beschäftigung als Angestellter vorgezogen hätten, und 63%, dass sie sich ohne die finanzielle Unterstützung der BA nicht selbständig gemacht hätten. Unter diesen Gründern ist der Anteil der Männer recht hoch, und die Gründer sind relativ alt, etwa 60% sind bereits über 45 Jahre alt. Diese Gründer haben i.d.R. weder eine solide Vorbereitung noch ein Konzept vorzuweisen. Die Aussichten für die Entwicklung ihrer Gründung schätzen die meisten als eher schlecht ein, auch diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt nicht zu den Abbrechern zählten. Vertreten sind diese Gründer vor allem in den Bereichen Handel/Vertrieb (18%), Marketing/Werbung/Medien/Veranstaltungen (11%), den Transport- und sonstigen unternehmensbezogenen Dienstleistungen (10%) sowie dem Gastronomie- und Tourismusgewerbe (6%). Während im erstgenannten Bereich die Männer dominieren (60%), sind im zweiten Bereich hauptsächlich Frauen aktiv (90%).

Typ D ist der unselbständige Selbständige, hierzu zählen laut BMWA-Studie rund 15% der Gründer aus der Arbeitslosigkeit und mit 21% auch viele Abbrecher. Ihr eigenes Interesse an der Gründung ist oft eher schwach ausgeprägt, sie lassen sich eher von den Empfehlungen anderer, wie dem Arbeitsvermittler oder Freunden und Bekannten, lenken. 60% dieser Gründer gaben an, dass sie sich ohne die finanzielle Unterstützung der BA nicht selbständig gemacht hätten, 67% hätten zum Zeitpunkt der Gründung eine abhängige Beschäftigung vorgezogen. Die Gründer dieses Typs sind recht gut ausgebildet und im Vergleich noch recht jung. Oft gründen sie in Bereichen, in denen sie vorher im angestellten Verhältnis tätig waren (82%). Dieser Gründertyp sucht viel Rat bei Experten und bereitet auch sonst die Gründung anscheinend gut vor, z.B. durch Kundenbefragungen oder das Durcharbeiten von Fachliteratur, was sich allerdings – wie die hohe Abbrecherquote von 29% der Gründer dieses Typs zeigt – nicht unbedingt auf den Erfolg des gegründeten Unternehmens auswirkt. Vertreten sind diese Gründer häufig in den Berei-

chen IT-/EDV-Dienstleistungen (10%) sowie Marketing/Werbung/ Medien/Veranstaltungen (10%), Künstler/Pädagogen/Kinderbetreuer (10%) sowie den Transport- und sonstigen unternehmensbezogenen Dienstleistungen (9%).

Der letzte Gründertyp ist der Gründer ohne Profil, hierzu gehören rund 19% der Gründer. Die Quoten der Abbrecher und noch Selbständigen liegen ebenfalls bei 19%. Von den Merkmalen und Motiven, die die anderen Typen voneinander abgrenzbar machen, hat dieser Typ von allen etwas, so dass kein klares Profil erkennbar ist. Obwohl ihre Gründungen „aus der Not geboren“ sind, sind Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit, neue Herausforderungen und die Vereinbarung von Beruf und Familie ebenfalls wichtige motivationale Aspekte für diesen Gründertypus. Diese Gründer bereiten sich vor, holen sich Informationen und Rat. Hinsichtlich der Bildungsabschlüsse ist dieser Typus der am schlechtesten qualifizierte, hat aber oft Erfahrungen aus einer vorherigen Selbständigkeit oder einer vergleichbaren Tätigkeit. Die Entwicklung ihres Unternehmens schätzen viele der Gründer ohne Profil als nicht besonders gut ein. Diese Gründer sind häufiger vertreten in den Bereichen Gesundheit/Körperpflege (13%), Transport und sonstige unternehmensbezogene Dienstleistungen (12%) sowie Finanzen/Recht und Versicherungsdienstleistungen (10%).

Die BMWA-Studie konstatiert abschließend: „Überträgt man die Befunde aus der Gründertypologie auf die Gesamtheit der Existenzgründer aus Arbeitslosigkeit in Deutschland, dann würde das bedeuten, dass kaum mehr als ein Drittel dieser Gründer zu den ernsthaften und aussichtsreichen Gründern zu zählen ist.“⁸⁷⁰

3.2.3.1.6 Zur Gruppe der "Abbrecher" von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

Bereits in der vorangegangenen Typologie wird ersichtlich, welche Gründertypen eher zu den Abbrechern zählen. In der BMWA-Studie wurden darüber hinaus Untersuchungsergebnisse zu Personen dargelegt, die die Selbständigkeit wieder aufgegeben haben. Unter den Abbrechern sind die Frauen und die Älteren höher vertreten als in der Gesamtheit der Gründer. Zudem sind unter den Abbrechern deutlich mehr Geschiedene als unter den noch Selbständigen. Der Ausbildungsgrad der Abbrecher liegt leicht unter dem der noch Selbständigen. Bezüglich der Branchen lässt sich sagen, dass in den Bereichen Handwerk/Produktion (12% Selbständige von allen Gründern zu 4% Abbrechern von allen Gründern), Gesundheit/Körperpflege (9% zu 4%), Ingenieur-, Architektur- und Bauwesen sowie Finanzen/Recht/Versicherung (jeweils 8% zu 6%) mehr Gründer zum

⁸⁷⁰ BMWA (2006, S. 192).

Erhebungszeitpunkt noch selbständig waren, während die Abbrecher häufig in den Bereichen Transport (9% Selbständige zu 13% Abbrecher), IT-EDV-Dienstleistungen (5% zu 9%), Kunst/Pädagogik/Kinderbetreuung (7% zu 8%) tätig waren.

Deutlich stärker vertreten sind die Selbständigen in den Bereichen...	Selbständige	Abbrecher
Handwerk, Produktion	12%	4%
Gesundheit, Körperpflege	9%	5%
Ingenieur-, Architektur-, Bauwesen	8%	6%
Finanzen, Recht, Versicherungsdienstleistungen	8%	6%
Und umgekehrt waren die Abbrecher besonders häufig tätig in den Bereichen...	Selbständige	Abbrecher
Transport und sonstige Dienstleistungen	9%	13%
IT-, EDV-Dienstleistungen	5%	9%
Künstler, Pädagogen, Kinderbetreuung	7%	8%

Abbildung 58: Abbrecher und Selbständige nach Branchenzugehörigkeit⁸⁷¹

Befragt danach, ob sie zum Gründungszeitpunkt eine abhängige Beschäftigung angenommen hätten, gaben 46% der Selbständigen an, sie hätten keinesfalls ein solches Angebot angenommen, bei den Abbrechern gaben dies nur etwa 20% an. Von diesen hätte fast die Hälfte ein schlechter bezahltes Angestelltenverhältnis akzeptiert.⁸⁷² Dies bestätigt die Annahme, dass die Gründer, deren hauptsächliche Motivation die Beendigung der Arbeitslosigkeit ist, viel eher zum Abbrechen neigen.

Bei der Betrachtung des Zeitpunkts, zu dem die Gründer ihr Vorhaben wieder aufgeben, wird ein starker Zusammenhang mit der Dauer der Förderung ersichtlich.

⁸⁷¹ In Anlehnung an BMWA (2006, S. 148).

⁸⁷² Vgl. BMWA (2006, S. 148).

Selbständig gemacht, weil man...	Selbständige ja / eher ja	Abbrecher ja / eher ja
in einer eigenen Firma tätig sein wollte	76%	59%
so am besten berufliche Ziele verwirklichen konnte	73%	56%
von Arbeitsgebern unabhängig sein wollte	60%	43%
keine Chancen mehr für eine Anstellung sah	52%	69%
finanzielle Hilfen der BA dafür bekommen hat	44%	54%
sonst in die Arbeitslosenhilfe / Sozialhilfe gerutscht wäre	31%	44%

Abbildung 59: Vergleich der Motive für die Selbständigkeit bei Abbrechern und Selbständigen⁸⁷³

Laut der BMWA-Studie beenden etwa 20% der Gründer ihre Selbständigkeit bereits in den ersten sechs Monaten, hiervon sind etwa 60% Gründer, die mit Überbrückungsgeld gefördert wurden. Je etwas über 30% der Abbrüche fanden im siebten bis zwölften Monat des ersten Jahres, sowie im zweiten Jahr statt, etwa 12% später. Bei diesen 12% sind die Gründer mit Existenzgründungszuschuss überproportional vertreten.⁸⁷⁴ Zu der Gruppe, die die Gründung nur so lange aufrecht erhält wie eine Förderung besteht, gehören vor allem die Gründer, die auf Mitnahmeeffekte aus sind und die Anspruchsdauer ihrer Unterstützung durch die Beantragung von Überbrückungsgeld verlängern wollten. Diese Gründer kommen überdurchschnittlich oft wieder in die Arbeitslosigkeit, unter ihnen waren besonders viele ältere, männliche und schlecht qualifizierte Personen. Diese Gründer gründeten häufig ohne Startkapital, und als Gründe für den Abbruch wurden zumeist wirtschaftliche Gründe wie ein unzureichendes Einkommen oder Auftragsmangel angegeben.⁸⁷⁵ Die Untersuchungen zum Gründungszuschuss zeigen, dass durch die Änderung der Förderbedingungen das Ziel erreicht werden konnte, die Zahl dieser Gründer, die nur auf Mitnahmeeffekte aus sind, deutlich zu reduzieren.⁸⁷⁶

3.2.3.1.7 Zur Gründungsvorbereitung unter Einbezug externer Expertise

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien hinsichtlich der Aktivitäten, die Gründer vorbereitend auf ihre Gründung unternehmen und den daraus resultierenden Effekten auf

⁸⁷³ Vgl. BMWA (2006, S. 149).

⁸⁷⁴ Vgl. hierzu und im Folgenden BMWA (2006, S. 194).

⁸⁷⁵ Vgl. hierzu Abbildung 39: Gründe für die Aufgabe der selbständigen Tätigkeit bei den Ich-AGs.

⁸⁷⁶ Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/ Wießner (2012, S.120).

die Gründungen sind recht heterogen. So kommt die erste G.I.B./IfM-Studie zu dem Ergebnis, dass die Gründer, die sich mit dem Existenzgründungszuschuss selbständig gemacht haben, in der Mehrzahl Beratung in Anspruch genommen haben, allerdings vor allem von der Agentur für Arbeit oder einem Steuerberatungsbüro und weniger von Einrichtungen mit gründungsbezogenen Beratungsleistungen. Nur wenige der hier befragten Gründer haben einen Businessplan erstellt, und nur etwa jeder Zehnte hat professionelle Hilfe in Anspruch genommen.⁸⁷⁷ Bei den Teilnehmern der zweiten G.I.B./IfM-Studie zeigte sich ein anderes Bild. Hier nahmen nur 20,3% Beratung in Anspruch, vor allem von freiberuflichen Beratern und weniger von institutionellen Beratungseinrichtungen.⁸⁷⁸

Von den 78 Gründern, die Penuik⁸⁷⁹ untersucht hat, haben alle Gründer mindestens einen mehrstündigen gründungsvorbereitenden Kurs absolviert, einige Gründer haben darüber hinaus spezielle Kurse, z.B. bei der IHK, besucht. Die Gründer haben sich in der Mehrheit negativ über die Qualität der Beratung bzw. der Seminare geäußert, 57% stufen sie als ‚unbrauchbar‘ ein, lediglich 10% fanden sie ‚wertvoll‘. Etwas mehr als 50% der Gründer ließen sich von einem Steuerberater beraten, 15% von einem Coach. 62% der Befragten haben einen Businessplan erstellt, allerdings vor allem deshalb, weil dies eine der Fördervoraussetzungen war. Eine richtige Marktanalyse haben nur knapp 10% der Gründer durchgeführt. Auch Sommer et al. konstatieren, dass viele Gründer Existenzgründungsseminare als wenig hilfreich empfunden haben.⁸⁸⁰ Eine Studie⁸⁸¹, die sich zumindest am Rande mit den Erfahrungen der Gründer mit der Gründungsberatung auseinandersetzt, kommt zu dem Ergebnis, dass die Gründer die Beratung, die sie erhalten haben, vor allem im Nachhinein sehr kritisch betrachten. Kritikpunkte waren hier vor allem die Verlässlichkeit und Qualität der Beratung, mangelnde Fundierung der Beratungstätigkeit und dass Berater häufig nur ein Pflichtprogramm abspulen und nicht ausreichend auf die Risiken einer Gründung hinweisen.

Von den 800 im Rahmen der BMWA-Studie befragten Gründern hat sich etwa die Hälfte beim Steuerberater beraten lassen, etwa 40% besuchten Gründerseminare und ca. 25% Informationsveranstaltungen von den Kammern oder den Arbeitsagenturen. Etwa je

⁸⁷⁷ Vgl. Kleinen (2005).

⁸⁷⁸ Vgl. May-Strobl (2011, S. 32 ff.).

⁸⁷⁹ Vgl. Penuik (2009, S. 245).

⁸⁸⁰ Vgl. Sommer/Matsyk/Leusch (2013, S. 37).

⁸⁸¹ Vgl. Frank et al. (2007, S. 72 ff.). Bei dieser Längsschnittstudie wurden etwa 600 Gründer befragt.

20% verwiesen auf Kontakte mit einem Unternehmensberater oder einem Gründerzentrum.⁸⁸²

Der Bericht konstatiert allerdings auch, dass die Nutzung von Beratungsangeboten nicht mit dem Erfolg der Gründer korreliert, was zunächst verwundert. Man fand jedoch heraus, dass gerade die gescheiterten Gründer besonders viel Beratung in Anspruch genommen haben. Es ist zu vermuten, dass gerade diejenigen Gründer Beratungs- und Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen, die sich aufgrund eigener Einschätzung oder der des Beraters der Agentur für Arbeit noch nicht gut (genug) vorbereitet fühlen oder die sich z.B. nicht in der Lage sehen alleine ein tragfähiges Konzept bzw. einen Businessplan zu erarbeiten. Vielen wird dann allerdings von Beratern soweit geholfen, dass es für die erforderliche Tragfähigkeitsbescheinigung für die Agentur für Arbeit reicht, aber damit der Sinn des selbst zu erarbeitenden Geschäftsplans und der Tragfähigkeitsbescheinigung – nämlich zu zeigen, dass der Gründer genug Verständnis von unternehmerischen Zusammenhängen und seiner Geschäftsidee hat, um ein solches Konzept zu erarbeiten – unterlaufen wird. Es ist somit zu vermuten, dass insbesondere in Bezug auf die Gründung besser qualifizierte Personen, die bereits gut vorbereitet sind bzw. über Kompetenzen verfügen einen Businessplan zu erstellen und sich erforderliches Wissen selbst zu erarbeiten, externe Beratungs- und Qualifizierungsangebote nur in geringerem Maße in Anspruch nehmen, was sich wiederum negativ auf die Analysen von Wirkungen solcher Beratungs- und Qualifizierungsangebote auswirkt. Auch die Untersuchungen von Oberschachtsieck/Scioch zu den Effekten von gründungsvorbereitenden Maßnahmen wie Gründertrainings und -coachings auf die Bestandsfestigkeit von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit zeigen auf, dass diese nicht die erhofften Stabilisierungseffekte von Selbständigkeitsperioden hervorrufen.⁸⁸³ Die Autoren selbst schränken allerdings ein, dass die Datengrundlage der Analysen mit Limitationen behaftet sei. Aussagekräftiger scheinen dahingehend die Ergebnisse einer Studie aus den USA zu ähnlichen Förderprogrammen wie den Programmen für Gründer aus der Arbeitslosigkeit in Deutschland zu sein.⁸⁸⁴ Von ca. 4000 Bewerbern, die sich aktiv für die Teilnahme am Beratungs- und Qualifizierungsprogramm GATE beworben haben, wurde nach Zufalls-

⁸⁸² Vgl. BMWA (2006, S. 185).

⁸⁸³ Vgl. Oberschachtsieck/Scioch, (2015, S. 2). Damit bestätigen sie Ergebnisse einer Studie von Eckl et al für Deutschland sowie Ergebnisse zu ebenfalls geringen Fördereffekten ähnlicher Programme in Grossbritannien und Peru

⁸⁸⁴ Vgl. Michaelides/Benus (2012, S. 703).

prinzip die eine Hälfte für die Teilnahme ausgewählt, die andere Hälfte bildete die Kontrollgruppe der Untersuchung. Die Studie weist für die Teilnehmer deutlich positive Wirkungseffekte nach.⁸⁸⁵

Eine Diskrepanz bei der Gründungsvorbereitung besteht zudem zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung der Gründer. Während bspw. von den IHK-Gründungsberatern die Vorbereitung der Gründer als nicht ausreichend eingeschätzt wird und vor allem auch bemängelt wird, dass die Gründer Erfolgsaussichten und Risiken ihrer Gründung nicht richtig abschätzen können, schätzen diese selbst i.d.R. ihr Vorbereitung mehrheitlich (80%) als gut ein.⁸⁸⁶

3.2.3.2 Zu den Merkmalen der gegründeten Unternehmen

Für die Konzeptionierung eines Modells zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Gründungen aus der Arbeitslosigkeit ist es auch von Bedeutung, detailliertere Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie die Gründer aus der Arbeitslosigkeit gründen, d.h. in welchen Branchen, mit wie viel Kapital, mit oder ohne Mitarbeiter etc.

Aus den bisherigen Studien zu Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit nennt die Studie des BMWA folgende zentrale Merkmale im Vergleich zu sonstigen Gründungen: Zuvor arbeitslose Gründer bauen im Durchschnitt kleinere Unternehmen auf, gründen seltener im Team, gründen fast nie als Franchisenehmer, selten in Form einer Übernahme und fast nie als Kapitalgesellschaft. Zudem sind sie risikoaverser.⁸⁸⁷ Auch in den Ergebnissen von Seidel zeigt sich, dass Gründungen aus der Arbeitslosigkeit oft mit einem sehr eingeschränkten Budget operieren, ihre Wachstumskurven eher flach sind und die Absatzmärkte oft regional eingeschränkt sind.⁸⁸⁸ Im Folgenden sollen diese Untersuchungsergebnisse detailliert nach verschiedenen Aspekten betrachtet werden.

3.2.3.2.1 Branchenzugehörigkeit

Die KfW/ZEW-Studie zeigt, dass Existenzgründer, die sich aus der Arbeitslosigkeit selbständig machen, dies häufig in Branchen tun, die nicht sehr kapitalintensiv sind und geringe Markteintrittsbarrieren aufweisen. Im Vergleich von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit zu sonstigen Gründungen kam diese Studie zu keinen signifikanten

⁸⁸⁵ Vgl. hierzu Eckl/Rothgang/Welter (2009) sowie Shutt/Sutherland (2003) und Karlan/Valdivia (2011).

⁸⁸⁶ Vgl. DIHK (2004, S. 5, 2005, S. 7).

⁸⁸⁷ Vgl. BMWA (2006, S. VII).

⁸⁸⁸ Vgl. Seidel (2002, S. 213).

Unterschieden in der Branchenverteilung, was allerdings auch in einer recht groben Brancheneinteilung begründet liegen kann.⁸⁸⁹ Seidel bemerkt für die von ihm untersuchten Gründungen aus der Arbeitslosigkeit, dass Gründungen in zukunftsweisenden neuen Technologiefeldern weitgehend fehlen.⁸⁹⁰

Alle Studien, die den Aspekt der Branchenzugehörigkeit untersucht haben, kommen zu dem Ergebnis, dass Gründungen aus der Arbeitslosigkeit zu einem großen Teil im Dienstleistungsbereich angesiedelt sind. Hierbei fällt auf, dass Existenzgründungszuschussempfänger sich überdurchschnittlich häufig mit personenorientierten Dienstleistungen selbständig machen, während Gründer, die mit Überbrückungsgeld gefördert wurden, eher unternehmensorientierte Dienstleistungen anbieten.⁸⁹¹

Tätigkeitsfelder der Gründungen	Gründer mit Gründungszuschuss	Gründer mit Überbrückungsgeld	Gründer mit Existenzgründungszuschuss
Andere Dienstleistungen (z.B. Hausmeisterservice, Bildung usw.)	31,4%	35,8%	42,0%
Finanzen/Versicherungsdienstleistungen	4,7%	7,5%	3,4%
IT-/EDV-Dienstleistungen	4,6%	8,1%	5,0%
Handwerk, Verarbeitendes Gewerbe, Kfz-Reparatur, Gartenbau	12,9%	10,2%	9,7%
Verkehr/Nachrichten/Spedition/Logistik/Kurierdienste	3,6%	3,0%	4,6%
Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei, Tierzucht	0,9%	0,6%	1,5%
Bau (Bauhaupt- und Baunebengewerbe)	8,9%	10,9%	8,9%
Handel (Groß-Einzelhandel)	14,8%	15,5%	17,3%
Sonstige Branchen	18,2%	8,3%	7,5%

Abbildung 60: Tätigkeits-/Berufsfelder der Gründungen⁸⁹²

Bei den mit dem Gründungszuschuss geförderten Gründern fällt auf, dass auch hier der Anteil der Gründungen im Dienstleistungsbereich stark vertreten ist, allerdings ein Rückgang gegenüber den Vorgängerinstrumenten festzustellen ist.

⁸⁸⁹ Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a, S. 6 f.). Der einzige große Unterschied, der sich in der Untersuchung abzeichnete, war, dass Gründungen aus der Arbeitslosigkeit sehr selten im verarbeitenden Gewerbe stattfinden.

⁸⁹⁰ Vgl. Seidel (2002, S. 207).

⁸⁹¹ Vgl. bspw. Hinz/Jungbauer-Gans (1999) und Kleinen (2004).

⁸⁹² Quelle: Caliendo/Hogenacker/Künn/ Wießner (2012, S.107).

3.2.3.2.2 Unternehmensgröße und Beschäftigung von Mitarbeitern

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien sind hinsichtlich der Unternehmensgröße und der Beschäftigungseffekte teils heterogen. Bei den Untersuchungen von Pfeiffer/Reize, die mit dem Überbrückungsgeld geförderte Gründungen in den Jahren 1993 bis 1995 mit solchen, die ungefördert waren, verglichen, ergaben sich hinsichtlich der Zahl der Mitarbeiter keine signifikanten Unterschiede zwischen Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und ungeförderten Gründungen.⁸⁹³ Die KfW/ZEW-Studie kam hingegen 2006 zu dem Ergebnis, dass nur etwa 27% der Gründer aus der Arbeitslosigkeit Beschäftigte haben, während es bei den sonstigen Gründungen 53% sind. Im Mittel haben diese Unternehmen je einen zusätzlichen Beschäftigten, während es bei sonstigen Gründungen drei Beschäftigte sind.⁸⁹⁴ Wießner kam im Rahmen der IAB-Studien zu ähnlichen Ergebnissen, nämlich, dass innerhalb der ersten drei Jahre im Schnitt auf jeden ursprünglich Geförderten ein Mitarbeiter kam und etwa die Hälfte der so geschaffenen Arbeitsplätze sozialversicherungspflichtig waren.⁸⁹⁵

Die in der BMWA-Studie befragten Gründer beschäftigen zu 63% keine Mitarbeiter, 20% beschäftigen freie Mitarbeiter oder Aushilfen und nur 17% beschäftigen Voll- oder Teilzeitmitarbeiter.⁸⁹⁶ Caliendo et al. konstatieren 2009, dass fünf Jahre nach der Gründung auf 100.000 mit Überbrückungsgeld geförderte Gründungen weitere 80.000 Vollzeitäquivalente kommen, bei den mit Existenzgründungszuschuss geförderten sind es immerhin noch 16.000.⁸⁹⁷ Auch die Untersuchung von Seidel, die konstatiert, dass die von ihm untersuchten 126 Gründungen insgesamt 226 Vollzeit Arbeitsplätze geschaffen und damit eine Senkung des Arbeitslosenbestandes in der Region um 2% bewirkt haben, kommt zu dem Ergebnis, dass statistisch fast jede geförderte Gründung neben dem Arbeitsplatz des Gründers noch ca. einen weiteren schafft.⁸⁹⁸ Die Untersuchungen des IAB für den Gründungszuschuss zeigen, dass geförderte Existenzgründer durchschnittlich 1,6-2,8 neue Vollzeit Arbeitsplätze geschaffen haben, wobei auch hier die Mehrheit als Einzelunternehmer aktiv ist.⁸⁹⁹

Die Ergebnisse der G.I.B./IfM-Studie zu Existenzgründungen, die mit dem Existenzgründungszuschuss gefördert wurden, weisen hinsichtlich des Umsatzes im ersten Geschäftsjahr ein ernüchterndes Bild auf. Der geringe durchschnittlich erzielte Umsatz signalisiert

⁸⁹³ Vgl. Pfeiffer/Reize (2000).

⁸⁹⁴ Vgl. Niefert/Tchouvakhina (2006a, S. 7).

⁸⁹⁵ Vgl. Wießner (2002, S. 127).

⁸⁹⁶ Vgl. BMWA (2006, S. 151).

⁸⁹⁷ Vgl. Caliendo/Künn/Wießner (2009, S. 7).

⁸⁹⁸ Vgl. Seidel (2002, S. 203 f.).

⁸⁹⁹ Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S.115).

Absatzschwierigkeiten und Probleme bei der Kundenakquise. Bei den meisten Gründern reichten die Einkünfte aus der Selbständigkeit nicht aus, und es musste auf zusätzliche Einkommensquellen zurückgegriffen werden – hauptsächlich auf das Einkommen weiterer Familienmitglieder.⁹⁰⁰ Im Ergebnis fanden sie für Ostdeutschland – aber nicht für Westdeutschland – leicht geringere Überlebenschancen für Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit im Vergleich zu ungeförderten Gründungen.⁹⁰¹

In der BMWA-Studie gab eine Mehrheit der Befragten ihre Geschäftsentwicklung mit gut bis sehr gut an, nur etwa 15% sprachen von einer schlechten Entwicklung. Auch die zukünftige Entwicklung ihrer Gründung schätzte die Mehrheit positiv ein: Ca. 60% der Befragten erwarteten, im nächsten Jahr von den Einkünften aus der Selbständigkeit gut leben zu können. Jeder zweite rechnete mit höheren Gewinnen und größeren Aufträgen, 15% erwarteten, im Folgejahr (weitere) Mitarbeiter einstellen zu können. Nur etwa 10% der Selbständigen erwarteten, ihre Selbständigkeit im Folgejahr aufgeben zu müssen.⁹⁰²

3.2.3.2.3 Zur Art der Gründung

Die Untersuchung zeigt, dass – im Gegensatz zu anderen Gründern – Gründer aus der Arbeitslosigkeit in hohem Maße (92%) eine Vollzeitgründung anstreben. Dieser Anteil liegt bei den Gründern, die vorher abhängig beschäftigt waren, nur bei 62%.⁹⁰³

Während die Gründer, die vorher abhängig beschäftigt waren, zu 24% bereits bestehende Unternehmen übernahmen, fällt dieser Anteil bei Überbrückungsgeldempfängern mit 6% gering aus. Keiner der in dieser Studie untersuchten Empfänger des Existenzgründungszuschusses gründete in Form einer Übernahme. Gründer aus der Arbeitslosigkeit gründen weniger als halb so oft mit einem Partner als andere Gründer (29%). Franchise-Gründungen haben kaum Relevanz. Dagegen sind mit 17% wesentlich mehr Gründer aus der Arbeitslosigkeit freie Mitarbeiter als andere Gründer (10%).⁹⁰⁴

3.2.3.2.4 Rechtsform der Gründungen

Untersuchungen der IHK-Hannover haben ergeben, dass Gründer, die sich aus der Arbeitslosigkeit selbständig machen, nur sehr selten eine Kapitalgesellschaft gründen. Unter den Gründungen aus der Arbeitslosigkeit finden sich weit mehr Personen, die ein

⁹⁰⁰ Vgl. Kleinen (2005, S. 23).

⁹⁰¹ Ebd.

⁹⁰² Vgl. BMWA (2006, S. 151).

⁹⁰³ Vgl. hierzu Hinz/Jungbauer-Gans (1999, S. 326).

⁹⁰⁴ Ebd.

nicht in das Handelsregister eingetragenes Einzelunternehmen gründen, als unter den nicht-arbeitslosen Gründern. 62% der Überbrückungsgeldempfänger und 70% der Ich-AGler haben der Untersuchung zufolge Einzelunternehmen gegründet. Über 20% sind freiberufliche Gründungen, bei ungeforderten Gründern beträgt dieser Anteil 16%. Gründungen aus der Arbeitslosigkeit sind meist kleingewerbliche Gründungen. Hinsichtlich der mit Überbrückungsgeld geförderten Gründungen ist noch die Rechtsform der GbR zu erwähnen, deren Anteil 12% beträgt. Bei den mit dem Existenzgründungszuschuss geförderten Gründern sind andere Rechtsformen zu vernachlässigen. Bei den Gründungen aus Beschäftigung sieht die Verteilung der Rechtsformen anders aus. Zwar ist auch hier die Gruppe der Einzelunternehmen mit 35% die größte, jedoch besitzen auch die anderen Rechtsformen eine gewisse Relevanz.⁹⁰⁵

3.2.3.2.5 Zur Finanzierung der Gründungen

Fast alle Studien, die den Finanzierungsbedarf untersucht haben, kamen zu dem Resultat, dass dieser bei Gründungen aus der Arbeitslosigkeit geringer ist als bei anderen Gründungen.⁹⁰⁶ Nach den Untersuchungen des G.I.B./IfM benötigen rund 25% der Gründer aus der Arbeitslosigkeit kein Fremdkapital. Im Mittel betrug der Kapitalbedarf bei Gründern, die mit Überbrückungsgeld gefördert wurden, 5.000 Euro, bei den Empfängern des Existenzgründungszuschusses 3.000 Euro. Bei den mit dem Existenzgründungszuschuss geförderten Gründern benötigten ca. 80% nicht mehr als 5.000 Euro Startkapital. 27% der mit dem Existenzgründungszuschuss geförderten Gründer gaben in der G.I.B./IfM Studie an, gar kein Fremdkapital zu benötigen.

Die IHK konstatiert generell Finanzierungsschwierigkeiten für Gründer, die sich bei arbeitslosen Gründern noch verstärken: Da diese über wenig kaufmännisches und unternehmerisches Wissen verfügen und teils mangelhafte Businesspläne entwerfen, werden Kreditanträge oft abgelehnt. Weiterhin werden Finanzierungshemmnisse für alle Gründer bestätigt, da viele Gründer über keine dingliche Besicherung⁹⁰⁷ und auch über keinen Verdienst verfügen, den sie bescheinigen könnten.⁹⁰⁸

Für Gründer, die über die Förderung der Agentur für Arbeit hinaus Kapital benötigen, ist es daher oft schwer, dieses über den Kapitalmarkt zu beschaffen. Es gibt eine Vielzahl

⁹⁰⁵ Vgl. hierzu BMWA (2006, S. 88).

⁹⁰⁶ Vgl. hierzu bspw. Kleinen (2005), Pfeiffer/Reize (2000), Hinz/Jungbauer-Gans (1999), DIHK (2007), Frank/Wanzenböck (1994).

⁹⁰⁷ Unter dem Begriff "Dingliche Sicherheiten" versteht man die Abtretung von Besitzansprüchen an Sachgütern (z.B. Immobilien), falls Forderungen aus einem Kreditvertrag nicht erfüllt werden können.

⁹⁰⁸ DIHK (2014, S. 22).

von Fördermitteln im Bereich der Wirtschaftsförderung, doch gerade für Klein Gründungen, wie sie von den meisten Arbeitslosen getätigt werden, ist eine Förderlücke zu konstatieren. Durch das sog. Hausbank-Prinzip⁹⁰⁹ entscheiden in Deutschland die Hausbanken über die Vergabe öffentlicher Gründungskredite wie bspw. von der KfW-Bank. Den meisten Gründern fehlt es allerdings an den banküblichen Sicherheiten, und die oftmals kleinen Kredite bedeuten für die Banken hohe Bearbeitungskosten und geringe Gebühren. Daraus resultierende Probleme sind, dass gute Gründungsideen aus Mangel an Kapital nicht oder nur eingeschränkt umgesetzt werden können, so dass das vorhandene Gründungspotenzial nicht ausgeschöpft werden kann und Gründungen aufgrund schlechter Kapitalausstattung eher zum Scheitern tendieren. Diese Problematik wird auch durch die Erfahrungen der Gründungsberater in den Industrie- und Handelskammern bekräftigt. Der DIHK-Gründerreport 2007 konstatiert, dass viele Gründer Schwierigkeiten haben, notwendiges Kapital zu finanzieren.⁹¹⁰ Obwohl sich gerade die Sparkassen in besonderem Maße in Gründungsnetzwerken etc. engagieren, wird in vielen Fällen arbeitslosen Gründern ein besonderes Kreditrisiko zugemessen. Abschließend kann konstatiert werden, dass Gründungen von Arbeitslosen von den meisten Banken kritisch beurteilt werden.⁹¹¹

3.2.3.3 Zu den Erfolgs- und Problemfaktoren von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

Die Zahl der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit wird stark von der Arbeitsmarktlage beeinflusst. In Zeiten steigender Arbeitslosenzahlen und fehlender Beschäftigungsalternativen wird die Selbständigkeit von immer mehr Arbeitslosen als ein Ausweg aus ihrer gegenwärtigen Situation wahrgenommen. Die Erfolgsaussichten von Gründungen, die aus solchen Notlagen erfolgen, werden geringer eingeschätzt als die Aussichten von Gründungen, deren Motiv die Umsetzung einer aussichtsreichen Geschäftsidee ist.

Hinsichtlich der Analyse des Erfolges der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit stellt sich zunächst die Frage nach den Kriterien für den Erfolg. Aus den bisher dargestellten Er-

⁹⁰⁹ Das Hausbankprinzip besagt, dass ein Kredit der großen Förderbanken des Bundes oder der Länder nicht direkt an die Gründer erteilt werden kann, sondern ein Kreditinstitut der Wahl (Hausbank) dazwischengeschaltet wird. Der Vorteil ist, dass die Bank vor Ort den Gründer und seine persönlichen und finanziellen Verhältnisse sowie sein Gründungsvorhaben besser einschätzen kann, als die Institute in Frankfurt a.M. oder Bonn.

⁹¹⁰ Vgl. DIHK (2007).

⁹¹¹ Vgl. BMWA (2006, S. XIII).

gebnissen wird deutlich, dass für Gründungen aus der Arbeitslosigkeit nicht die Maßstäbe angelegt werden können, die für andere Gründungen gelten, z.B. hinsichtlich der zu erwartenden Beschäftigungseffekte. Es stellt sich zudem die Frage, ob die Kriterien, an denen sich der Erfolg dieser Gründungen bemisst, in diesem Fall nicht anders gewichtet werden müssen. Viele der betrachteten Studien legen eindeutig dar, dass sich der Erfolg der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit nicht so sehr an Faktoren wie Umsatz oder Anzahl der Mitarbeiter bemisst, sondern primär daran, dass ein Gründer sich mit seiner Selbständigkeit einen Arbeitsplatz geschaffen hat und nicht mehr auf staatliche Unterstützung angewiesen ist. Aus Sicht der Arbeitsmarktpolitik stellt die Gründungsförderung für Arbeitslose in erster Linie ein Instrument dar, um diese Personen wieder in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, und ist erst nachrangig ein Instrument der Gründungsförderung. Es wäre wünschenswert, wenn diesem Aspekt in Zukunft mehr Bedeutung zugemessen würde.

3.2.3.3.1 Zur Erfolgseinschätzung der geförderten Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

Vor dem Hintergrund, dass es sich bei der Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit um eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme handelt, ist als Maßstab für den Erfolg ein anderer anzulegen als für ungeforderte Gründungen. Da das übergeordnete Ziel aller arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen die Integration in den ersten Arbeitsmarkt ist, sollte der Erfolg der geförderten Gründungen auch vor diesem Hintergrund bewertet werden. Das naheliegendste Kriterium, um Aussagen über den Erfolg von geförderten Gründungen zu machen, ist daher ihr Fortbestehen auf dem Markt.

Im Kontext der ‚Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission‘ wurden die Wirkungen von Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschuss untersucht.⁹¹² Bei der dabei durchgeführten Befragung 28 Monate nach Förderbeginn waren immerhin noch um die 70% der Geförderten selbständig.⁹¹³ Der Anteil lag beim Existenzgründungszuschuss leicht höher als beim Überbrückungsgeld, wobei zu

⁹¹² Vgl. hierzu Baumgartner/Caliendo/Steiner (2006), Caliendo/Kritikos/Steiner/Wießner (2006 und 2007) sowie Baumgartner/Caliendo (2007). Gegenstand der Studie waren Personen, die im 3. Quartal 2003 ein Unternehmen gegründet haben und dabei mit dem Überbrückungsgeld oder dem Existenzgründungszuschuss gefördert wurden. Jeweils etwa 3.000 Personen sowie eine Vergleichsgruppe ungeförderter Personen wurden Anfang 2004 und teils auch Anfang 2005 telefonisch befragt.

⁹¹³ Vgl. Caliendo/Kritikos/Steiner/Wießner (2007). Auch nach den Untersuchungen von Wießner (2001) waren drei Jahre nach der Gründung immer noch etwa 70% der geförderten Überbrückungsgeldempfänger selbständig. Etwa ein Drittel der nicht mehr selbständig Tätigen war abhängig beschäftigt, und nur ca. 10% waren erneut arbeitslos gemeldet.

berücksichtigen ist, dass der maximale Förderzeitraum des Existenzgründungszuschusses 36 Monate beträgt. Die Ergebnisvariablen der mikroökonomischen Analysen bezogen sich darauf, ob die untersuchten Personen in den 28 Monaten nach Förderbeginn nicht arbeitslos gemeldet bzw. sozialversicherungspflichtig beschäftigt oder selbständig waren, und wie hoch ihr Einkommen war. Zeiten geförderter Selbständigkeit wurden demzufolge als Erfolg der Förderung gewertet. Im Rahmen der Studie gab es auch eine Vergleichsgruppe ähnlicher, aber nicht geförderter Arbeitsloser. Im Ergebnis zeigte sich, dass 28 Monate nach Förderbeginn der Anteil an Personen, die arbeitslos gemeldet waren, bei den Geförderten etwa 20% niedriger lag, als in der Vergleichsgruppe ähnlicher, aber nicht geförderter Arbeitsloser. Auch nach 56 Monaten lagen die positiven Fördereffekte noch bei über 20%.⁹¹⁴ Der Anteil von Personen, die immer noch selbständig oder anderweitig sozialversicherungspflichtig beschäftigt waren, lag bei den mit Überbrückungsgeld geförderten Gründern etwa 30-40% und bei den mit Existenzgründungszuschuss geförderten Gründern etwa 40-50% höher als bei den Personen der Vergleichsgruppe.

Auch fünf Jahre nach der Förderung zeigt sich ein positives Bild, wie Abbildung 61 veranschaulicht. Auch nach dieser recht langen Zeit waren noch immer zwischen 56% (Frauen in Ostdeutschland) und 70% (Männer in Ostdeutschland) der Geförderten selbständig tätig, und auch hier ist die Quote derer, die wieder arbeitslos sind, gering (zwischen 3% und 12%).

⁹¹⁴ Vgl. Caliendo/Kritikos/Steiner/Wießner (2007) und Caliendo/Künn/Wießner (2009, S. 8 f.).

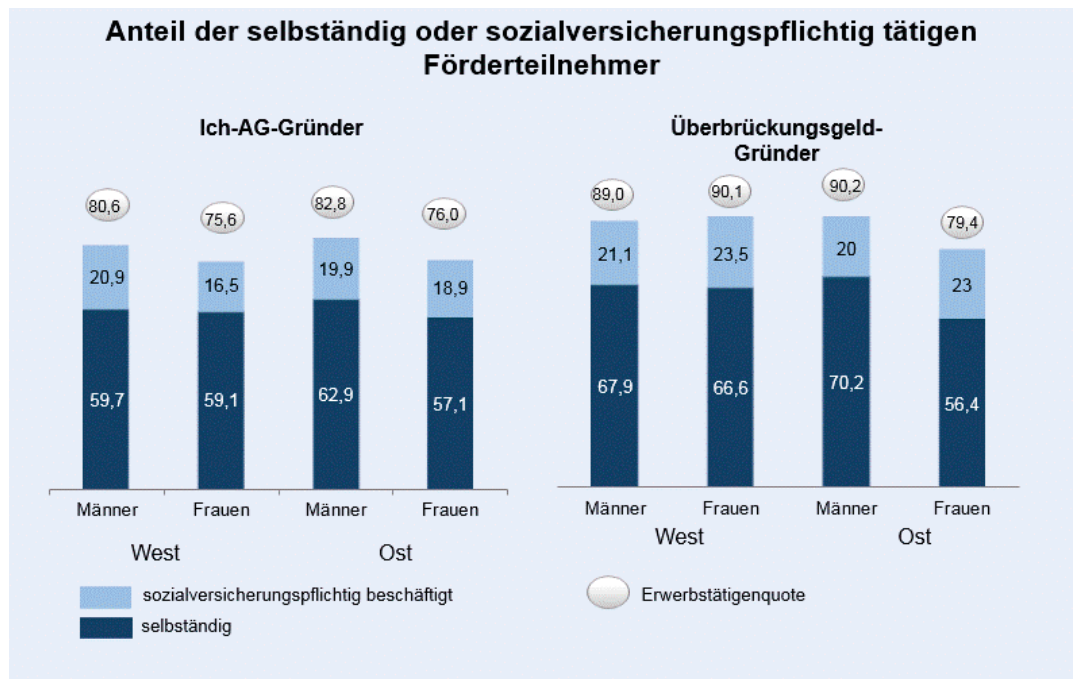


Abbildung 61: Erfolgreiche Arbeitsmarktintegration fünf Jahre nach der Förderung⁹¹⁵

Der Gründungszuschuss zeichnet sich im Vergleich zu den beiden Vorgängerprogrammen durch eine noch höhere Verbleibsquote in Selbständigkeit aus. Caliendo et al. konstatieren, dass 19 Monate nach Gründung 75 bis 84 % der geförderten Personen im Haupterwerb noch selbständig tätig sind und nur zwischen 2,8 und 6,5% der Personen wieder arbeitslos oder arbeitssuchend sind.⁹¹⁶

Insofern kann allen Programmen attestiert werden, dass sie hinsichtlich der Integration in den ersten Arbeitsmarkt bzw. der Vermeidung einer Rückkehr in die Arbeitslosigkeit – entweder als Selbständiger oder als sozialversicherungspflichtig Beschäftigter – als erfolgreich zu bewerten sind.⁹¹⁷

Neben der Integration in den ersten Arbeitsmarkt ist die Erwirtschaftung eines existenzsichernden Einkommens ein weiteres wesentliches Ziel der Gründungsförderung im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Auch wenn die Gründungen hinsichtlich der Verbleibsquoten in der Selbständigkeit als erfolgreich eingeschätzt werden können, sollte

⁹¹⁵ Quelle: Caliendo/Künn/Wießner (2009, S. 2).

⁹¹⁶ Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/Wießner (2012, S. 112).

⁹¹⁷ Auch andere Studien zeigen, dass eine Selbständigkeit häufig als eine Art Sprungbrett den Übergang von der Arbeitslosigkeit in eine abhängige Beschäftigung erleichtert, vgl. bspw. Koch/Rosemann/Späth (2011, S. 32 f.).

dabei nicht vernachlässigt werden, dass sich das Einkommen vieler Gründer oft am Rande des Existenzminimums bewegt.⁹¹⁸

Hinsichtlich der Einkommenseffekte ergibt sich ein heterogenes Bild. Während vor allem die Empfänger von Überbrückungsgeld und Gründungszuschuss ein signifikant höheres Einkommen als die Vergleichsgruppe vergleichbarer Arbeitsloser zeigt, fallen die Ergebnisse für die Bezieher des Existenzgründungszuschusses heterogener aus. Hier fallen die Einkommenseffekte im Durchschnitt niedriger aus, für Frauen liegen sie praktisch bei null.⁹¹⁹ Caliendo et al. zeigen auf, dass es sehr geschlechts- und regionenspezifische Unterschiede sowie erhebliche Streuungen gibt. Männer erwirtschaften im Vergleich zu Frauen im Durchschnitt grundsätzlich höhere Einkommen aus ihrer Selbständigkeit und sind häufiger in Vollzeit tätig.⁹²⁰ Hinsichtlich des Armutsrisikos zeigen Caliendo et al auf, dass ungefähr 12,5 % der ehemals geförderten Selbständigen in Westdeutschland und 14,5 % in Ostdeutschland monatlich ein Nettoäquivalenzeinkommen von weniger als 925 Euro zur Verfügung haben und somit die Armutsquoten für die Gründer in den alten Bundesländern durchweg unter der allgemeinen Armutsrisikoquote von 14 % und in den neuen Bundesländern nur ganz leicht darüber liegen. Sie konstatieren schlussfolgernd, dass die erzielten Einkommen der geförderten Gründer durchaus als existenzsichernd angesehen werden können.⁹²¹

Eine Effizienzanalyse, in der die gesparte Arbeitslosenunterstützung den Programmkosten gegenübergestellt wird, kam zu dem Schluss, dass das Überbrückungsgeld nicht nur effektiv Gründungen und Arbeitsplätze gefördert hat, sondern für die Arbeitsverwaltung auch monetär effizient war, da die Einspareffekte über den Maßnahmekosten lagen.⁹²² Beim Existenzgründungszuschuss wies die Effizienzanalyse auf ein geringes monetäres Defizit für die Arbeitsverwaltung hin. Wirkungsanalysen zur Gründungsförderung durch

⁹¹⁸ Vgl. hierzu auch May-Strobl (2010, S. 14 ff.). Auch Caliendo/Künn/Wießner (2010, S. 284) konstatieren, dass langfristig gesehen das Einkommen der nach fünf Jahren noch Selbständigen Personen als deutlich über den Armutsgrenzwerten und damit als existenzsichernd angesehen werden kann.

⁹¹⁹ Vgl. BMWA (2006, S. XVI) sowie Caliendo/Hogenacker/Künn/ Wießner (2012, S. 113), die aufzeigen, dass das erwirtschaftete Einkommen der ehemals geförderten Selbständigen in Vollzeit nicht wesentlich von der betrachteten Untergruppe der vollzeitbeschäftigten Angestellten abweicht, im Durchschnitt sogar höher ausfällt.

⁹²⁰ Vgl. hierzu im Detail Caliendo/Hogenacker/Künn/ Wießner (2012, S. 113).

⁹²¹ Vgl. Caliendo/Hogenacker/Künn/ Wießner (2012, S. 114). Die Daten beziehen sich auf das Jahr 2008 für das von Grabka/Frick (2010) auf Basis der Daten des sozioökonomischen Panels eine monatlicher Armutsgrenzwert von 925 € und eine Armutsrisikoquote von 14% als Vergleichswert angegeben wurden.

⁹²² Vgl. Caliendo et al. (2007).

Einstiegsgeld liegen – soweit ersichtlich – bislang nicht vor bzw. ist deren Aussagekraft beschränkt.⁹²³

Die Ergebnisse bisheriger Studien zeigen somit, dass die Zielgruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit trotz erwiesenermaßen schwierigen Eingangsvoraussetzungen unternehmerischen Erfolg haben kann. Auch aus Seidels Fallstudien wird klar, dass es sich in den wenigsten Fällen um unternehmerische Naturtalente handelt, die allerdings trotzdem erfolgreich gründen.⁹²⁴

Einer Studie der ILO zufolge hatten Gründungen, die mit Überbrückungsgeld gefördert wurden, sogar eine höhere Überlebensquote als sonstige Gründungen: Drei Jahre nach der Gründung waren 70% der mit Überbrückungsgeld geförderten Gründer immer noch selbständig, während es bei den nicht geförderten Gründern nur 64% waren.⁹²⁵ Auch Pfeiffer/Reize, die mit dem Überbrückungsgeld geförderte Gründungen in den Jahren 1993 bis 1995 mit solchen verglichen, die ungefördert waren, kamen zu dem Ergebnis, dass Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit leicht geringere Überlebenschancen im Vergleich zu ungeförderten Gründungen hatten.⁹²⁶ Ein wesentlicher Einflussfaktor hierbei ist sicherlich die finanzielle Unterstützung, die Gründungen aus der Arbeitslosigkeit im Vergleich zu normalen Gründungen erhalten.

3.2.3.3.2 Zu den Erfolgsfaktoren von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

Aufschlussreiche Erkenntnisse dazu, welche Faktoren für den Erfolg einer Gründung aus der Arbeitslosigkeit von hoher Relevanz sind, liefert die BMWA-Studie, im Rahmen derer die Gründer befragt wurden, welche Faktoren im Gründungsprozess hauptsächlich hilfreich waren. Im Hinblick auf die Teilnahme und Einschätzung der gründungsvorbereitenden Maßnahmen sind die Ergebnisse für die vorliegende Arbeit besonders interessant. In den Auswertungen der Studie wird beschrieben, dass es vor allem auffällig ist, dass gerade viele Abbrecher „übereifrige Informationssammler und Dauerbesucher von Gründerseminaren“⁹²⁷ seien. Eine Erklärung könnte sein, dass diese Gründer sich

⁹²³ Sommer/Matsyk/Leusch (2013, S. 17) Caliendo et al. (2007) konstatiert, dass vorläufige Ergebnisse dafür sprachen, dass die Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt und zur Vermeidung von ALG-II-Bezug beiträgt. 20 Monate nach Maßnahmebeginn betrug die geschätzte Nettowirkung auf die Quote der weder arbeitslos noch arbeitssuchend gemeldeten Teilnehmer etwa 20 %.

⁹²⁴ Vgl. Seidel (2002, S. 203).

⁹²⁵ Vgl. International Labour Organization (2000, S. 28 f.).

⁹²⁶ Vgl. Pfeiffer/Reize (2000).

⁹²⁷ BMWA (2006, S. 149).

schlecht vorbereitet fühlen und offensichtlichen Bedarf nach Beratung und Hilfe haben, während Gründer mit besseren Voraussetzungen weniger Bedarf haben oder mit relativ wenig Hilfe auskommen.

Selbständige verweisen häufiger als Abbrecher auf...	Selbständige	Abbrecher
Fachliche Erfahrungen als Angestellter	75%	63%
Finanzielle Unterstützung, Mithilfe von Familie	35%	22%
Frühere Selbständigkeit in gleichem/ähnlichem Tätigkeitsfeld	19%	15%
Persönliche Betreuung durch Kundenberater bei der Bank	8%	4%
Abbrecher erwähnen häufiger...	Selbständige	Abbrecher
Besuch von Seminaren und Trainings für Gründer	42%	48%
Informationsveranstaltungen von Kammern, Arbeitsverwaltung	26%	33%
Training/Coaching in einem Gründerzentrum	19%	24%
Frühere Selbständigkeit in einem anderen Tätigkeitsfeld	10%	16%

Abbildung 62: Gründungshilfen im Vergleich Selbständige/Abbrecher⁹²⁸

Hinsichtlich des Besuchs von Seminaren und Trainings als Erfahrungen, auf die man im Gründungsprozess bauen konnte, ist zudem zu konstatieren, dass dies ostdeutsche Gründer wesentlich häufiger angeben als westdeutsche (48% Ost zu 39% West).

Im Gegenzug konnten eine gute finanzielle Ausstattung mit Startkapital und Humankapital als Erfolgsfaktoren ermittelt werden.⁹²⁹ Dies hängt auch eng mit der Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit zusammen, denn mit zunehmender Dauer reduzieren sich die potenziell geschäftsrelevanten Branchenkontakte, und ebenso ist anzunehmen, dass auch branchen- und berufsrelevantes Humankapital mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit abgewertet wird. Darüber hinaus wird mit der Dauer der Arbeitslosigkeit die Vermögenssituation der Existenzgründer i.d.R. schlechter.⁹³⁰

Hinsichtlich einer guten Ausstattung mit Humankapital ist zu vermuten, dass Personen mit einem höheren Bildungsabschluss eher in der Lage sind, sich an eine neue Situation anzupassen, eine höhere Lernbereitschaft, bessere kognitive Fähigkeiten und ausgereifere Lernstrategien mitbringen. Besser ausgebildete Gründer sind i.d.R. besser und schneller in der Lage, potentielle Geschäftsfelder zu identifizieren und potentielle Kun-

⁹²⁸ Vgl. BMWA (2006, S. 149).

⁹²⁹ Vgl. Wießner (2000).

⁹³⁰ Vgl. Oberschachtsiek (2004, S. 16).

den anzusprechen als Existenzgründer, die weniger gut ausgebildet sind. Darüber hinaus lässt sich für Personen mit einem höheren Bildungsabschluss annehmen, dass sie ausgeprägtere kommunikative Fähigkeiten haben. Ein Hochschulabschluss wird z.B. von Kundenseite häufig als Qualitätsindikator für die angebotenen Dienstleistungen oder Produkte interpretiert.⁹³¹

Seidel identifiziert fünf wesentliche Erfolgsfaktoren erfolgreicher Gründer aus der Arbeitslosigkeit, die für die vorliegende Arbeit besonders interessant sind:⁹³²

- Fähigkeit zur Problemverarbeitung,
- Aufbau und Aktivierung eines sozialen Netzwerks,
- Entwicklung personenbezogener Kenntnisse,
- Umgang mit Zeit
- Umgang mit unternehmerischem Risiko

Die Fähigkeit zur Problemverarbeitung hat hierbei zwei Aspekte. Dies ist zum einen der Umgang mit der Arbeitslosigkeit. Seidel stellte fest, dass erfolgreiche Gründer diejenigen sind, die sich von den negativen Folgen der Arbeitslosigkeit freimachen können. Hierbei sei es irrelevant, aus welcher Motivation sich der Arbeitslose selbständig macht, wichtig sei, dass überhaupt aktiv an der eigenen Zukunft gearbeitet wird. „In einer Gesellschaft, in der das Versagen nicht mehr nur den Versagern vorbehalten ist, gehört die Fähigkeit zur rationalen und positiv pro-aktiven Verarbeitung des Erlebnisses Arbeitslosigkeit als Bruch in der Erwerbsbiographie wohl zu den Erfolgsfaktoren von Zukunftsbewältigung im allgemeinen und Existenzgründung im Besonderen.“⁹³³

Den zweiten Aspekt der Problemverarbeitung sieht er in der Überwindung kritischer Phasen im Gründungsprozess: „Die kognitive Komplexität der Informations- und Entscheidungsprozesse in Problemsituationen wird, [...] von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Gründern unterschiedlich gehandhabt: Bei erfolgreichen Gründern entfalten Zielstrebigkeit und Schnelligkeit eine komplexitätsreduzierende Funktion, während die umfassende Auseinandersetzung mit Problemen bei erfolglosen Gründern den Aufbau einer nicht mehr zu bewältigenden Komplexität zu bewirken scheint, der ein zielstrebiges Handeln weiter unterbindet. In den entsprechenden Fällen war für diese Konstellation typisch, daß die damit verbundene Schwierigkeit der Trennung von wesentlichen und unwesentlichen Informationen einen weiteren Orientierungsverlust bedeutete. Bei Klein-

⁹³¹ Vgl. hierzu Oberschachtsiek (2004, S. 15).

⁹³² Vgl. Seidel (2002, S. 197).

⁹³³ Seidel (2002, S. 155).

existenzen, bei denen der Eigentümer alleinige Entscheidungs- und Kontrollinstanz ist, wirkt sich dies umso gravierender aus.⁹³⁴

Da Arbeitslose vor allem in klassischen Branchen und eher als me-too-Gründung gründen, entfällt zumeist die Gründungsidee als Erfolgsfaktor und auch die finanzielle Ausstattung ist i.d.R. gering, so dass die Gründerperson als zentrale Erfolgsdeterminante an weiterer Relevanz gewinnt.⁹³⁵

Als ein weiterer Faktor für den Erfolg dieser Gründungen kann in gewissem Sinne der ‚Vorteil Arbeitslosigkeit‘ gesehen werden. Es gibt durchaus einige Vorteile einer Gründung aus der Arbeitslosigkeit gegenüber einer nicht von der Agentur für Arbeit geförderter Gründung. Zunächst einmal ist der Vorteil durch die finanzielle Unterstützung zu nennen, die es ermöglicht, mit einer gewissen Sicherheit zu gründen, da zumindest der finanzielle Grundbedarf in dieser Zeit gedeckt ist. Diese Sicherheit haben Gründer, die sich nicht aus der Arbeitslosigkeit selbständig machen, nicht, sie haben demzufolge einen finanziellen Nachteil. Daher versuchen viele Gründer im Vorfeld einer geplanten Gründung ebenfalls den Status eines Arbeitslosen zu erlangen, um in den Genuss der Förderung zu kommen. Ein weiterer Vorteil ist die Verfügbarkeit von Zeit. Gründer aus der Arbeitslosigkeit haben Zeit für eine fundierte Entscheidungsfindung und eine intensive Planung und Vorbereitung ihrer Gründung. Ebenso ist es ihnen möglich, ohne eigenen finanziellen Aufwand an Qualifizierungsprogrammen teilzunehmen, während ihr Grundeinkommen weiterhin durch den Bezug des Arbeitslosengeldes gesichert ist. Möchte ein anderer Gründer an einem solchen Programm teilnehmen, muss er es zumeist selbst bezahlen, während er zugleich in dieser Zeit nicht die Möglichkeit hat, Einkommen zu erwirtschaften. Nutzt ein Gründer aus der Arbeitslosigkeit diese Vorteile, um sich intensiv vorzubereiten und zu qualifizieren, können andere Handicaps kompensiert und die Erfolgsaussichten der Gründung maßgeblich verbessert werden.⁹³⁶

3.2.3.3.3 Zu den Problemfaktoren von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit

Hinsichtlich der Probleme im Zusammenhang mit der Gründung und den Ursachen für gescheiterte Gründungen konnte gezeigt werden, dass nur wenige Gründer über fachliche Defizite stolperten; die Defizite lagen eher im betriebswirtschaftlichen Bereich bzw. in nicht vorhandenen unternehmerischen Kompetenzen begründet. Eine weitere häufige

⁹³⁴ Seidel (2002, S. 159). Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Frank/Korunka (1996, S. 958).

⁹³⁵ Vgl. hierzu auch Seidel (2002, S. 71).

⁹³⁶ Vgl. Streitberger (2002, S. 9).

Ursache für das Scheitern von Gründungen sind Probleme im Finanzierungsbereich. Wießner befragte 2004 eine Stichprobe von Personen, die eine Förderung mit dem Existenzgründungszuschuss abgebrochen hatten. Hier zeigte sich, dass Abbrüche vor allem auf Auftragsmangel und Finanzierungsengpässe zurückgingen.⁹³⁷ Oft wird der Kapitalbedarf als zu gering eingeschätzt, hinzukommen eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zu Fremdkapital und die Angst der Gründer, Schulden zu machen.⁹³⁸

Seidel identifiziert bei den von ihm untersuchten Gründern als große Problembereiche die Finanzierung, die Schwierigkeit Kunden zu finden (als Resultat des Kaltstarts) sowie die Strukturierung der Unternehmeraufgabe (da es für einen vorher abhängig Beschäftigten schwierig ist das Feld Existenzgründung zu strukturieren und zu erschließen) und den Schwachpunkt Marketing.⁹³⁹ Auch die Befragungen des IfM zeigen, dass die Kundenakquise einen der größten Problembereiche darstellt.⁹⁴⁰

Als weitere Schwierigkeit werden Bürokratiehürden gesehen, die den Gründern den Start in die Selbständigkeit erschweren.⁹⁴¹ Hinzu kommen häufig Informationsdefizite und mangelnde Vorbereitung. Die folgende Abbildung zeigt die Gründe, warum Gründer, die sich in diesem Fall mit Hilfe der Ich-AG-Förderung selbständig gemacht haben, die Selbständigkeit aufgaben.

⁹³⁷ Vgl. Wießner (2005).

⁹³⁸ Vgl. Wießner (2000). Zu den Schwierigkeiten des Zugangs zu Fremdkapital vgl. Kapitel 3.2.3.2.5.

⁹³⁹ Vgl. Seidel (2002, S. 156).

⁹⁴⁰ Vgl. May-Strobl (2010, S. 9).

⁹⁴¹ Vgl. DIHK (2007, S. 5).

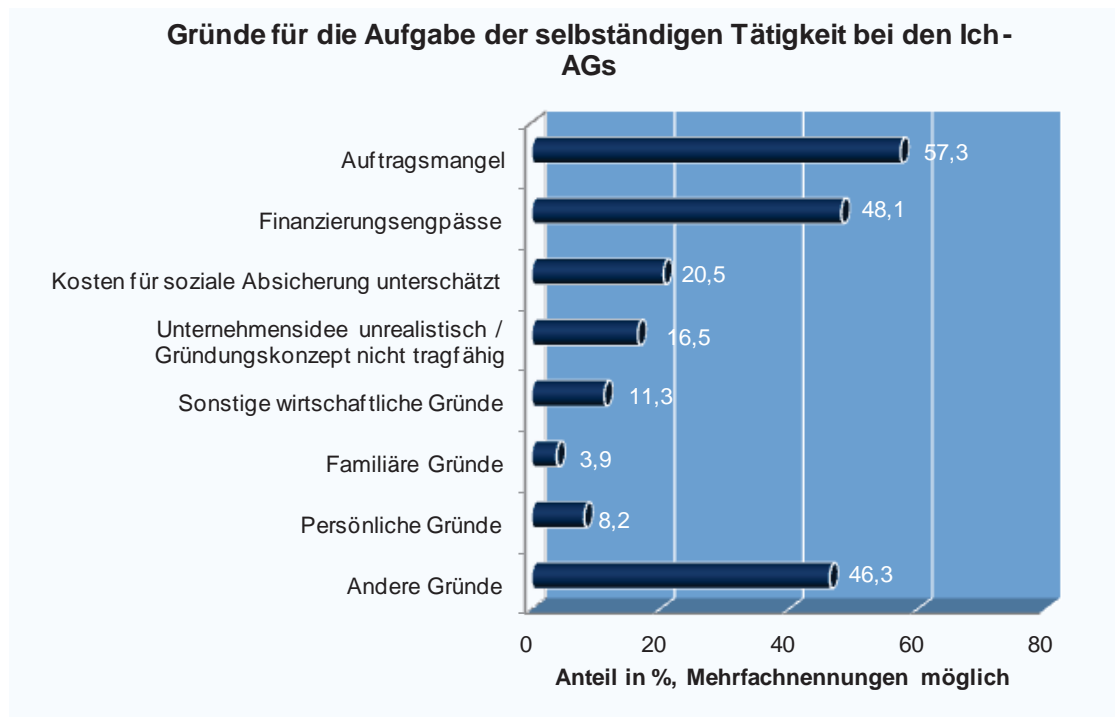


Abbildung 63: Gründe für die Aufgabe der selbständigen Tätigkeit bei den Ich-AGs⁹⁴²

Die angegebenen Gründe spiegeln vor allem wider, dass viele dieser gescheiterten Gründungen mit einer besseren Vorbereitung oder auch besseren Begleitung im Gründungsprozess hätten vermieden werden können. Durch realistische Marktanalysen, Finanzierungspläne und vor allem durch Unterlassung von nicht tragfähigen Gründungen im Rahmen einer umfassenden Vorbereitung hätten die Gründer vor einer gescheiterten Gründung und den damit verbundenen Folgen, wie z.B. Schulden, bewahrt werden können. Ein korrespondierendes Problem ist das mangelnde unternehmerische Wissen. Auch Seidel schlussfolgert aus seiner Fallstudien-Analyse, dass oft selbst die elementarsten Kenntnisse z.B. über die Funktionsweise einer Marktwirtschaft oder einfachste kaufmännische Begriffe fehlten.⁹⁴³

Auch in der BMWA-Studie gaben die Abbrecher besonders häufig an, Probleme im kaufmännischen Bereich, mit der Erstellung eines Businessplans und im Bereich Marketing und Vertrieb zu haben. Ebenso wurden häufig Probleme mit der Steuer und der sozialen Absicherung angegeben.⁹⁴⁴ Bei der IAB-Studie gaben rund ein Fünftel der Befragten an,

⁹⁴² Entnommen aus Wießner (2005, S. 4).

⁹⁴³ Vgl. Seidel (2002, S. 203 ff.).

⁹⁴⁴ Vgl. BMWA (2006, S. 149).

die Kosten für die soziale Absicherung unterschätzt zu haben. Dies weist klar auf Informationsdefizite und einen entsprechenden Beratungsbedarf hin, denn offensichtlich war vielen Gründern nicht bewusst, dass sie für die obligatorische soziale Absicherung einen Großteil des Existenzgründungszuschusses benötigen würden.⁹⁴⁵ Da allerdings gerade die Abbrecher überproportional viel Beratung in Anspruch genommen haben, stellt sich einerseits die Frage nach der Qualität der Beratung, aber andererseits auch danach, ob einem Teil der Gründer gewisse Informationen und Kompetenzen auch durch umfangreiche Beratung und Qualifizierung nicht vermittelt werden können. Ein wichtiger Bestandteil des hier zu erarbeitenden Modells sollte es daher auch sein, mit eher ungeeigneten Gründern zu der Erkenntnis zu gelangen, dass eine Existenzgründung für sie nicht die richtige Alternative darstellt.

Von den Abbrechern der IAB-Studie berichtete ein Drittel von Schulden aus der selbstständigen Tätigkeit. Die Höhe dieser Verbindlichkeiten belief sich bei drei Viertel der Abbrecher auf weniger als 5.000 Euro. 16% hatten Schulden von bis zu 10.000 Euro, nur ein geringer Teil lag darüber. Auch wenn diese Beträge niedrig scheinen, sind sie für die nun erneut arbeitslosen Personen ohne Aussicht auf Beschäftigung hoch. Neben dem Problem der Arbeitslosigkeit werden diese Personen nun zusätzlich mit den psychischen und finanziellen Folgen der gescheiterten Selbständigkeit belastet. Persönliches Scheitern und wirtschaftliche Not können sich so wechselseitig verstärken.⁹⁴⁶ Das Risiko der Verschuldung aufgrund falscher Einschätzungen ist bisher in unzureichendem Maße berücksichtigt worden.

3.3 Zu den zielgruppenspezifischen Implikationen der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit

Es ist zusammenfassend eindeutig zu resümieren, dass keine der bisherigen Evaluationsergebnisse zu Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit eine Beendigung der Förderprogramme rechtfertigen. Auch wenn mit Blick auf neue Arbeitsplätze, Strukturwandel und internationale Wettbewerbsfähigkeit die Gründungen aus der Arbeitslosigkeit zurückhaltend eingeschätzt werden, so scheint es unbestritten, dass eine Existenzgründung eine bessere Nutzung des Humankapitals der Gründerperson darstellt als der

⁹⁴⁵ Vgl. Wießner (2005, S. 4 f.).

⁹⁴⁶ Vgl. Wießner (2005, S. 5).

Zustand der Arbeitslosigkeit.⁹⁴⁷ Eine Fortsetzung der Förderung von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit und insbesondere auch eine Förderung und Qualifizierung dieser Gründergruppe ist auch in Zukunft erstrebenswert. Um ein den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Zielgruppe entsprechendes Modell zu konzeptionieren, das insbesondere auf die Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit abzielt, ist es daher von großer Relevanz die Besonderheiten und Anforderungen dieser Gruppe bestmöglich zu berücksichtigen, ebenso wie die Tatsache, dass eine Existenzgründung nicht für jeden Arbeitslosen eine sinnvolle Alternative darstellt.

Die Darstellung der Folgen der Arbeitslosigkeit hat gezeigt, dass sich in vielen Fällen Folgen der Arbeitslosigkeit und optimale Voraussetzungen einer Unternehmensgründung geradezu widersprechen.⁹⁴⁸ Es lässt sich konstatieren, dass die Arbeitslosigkeit einen mit zunehmender Dauer steigenden negativen Einfluss auf die gründungsrelevanten Erfolgsfaktoren wie Persönlichkeitseigenschaften, Human- und Finanzkapital und das soziale Netzwerk eines Gründers hat.⁹⁴⁹ Inwiefern sich dieser Einfluss bei der Gruppe der hier im Fokus stehenden Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit bemerkbar macht, bleibt im Folgenden zu überprüfen.

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass es sich bei den Gründern aus der Arbeitslosigkeit um eine sehr heterogene Gruppe handelt, was durch eine sehr differenzierte und individualisierte Qualifizierung Berücksichtigung finden sollte. Die Ausführungen zeigen auch, dass viele Vorurteile, die Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit entgegengebracht werden, nicht der Realität entsprechen. Diejenigen, die sich faktisch für eine Gründung entschieden haben, entsprechen in vielerlei Merkmalen wie bspw. der formalen Qualifikation vielmehr dem „normalen“ Gründer als dem „normalen“ Arbeitslosen. Nichtsdestotrotz ist die Bedeutung der Gründerperson als Erfolgsfaktor aus verschiedenen Gründen höher als bei anderen Gründungen. Da Arbeitslose vor allem in klassischen Branchen und eher als me-too-Gründung gründen, entfällt zumeist die Gründungsidee als Erfolgsfaktor und auch die finanzielle Ausstattung ist i.d.R. gering, so dass die Gründerperson als zentrale Erfolgsdeterminante an weiterer Relevanz gewinnt.⁹⁵⁰

Bei der inhaltlichen Konzeptionierung einer Qualifizierung für Gründer aus der Arbeitslosigkeit sollten neben fachlichen Inhalten der Gründungsthematik vor allem auch die spezifisch für Gründer aus der Arbeitslosigkeit relevanten Themen behandelt werden. Hierzu gehören z.B. die Anforderungen der Agentur für Arbeit, die Tragfähigkeitsbescheinigung

⁹⁴⁷ Rammer (2004, S. 8).

⁹⁴⁸ Vgl. hierzu Kapitel 3.1.3.3 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁴⁹ Vgl. Seidel (2002, S. 70).

⁹⁵⁰ Vgl. hierzu auch Seidel (2002, S. 71).

einer unabhängigen Stelle sowie generell die Fördermöglichkeiten durch die Agentur für Arbeit.

Bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit handelt es sich oft um wenig kapitalintensive Klein Gründungen, die häufig in den Bereichen Dienstleistung und Handel stattfinden.⁹⁵¹ Statt dies allerdings als gegeben hinzunehmen und die Gründer nur bestmöglich auf diese Art der Gründung vorzubereiten, sollte vielmehr hinterfragt werden, inwiefern diese Faktoren im Rahmen einer Qualifizierung verändert und verbessert werden können. Die negativen Erfahrungen, die die Gründer aus der Arbeitslosigkeit durch den Jobverlust und die erfolglose Jobsuche gemacht haben, führen häufig zu einem verminderten Selbstwertgefühl sowie abnehmendem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, was sich dann auch auf die Art der Gründungen auswirkt. Viele trauen sich z.B. nicht zu, Mitarbeiter zu beschäftigen oder Kapital aufzunehmen, um ein auf Wachstum ausgerichtetes Unternehmen zu gründen. Hier ist ein wichtiges Ziel, das Selbstwertgefühl der Teilnehmer wieder aufzubauen und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu stärken.

Die im Rahmen dieses Kapitels dargestellten Erkenntnisse bieten bereits die Möglichkeit einer umfassenden Zielgruppenbeschreibung und Einschätzung der Rahmenbedingungen von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit und zeigen viele Ansatzpunkte und Problembereiche auf. Diese sollen im folgenden Kapitel ergänzt werden um die Ergebnisse eigener Untersuchungen zur Praxis von Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit sowie dem Lern- und Entwicklungsstand der Teilnehmer dieser Angebote.

⁹⁵¹ Vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.2.5.2 der vorliegenden Arbeit.

4. Zur Analyse der Praxis von Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit sowie dem Lern- und Entwicklungsstand der Teilnehmer/innen dieser Angebote

Die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer⁹⁵² sind ein wichtiger Faktor bei der Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Die in Kapitel 3 dargelegten bisherigen Erkenntnisse über Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit bieten bereits viele Ansatzpunkte, die es ermöglichen die Zielgruppe, für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten erarbeitet werden soll, zu beschreiben. Untersuchungen zu den Ausprägungen der selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften dieser Zielgruppe liegen bislang allerdings keine vor.⁹⁵³ Bei der hier angestrebten Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten sind allerdings - neben weiteren Aspekten - insbesondere auch die diesbezüglichen Voraussetzungen der Teilnehmer von Interesse für die Konzeptionalisierung. Im vorangehenden Kapitel wurde deutlich, dass die Gründer aus der Arbeitslosigkeit in vielfacher Hinsicht der Gruppe normaler Gründer sehr ähnlich sind. Es stellt sich die Frage, ob das für den Bereich der selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften auch der Fall ist oder ob und wo sich hier Unterschiede zeigen, die eventuell auch in der Arbeitslosigkeit und ihren Auswirkungen begründet sein können.

Um die vorangehend explizierte Lücke zu schließen und den Lern- und Entwicklungsstand der Zielgruppe über die in Kapitel 3 dargelegten Informationen hinaus zu präzisieren wurde eine empirische Untersuchung in Form einer standardisierten Befragung durchgeführt. Ergänzt durch Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung an Qualifizierungsangeboten sowie Tiefeninterviews mit Experten konnten so weitere Erkenntnisse über die Zielgruppe gewonnen werden. Da die Zielgruppe im Rahmen der Gründungspädagogik und -didaktik kein unveränderlicher Faktor sondern Gegenstand des Entscheidungsfelds ist, ist es dementsprechend auch Teil der Konzeptionalisierung zu überlegen, inwiefern die hier untersuchte Zielgruppe für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten in Frage kommt und inwieweit es diesbezüglich Modifizierung und Differenzierung bedarf.⁹⁵⁴ Ein wichtiger Aspekt ist hierbei inwiefern die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens verändert werden können und müssen, damit das Ziel der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten überhaupt erreicht werden kann.

⁹⁵² Zum Faktorenkomplex der Lernvoraussetzungen der Teilnehmer vgl. 2.1.5.3.

⁹⁵³ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.3 Bisherige Untersuchungen zu Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit.

⁹⁵⁴ Vgl. 2.2.3 der vorliegenden Arbeit.

Eine zweite korrespondierende Untersuchung fokussiert den bislang nur in Form von Wirkungsanalysen betrachteten Bereich der Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit. Basierend auf den in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Grundlagen der Didaktik, Wirtschaftsdidaktik und Gründungsdidaktik werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit typische Erscheinungsformen der Qualifizierungsangebote mit Hilfe des gründungsdidaktisch fundierten Modells zur Evaluierung von Entrepreneurship-Education-Programmen (MODE³)⁹⁵⁵ untersucht um Erkenntnisse über die Praxis und den Ist-Zustand der Gründungsqualifizierung in diesem Bereich zu veranschaulichen und den sich daraus ergebenden Handlungsbedarf zu konturieren. Zudem werden die Ergebnisse hinsichtlich der besonderen Anforderungen der Zielgruppe und der ambitionierten Ziele einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten diskutiert und so weitere Ansatzpunkte für eine Konzeptionalisierung herausgearbeitet. Neben dem Ist-Zustand der Qualifizierungspraxis wird so vor allem auch das hohe Verbesserungspotential in einem Bereich aufgezeigt, der sich in der praktischen Umsetzung bislang wenig an theoretischen Erkenntnissen der Wirtschafts- und Gründungsdidaktik zu orientieren scheint.

4.1 Zur empirischen Untersuchung der Teilnehmer von Qualifizierungsangeboten für Gründungen aus der Arbeitslosigkeit

Zur Konzeptionalisierung eines Modells zur Entwicklung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen von Gründern aus der Arbeitslosigkeit sind die anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Teilnehmer bzw. eine möglichst detaillierte Beschreibung der Zielgruppe ein wichtiger Bestandteil. Die in Kapitel 3 vorgestellten Erkenntnisse aus bisherigen Untersuchungen zu Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit liefern hier bereits viele Ansatzpunkte. Allerdings finden sich insbesondere zum Aspekt der im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehenden selbstständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften von Gründern aus der Arbeitslosigkeit bislang in der wissenschaftlichen Literatur zur Thematik keinerlei Untersuchungen.⁹⁵⁶ Zudem fokussieren nahezu alle Untersuchungen auf Gründer aus der Arbeitslosigkeit generell, während der Fokus der vorliegenden Untersuchung insbesondere auf der Gruppe der Gründer liegt, die Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit besuchen.

⁹⁵⁵ Vgl. hierzu 4.2.1.2 Methodik und Evaluationsinstrument der vorliegenden Arbeit.

⁹⁵⁶ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.3 Bisherige Untersuchungen zu Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit.

Im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung soll daher diese Lücke geschlossen werden und Erkenntnisse darüber gewonnen werden, in welchen Ausprägungen die selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale bei den befragten Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit vorhanden sind und darüber hinaus auch zu weiteren gründungsrelevanten Faktoren, die eine detaillierte Beschreibung der Zielgruppe ermöglichen. Bei diesen Faktoren stehen insbesondere der Lern- und Entwicklungsstand der Gründer sowie motivationale Aspekte im Vordergrund. Von Interesse für das zu konzeptionierende Modell ist dabei insbesondere auch, ob es bei der Gründergruppe z.B. resultierend aus der Arbeitslosigkeitserfahrung spezielle Persönlichkeitsmerkmale gibt, bei denen die Teilnehmer eher schwächere Ausprägungen aufweisen, so wie dies bspw. für die internale Kontrollüberzeugung vermutet wird,⁹⁵⁷ damit dies bei der Konzeptionierung z.B. in Form einer verstärkten Förderung gewisser Merkmale Berücksichtigung finden kann. Zudem soll durch einen Vergleich der Ergebnisse der Merkmalsausprägungen zu Ergebnissen vergleichbarer Studien mit anderen (Gründer-)gruppen Ansatzpunkte geliefert werden, inwiefern sich Gründer aus der Arbeitslosigkeit hinsichtlich der hier untersuchten selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von anderen Gründern unterscheiden.⁹⁵⁸

4.1.1 Zu Methodik und Forschungsdesign der Untersuchung

Im Folgenden werden zunächst die Erhebungsmethodik sowie Konzept und Aufbau des Erhebungsinstruments dargestellt. Es folgen Erläuterungen zu Vorgehensweise und Durchführung der empirischen Untersuchung. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Untersuchungen dargestellt und im Vergleich zu bisherigen Studien analysiert. Zur theoretischen Untermauerung des Kapitels wird auf aktuelle Erkenntnisse der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen.⁹⁵⁹

4.1.1.1 Zur Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands

Um Erkenntnisse über die Ausgangssituation und die Voraussetzungen bzw. die Ausprägungen selbständigkeitsrelevanter Persönlichkeitseigenschaften zu erhalten, die Grün-

⁹⁵⁷ Vgl. hierzu Kapitel 3.1.2.2.3 Psychische und physische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit.

⁹⁵⁸ Dies stellt eher einen Vergleich von allgemeinerem Interesse dar und ist für die Konzeptionalisierung nur von nachrangiger Bedeutung.

⁹⁵⁹ Vgl. bspw. Dillman (2007), Schnell/Hill/Esser (2013), Atteslander (2010), Bryman/Bell (2015) und Lamnek (2010).

der aus der Arbeitslosigkeit vor bzw. zu Beginn einer Qualifizierungsmaßnahme mitbringen, stehen im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung die Teilnehmer dieser Maßnahmen im Mittelpunkt des Interesses. Während andere Untersuchungen auf Gründer aus der Arbeitslosigkeit fokussieren, die bereits gegründet haben, war es für die vorliegende Untersuchung maßgeblich, möglichst umfassende Erkenntnisse über die Voraussetzungen der teilnehmenden Gründer vor bzw. zu Beginn der Teilnahme an qualifizierenden Maßnahmen zu erhalten. Dies ist hier sinnvoll, da sich das aufbauend auf diesen Erkenntnissen zu konzeptionierende wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierte Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit, an Gründer zu diesem Zeitpunkt des Gründungsprozesses richtet, wenn sie mit der Qualifizierung beginnen. Daher wird sich die vorliegende Untersuchung nicht mit der Gesamtheit von Gründern aus der Arbeitslosigkeit beschäftigen, sondern nur mit den Teilnehmern von Qualifizierungsangeboten, und zwar zu Beginn dieser Maßnahmen. Die verwendete Methodik sowie die praktische Durchführung und die Zusammensetzung der Teilnehmer der Erhebung der durchgeführten Untersuchung werden im Folgenden erörtert und begründet.

4.1.1.2 Methodik und Erhebungsinstrument der Untersuchung

In der empirischen Sozialforschung werden zwei grundsätzliche Wege der Erkenntnisgewinnung unterschieden – quantitative und qualitative Methoden. Ohne an dieser Stelle detailliert auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der quantitativen und qualitativen Sozialforschung oder die teilweise recht kontrovers geführte Debatte hierüber⁹⁶⁰ eingehen zu wollen, soll im Folgenden kurz dargelegt werden, warum für diesen Teil der Untersuchung der Einsatz quantitativer Methoden gewählt wurde.⁹⁶¹

⁹⁶⁰ Vgl. hierzu bspw. Kelle (2008, S. 26 ff.) und Lamnek (2010, S. 6 ff.).

⁹⁶¹ Ziel der quantitativen Forschung ist es, Verhalten in Form von Modellen, Zusammenhängen und zahlenmäßigen Ausprägungen möglichst exakt zu beschreiben und vorhersagbar zu machen. Dabei werden i.d.R. aus einer Befragung oder Beobachtung einer möglichst großen und repräsentativen Zufallsstichprobe die zahlenmäßigen Ausprägungen eines oder mehrerer Merkmale gemessen. Diese Werte werden zueinander oder mit anderen Variablen in Relation gesetzt und die Ergebnisse auf die Grundgesamtheit übertragen. Quantitative Methoden werden häufig genutzt, um bestimmte Hypothesen zu überprüfen. Sie sind häufig vollstandardisiert und strukturiert, d.h. jeder Befragte bekommt die gleichen Voraussetzungen bei der Beantwortung der Fragen (gleicher Wortlaut, gleiche Reihenfolge, gleiche Bewertungsskala etc.), um die Aussagen der Befragten untereinander vergleichbar zu machen. Quantitative Verfahren eignen sich durch ihre standardisierte Befragungs- und Beobachtungsform für die Untersuchung großer Stichproben und die Anwendung statistischer Prüfverfahren sehr gut zur objektiven Messung und Quantifizierung von Sachverhalten, zum Testen von Hypothesen und zur Überprüfung statistischer Zusammenhänge, vgl. bspw. Schnell/Hill/Esser (2013, S. 2 f.).

Um ein Modell zur Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen von Gründern aus der Arbeitslosigkeit zu entwickeln, sind Kenntnisse über die qualifikatorischen Voraussetzungen der Teilnehmer und insbesondere der Ausprägungen der selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften von hoher Bedeutung. Um einerseits objektive Daten insbesondere über die selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften der Existenzgründer zu generieren und andererseits auch eine Vergleichbarkeit der Daten mit vorangegangenen Studien zu erhalten, scheint es sinnvoll, eine standardisierte Befragung durchzuführen und für den Bereich der selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften auf den F-DUP-Test, als ein in der psychologischen Forschung erprobtes Instrument, zurückzugreifen.⁹⁶² Der F-DUP-Test wird als vielfach erprobtes standardisiertes psychometrisches Testverfahren vor allem in der Existenzgründerberatung, zur Diagnose unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften bei Mitarbeitern in Unternehmen und zur Stärken-Schwächen-Analyse bei Coaching-Maßnahmen sowie in der Entrepreneurship-Forschung für verschiedene Zielgruppen eingesetzt.⁹⁶³ Die im Rahmen des Tests überprüften Eigenschaften sind bereichsspezifische Typologisierungen auf niedriger Abstraktionsebene, die in Bezug auf vorherzusagendes unternehmerisches Denken und Handeln eine hohe Validität aufweisen.⁹⁶⁴ Da die Ausprägungen Umwelteinflüssen wie der Kultur oder nationaler Prägung unterliegen, ist es sinnvoll auf ein Messinstrument zurückzugreifen das landesspezifisch adaptiert ist.⁹⁶⁵ Hier ist der F-DUP-Test der einzige deutschsprachige Test, der auch die notwendigen Gütekriterien aufweist.⁹⁶⁶ Daher wird er in der vorliegenden Arbeit auch für die Zielgruppe der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit angewendet.

Ein Test kann in diesem Zusammenhang definiert werden als „ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung.“⁹⁶⁷ Durch die Verwendung des F-DUP-

⁹⁶² Vgl. Müller (2002) sowie Müller/Gappisch (2002).

⁹⁶³ Vgl. Müller (2005, S. 337) sowie Bijedic (2013, S. 319) und Schneider (2011, S. 229 ff.).

⁹⁶⁴ Vgl. Bijedic (2013, S. 192).

⁹⁶⁵ Z.B. konnten beim Leistungsmotiv, der internalen Kontrollüberzeugung, der Durchsetzungsbereitschaft und der Risikoneigung interkulturelle bedingte Unterschiede festgestellt werden, vgl. Bijedic (2013, S. 192). Auch Fallgatter (2002, S. 122 f.) offeriert einen deutschsprachigen Katalog unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften, allerdings ohne ein geeignetes Messinstrument. Die Validität der Eigenschaften scheint zudem aufgrund definitorischer Inkonsistenzen nicht gewährleistet, so dass die Überlegung, hier weitere Kriterien in Fragen zu transformieren und in die Untersuchung einzubeziehen verworfen wurde, vgl. ebd.

⁹⁶⁶ Zu den Gütekriterien des F-DUP-Tests vgl. Müller (2000a, S. 324) sowie Müller (2005, S. 339 f.). Vgl. hierzu auch Bijedic (2013, S. 319) sowie Raab/Neuner (2008, S. 313 ff.).

⁹⁶⁷ Lienert/Raatz/ (1998, S. 1).

Tests in Kombination mit selbsterstellten bzw. erprobten Fragen aus anderen Erhebungen ist nicht nur der Vergleich mit den Ausprägungen selbständigkeitsrelevanter Persönlichkeitseigenschaften anderer untersuchter Gruppen wie selbständig tätigen oder ambitionierten Personen möglich⁹⁶⁸, sondern zugleich auch der Vergleich anderer untersuchter Aspekte mit anderen Untersuchungen zu Gründungen im allgemeinen oder Gründungen aus der Arbeitslosigkeit. Ergänzt wurde dieses Vorgehen in einer explorativen Vorphase durch alternative empirische Zugänge, wie Tiefeninterviews und narrative Interviews.⁹⁶⁹

Da Daten, mit denen eine geeignete Sekundäranalyse⁹⁷⁰ möglich gewesen wäre, nicht vorlagen, wurde eine Primärdatenerhebung durchgeführt. Als Erhebungsmethode wurde eine anonymisierte und standardisierte schriftliche Befragung gewählt. So soll zum einen die beschriebene Vergleichbarkeit der gewonnenen Aussagen mit anderen Studien gewährleistet und eine höhere Validität⁹⁷¹ der Daten sowie eine größere Allgemeingültigkeit der Resultate erzielt werden, da durch die Standardisierung die unmittelbare Vergleichbarkeit von zahlreichen Einzelauskünften und gleichzeitig eine objektive Datenauswertung ermöglicht wird.⁹⁷² Allerdings birgt die standardisierte Befragung auch einige Nachteile, insbesondere im Zusammenhang mit geschlossenen Fragen sowie hinsichtlich der verwendeten Skalierung. So haben die Teilnehmer nur eine begrenzte Möglichkeit zur freien Beantwortung, und ein differenziertes Eingehen auf geäußerte Sachverhalte bzw. Besonderheiten ist nicht möglich, da der Fragebogeninhalt bei der standardisierten Befragung genormt und somit für alle Befragten gleich ist.⁹⁷³ Nach eingehender Abwägung können diese Nachteile allerdings aufgrund der überwiegenden Vorteile der gewählten Forschungsmethode vernachlässigt werden.

Da die Untersuchung explizit darauf abzielt, Informationen darüber zu gewinnen, welche Voraussetzungen die Teilnehmer zu Beginn einer Maßnahme für Gründer aus der Arbeitslosigkeit mitbringen, wurde entschieden, den Prozesscharakter von Existenzgründungen zu vernachlässigen und die Untersuchung nur mit einem Erhebungszeitpunkt

⁹⁶⁸ Vgl. hierzu bspw. Müller (1999, S. 7).

⁹⁶⁹ Vgl. bspw. Küsters (2014, S. 575 ff.)

⁹⁷⁰ Bei der Sekundäranalyse greift man zur Überprüfung von Hypothesen auf bereits vorhandene Datenbestände zurück, vgl. Schnell/Hill/Esler (2013, S. 242).

⁹⁷¹ „Unter Validität (Gültigkeit) eines Messinstruments versteht man das Ausmaß, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen sollte“, vgl. Schnell/Hill/Esler (2013, S. 144).

⁹⁷² Vgl. Schnell/Hill/Esler (2013, S. 312). Demgegenüber müssen bei qualitativen Untersuchungen die vielfältigen Einzelauskünfte kategorisiert und aggregiert werden, um eine Auswertung zu ermöglichen. Die Zuordnung von Einzelauskünften zu Antwortkategorien führt allerdings zu einer gewissen Subjektivität, wodurch die notwendige Rationalität bzw. Objektivität gefährdet ist, die aber zur Gewinnung von Ergebnissen mit einer hohen Allgemeingültigkeit vorausgesetzt werden muss, vgl. Bryman/Bell (2015, S. 258 ff.).

⁹⁷³ Vgl. Bryman/Bell (2015, S. 260).

durchzuführen. Die Gewinnung von Erkenntnissen darüber, inwiefern sich die untersuchten Gründer entwickeln, hätte nicht dem Fokus der vorliegenden Arbeit entsprochen, wäre aber eine spannende Forschungsfrage z.B. in Verbindung mit einer möglichen Umsetzung des hier erarbeiteten Modells.

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen konzipiert, der im Wesentlichen aus zwei Teilen besteht.⁹⁷⁴ Der erste Teil des Fragebogens bezieht sich auf die anthropogenen und soziokulturellen Merkmale der Gründer sowie auf Aspekte der geplanten Gründung und der vorangegangenen Arbeitslosigkeit. Zudem werden motivationale Aspekte der Gründung sowie Aspekte des Lern- und Entwicklungsstands der Teilnehmer erfragt. Insgesamt besteht der erste Teil des Fragebogens aus 22 Fragen. Die Mehrzahl der Fragen hat ein forced-choice-format, d.h. die am ehesten zutreffende Antwortalternative ist anzukreuzen.⁹⁷⁵ Einige der Fragen erlauben eine freie Eingabe, z.B. bei der Dauer der Arbeitslosigkeit oder einer kurzen Skizzierung der Geschäftsidee. Zudem sind Einschätzungsfragen enthalten, bei denen die Fragebogenteilnehmer auf einer Skala bewerten müssen, inwiefern einzelne Items auf sie zutreffen. Dieser Teil zielt darauf ab, Informationen über die einzelnen Gründer und die geplanten Gründungen zu erhalten, zum einen, um Informationen über die Gruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit zu gewinnen, zum anderen aber auch, um die Ergebnisse des zweiten Teils in Relation zu im ersten Teil abgefragten Merkmalen setzen zu können. Die Kombination eines selbst-erstellten ersten Teils, der z.T. aus Bausteinen besteht, die bereits in anderen Befragungen von Gründern⁹⁷⁶ verwendet wurden, mit dem F-DUP-Test, soll zum einen eine Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen ermöglichen und andererseits zur Klärung einiger Aspekte beitragen, die bislang für Gründer aus der Arbeitslosigkeit vermutet aber noch nie untersucht wurden.

Der zweite Teil zur Erfassung der skizzierten persönlichkeitsbezogenen unternehmerischen Eigenschaften besteht aus dem „Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potentiale (F-DUP)“ von Müller.⁹⁷⁷ Dieser Teil des Fragebogens erhebt die gründungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale Leistungsmotivstärke, internale Kontrollüberzeugung, Risikoneigung, Problemlöseorientierung, Durchsetzungsvermögen, Ungewissheitstoleranz und emotionale Stabilität. Der F-DUP-Test liegt in einer längeren Variante

⁹⁷⁴ Zum vollständigen Fragebogen siehe Anhang.

⁹⁷⁵ Bei der Formulierung der Fragen wurde drauf geachtet, dass die Fragen einfach und unzweideutig formuliert sind und von allen Befragten verstanden werden können. Bei den Antwortkategorien wurde beachtet, dass diese erschöpfend und disjunkt sind, vgl. Porst (2014, S. 689 ff.).

⁹⁷⁶ Vgl. bspw. Seidel (2002 und 2005).

⁹⁷⁷ Vgl. Müller (2002). Der Fragebogen beruht auf Vorarbeiten von King (1985).

mit 50 Fragen und in einer kürzeren mit 35 Fragen vor. Da der erste Teil des Erhebungsinstruments bereits aus 22 Fragen besteht, die dem F-DUP-Test vorangehen, wurde hier die kürzere Fassung verwendet, um den Test nicht zu lang werden zu lassen und um damit die Bereitschaft zur Teilnahme und kompletten Beantwortung zu erhöhen.

Jedes der sieben untersuchten Persönlichkeitsmerkmale wird durch fünf Fragen repräsentiert. Die Fragen des F-DUP-Tests sind alle im forced-choice-Format. Jede Frage hat vier Antwortalternativen, die so konzipiert sind, dass nur jeweils eine für das betreffende Persönlichkeitsmerkmal typisch ist, die anderen drei Antwortalternativen sind neutral. Jedes Persönlichkeitsmerkmal kann somit in einer Ausprägung von 0 bis 5 vorkommen. Aus der Summe der Merkmale resultiert ein Wert für das unternehmerische Gesamtpotential, der dementsprechend bei dieser Testvariante bei maximal 35 liegen kann. Zur Einschätzung der Testergebnisse liefert der Fragebogen für die einzelnen Merkmale und für das Gesamtpotential Tabellen mit Wertebereichen für schwache, mittlere und hohe Merkmalsausprägungen.⁹⁷⁸ Die Reliabilität⁹⁷⁹ und Validität des F-DUP konnten bereits in einer Reihe von Studien unter Beweis gestellt werden.⁹⁸⁰

Die Bearbeitungsdauer des gesamten Tests beträgt ca. 20-25 Minuten.

4.1.1.3 Durchführung und Stichprobe der Untersuchung

Um das breite Feld der Förderung und Qualifizierung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit zu sondieren und zu erfassen sowie den Feldzugang zu organisieren wurden in einem ersten Schritt Hintergrundgespräche mit Experten aus relevanten Beratungsinstitutionen, namentlich den Agenturen für Arbeit Dortmund und Konstanz, der ARGE Kassel, der IHK-Dortmund und der IHK Hochrhein-Bodensee und verschiedenen Weiterbildungsträgern, geführt.⁹⁸¹

Nach eingehender Beratung mit diesen Experten verschiedener Beratungsinstitutionen über Möglichkeiten, eine Befragung der relevanten Zielgruppe durchzuführen, wurde die empirische Erhebung als Begleituntersuchung unter den Teilnehmern der besuchten Qualifizierungsangeboten durchgeführt, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Form

⁹⁷⁸ Vgl. Müller (2002).

⁹⁷⁹ „Als ‘Reliabilität’ oder ‘Zuverlässigkeit’ kann das Ausmaß bezeichnet werden, in dem wiederholte Messungen eines Objekts mit einem Messinstrument die gleichen Werte liefern“, siehe Schnell/Hill/Esser (2013, S. 141).

⁹⁸⁰ Zu den Gütekriterien des Tests vgl. Müller (2002, S. 25) sowie Müller (2000c) und (1999a).

⁹⁸¹ Durch einen Umzug der Autorin in dieser Phase der Forschungsvorhabens ergab sich die Zusammenstellung der interviewten Experten.

der teilnehmenden Beobachtung analysiert wurden.⁹⁸² Hierbei handelt es sich nach jetzigem Kenntnisstand um die erste Feldbeobachtung in diesem Bereich. Die Auswahl der Maßnahmen, die beobachtet wurden, wurde bewusst vorgenommen damit diese einen Querschnitt der zu diesem Zeitpunkt angebotenen Maßnahmen zur Qualifizierung von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit darstellen. Im Rahmen der einzelnen Maßnahmen allerdings wurde die Grundgesamtheit der Teilnehmer befragt. So kann mit kleinen Einschränkungen davon ausgegangen werden, dass die so gewählte Stichprobe ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit darstellt und daher repräsentativ für die Grundgesamtheit der Gründer gesehen werden kann, die an Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer in diesem Zeitraum teilgenommen haben.⁹⁸³ Das vorrangige qualitative Ziel für die Zielgruppe typische und charakteristische Ergebnisse zu erhalten kann damit erreicht werden. Obwohl die Untersuchung einige Jahre zurückliegt kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse auch heute noch Gültigkeit haben.

Um eine hohe Rücklaufquote zu erhalten, wurden die Fragebögen nach Absprache mit den Kursleitern in den besuchten Qualifizierungsangeboten ausgeteilt, und häufig gaben diese den Teilnehmern direkt die Möglichkeit, den Fragebogen vor Ort auszufüllen. Die Erhebung der Daten erfolgte von Juni 2006 bis Dezember 2007 im Rahmen der ausgewählten Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit an verschiedenen Standorten in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Wenn den Teilnehmern die Zeit gegeben wurde, den Fragebogen direkt auszufüllen, lag die Rücklaufquote bei 100% – alle Teilnehmer haben den Fragebogen direkt ausgefüllt. In dieser Form nahmen 113 Personen an der Befragung teil. In einigen kürzeren Qualifizierungsangeboten wurden die Fragebögen zusammen mit frankierten Rückumschlägen an die Teilnehmer ausgeteilt. Dabei wurden 109 Fragebögen verteilt, die Rücklaufquote lag hier bei 19%. Somit haben insgesamt 134 Teilnehmer von Qualifizierungsangeboten den Fragebogen ausgefüllt, davon waren zwei Fragebögen nicht auswertbar ausgefüllt. Demzufolge liegen der folgenden Auswertung die Antworten von 132 Gründern aus der Arbeitslosigkeit, die an gründungsvorbereitenden Qualifizierungsangeboten teilgenommen haben, zugrunde.

⁹⁸² Vgl. hierzu Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁸³ Vgl. hierzu Mayer (2006, S. 59).

4.1.2 Zu den Ergebnissen der empirischen Erhebung

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und mit den Ergebnissen anderer Studien verglichen werden. Zunächst wird hierbei auf die soziodemographischen Merkmale der Teilnehmer, die qualifikatorischen Voraussetzungen sowie auf Aspekte der vorherigen Arbeitslosigkeit eingegangen. Zudem werden motivationale Aspekte und Merkmale der geplanten Gründungen analysiert. Im Anschluss erfolgt die Auswertung der Fragen des F-DUP-Tests, der auf die persönlichkeitsbezogenen unternehmerischen Kompetenzen der Teilnehmer abzielt.

4.1.2.1 Soziodemographische Merkmale der Teilnehmer

4.1.2.1.1 Alter, Geschlecht, Nationalität

Von den 132 Teilnehmern der Befragung sind 68 männlich (51,5%) und 64 weiblich (48,5%). Dies ist im Vergleich zum allgemeinen Gründungsgeschehen und auch im Vergleich zu anderen Untersuchungen zu Gründungen aus der Arbeitslosigkeit ein hoher Frauenanteil.⁹⁸⁴ Gründe für diesen Unterschied könnten zum einen in der kleinen Grundgesamtheit der hier vorliegenden Studie liegen oder aber daran, dass anteilig mehr Frauen an den Qualifizierungsangeboten teilnehmen, bzw. sich einige potentielle Gründerinnen zwar über eine Gründung informieren, diese aber nicht umsetzen.

Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 40 Jahren und entspricht damit den Ergebnissen anderer Studien.⁹⁸⁵ Die Männer waren mit einem Durchschnittsalter von 39 Jahren etwas jünger als die Frauen mit 41 Jahren.

Die Nationalität der Befragten war zu 89,4% deutsch, die anderen 10,6% verteilten sich auf 10 weitere Nationalitäten aus den EU-Staaten über die Türkei, Russland bis hin zu Argentinien. Die höhere Gründungsneigung von Ausländern und ein hoher Anteil von Ausländern an den Arbeitslosen schlagen sich also in diesem Fall nicht in einem hohen Anteil an ausländischen Teilnehmern wieder, d.h. in der untersuchten Stichprobe bzw. in den untersuchten Qualifizierungsangeboten sind ausländische Teilnehmer unterrepräsentiert. Ein Grund hierfür ist sicherlich die Sprachbarriere, da für Gründer mit geringen

⁹⁸⁴ Zum Vergleich betrug der Frauenanteil an der Gesamtzahl der Selbständigen in Deutschland zu dieser Zeit nur etwas mehr als 30%, vgl. hierzu Piorkowsky/Fleissig/Junghans (2009, S. 6), der Anteil Gründerinnen beim Überbrückungsgeld 27% und beim Existenzgründungszuschuss 48%, vgl. BMWA (2006, S. 104) und Niefert/Tchouvakhina (2006a, S. 3). Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁸⁵ Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit.

Deutschkenntnissen die Teilnahme wenig hilfreich ist. Für das zu konzeptionierende Modell ist es sinnvoll Wege zu offerieren, über die auch nicht deutschsprachige Existenzgründer in die Qualifizierung einbezogen werden können.

4.1.2.1.2 Familienstand und familiäre Unterstützung

Die Ergebnisse anderer Studien kommen zu dem Schluss, dass zwar der Familienstand eines Gründers keinen signifikanten Einfluss auf den Erfolg einer Gründung hat, die Unterstützung durch die Familie allerdings durchaus.⁹⁸⁶ Für die befragten Gründer aus der Arbeitslosigkeit zeigt sich erfreulicherweise eine relativ große Unterstützung durch ihre Familien.

Etwa die Hälfte der Befragten ist verheiratet (davon 44% mit Kindern unter 16 Jahren), 40% sind ledig und weitere 10% sind alleinerziehend mit Kindern unter 16 Jahren. Frage 10 zielte darauf ab, wie die Familien der Befragten zu der geplanten Existenzgründung stehen. Die Antwortalternativen waren ‚begeistert und unterstützend‘, ‚eher gleichgültig‘ und ‚ablehnend‘.

81% der Befragten geben an, dass ihre Familie dem Vorhaben begeistert und unterstützend gegenübersteht, bei 17% ist die Haltung der Familie eher gleichgültig, und nur 2% der Befragten geben an, dass die Familie der Gründung ablehnend gegenübersteht. Schlussfolgernd kann also konstatiert werden, dass die meisten Teilnehmer der Befragung die Unterstützung ihrer Familie für das Gründungsvorhaben erfahren. Im hier vorgestellten Modell soll auch dieser Faktor individuell gemeinsam mit dem Gründer analysiert und im Falle einer negativen Einstellung der Familie nach Möglichkeiten gesucht werden, diese zu überwinden.

4.1.2.2 Qualifikatorische Voraussetzungen

Ausbildung und Berufs- bzw. Branchenerfahrung haben einen signifikanten Einfluss auf den Erfolg von Unternehmensgründungen. So stieg bspw. gemäß der Münchner Gründerstudie die Überlebenswahrscheinlichkeit einer Unternehmensgründung um 7%, wenn der Gründer einen Realschulabschluss hatte, und um 9% wenn er über Fachhochschulreife oder Abitur verfügte. Ebenso verhielt es sich mit der Berufserfahrung. Bei fehlender Berufserfahrung ermittelten Brüderl et al. eine Überlebenswahrscheinlichkeit der neugegründeten Unternehmen von 47%, bei einer Erfahrung von 29 Jahren waren es dagegen

⁹⁸⁶ Vgl. Seidel (2005, S.143 f.).

68%, bei einer langen Branchenerfahrung zeigte sich eine um 13% gesteigerte Überlebenswahrscheinlichkeit.⁹⁸⁷

In der vorliegenden Untersuchung wurden daher auch die qualifikatorischen Voraussetzungen der Gründer erfragt. Dies beinhaltete Fragen zum höchsten erreichten Bildungsabschluss, der Berufs- oder Branchenerfahrung der Gründer sowie eine Einschätzung der gründungsbezogenen Kenntnisse.

4.1.2.2.1 Höchster erreichter Bildungsabschluss

Die qualifikatorischen Voraussetzungen der Teilnehmer der vorliegenden Befragung liegen deutlich über den Ergebnissen bisheriger Studien und vor allem sehr deutlich über dem Durchschnitt der Arbeitslosen insgesamt.

Die Antwortalternativen bei der Frage nach dem höchsten erreichten Bildungsabschluss waren ‚kein Schulabschluss‘, ‚Hauptschulabschluss‘, ‚Realschulabschluss‘, ‚Abitur‘, ‚Berufsschul-/akademieabschluss‘, ‚(Fach-) Hochschulabschluss‘ sowie ‚Promotion‘. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

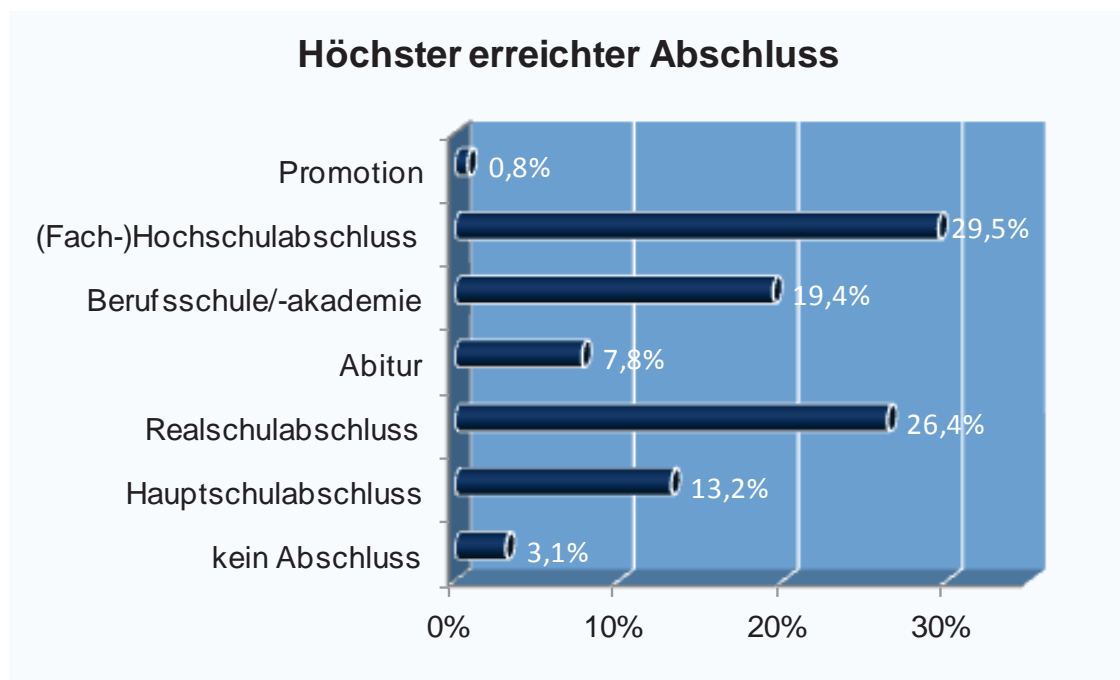


Abbildung 64: Höchster erreichter Bildungsabschluss der Befragten⁹⁸⁸

⁹⁸⁷ Vgl. Brüderl et al. (1996, S. 124 f.).

⁹⁸⁸ Quelle: Eigene Darstellung.

Die Ergebnisse liegen damit deutlich über den Ergebnissen anderer Studien in diesem Zeitraum wie bspw. der BMWA-Studie, die einen Anteil von Personen mit einem Universitäts- oder Fachhochschulabschluss bei den Überbrückungsgeldempfängern bei 23% und den Existenzgründungszuschussempfängern bei 13% ermittelte; der Anteil der Arbeitslosen mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss lag bei insgesamt nur ca. 5%.⁹⁸⁹ Auch hier zeigt sich wie in anderen Studien⁹⁹⁰, dass die Gruppe von Gründern aus der Arbeitslosigkeit formal qualifikatorisch über durchaus gute Ausgangsvoraussetzungen verfügt und in dieser Hinsicht die häufig empfundenen Vorurteile ihnen gegenüber nicht bestätigt werden können.

Die Gründe für die vergleichsweise guten qualifikatorischen Voraussetzungen der hier untersuchten Gruppe können neben Abweichungen aufgrund der geringen Grundgesamtheit der vorliegenden Untersuchung, in der Konzentration auf die Teilnehmer vorbereitender Qualifizierungsangebote liegen. Dies führt zu der Hypothese, dass Personen, die bereits gute qualifikatorische Voraussetzungen mitbringen tendenziell auch eher bereit sind, an gründungsvorbereitenden Qualifizierungsangeboten teilzunehmen bzw. eher den Bedarf und den Nutzen der Teilnahme an einer solchen Maßnahme erkennen. Ein weiterer Faktor könnte sein, dass auch die Berater der BA erfolgversprechenden Gründern mit besseren Voraussetzungen eher die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme anbieten bzw. ermöglichen.

4.1.2.2.2 Berufs- oder Branchenerfahrung

Frage 5 zielte auf die Erfahrung ab, die die Befragten bereits in dem Beruf oder der Branche, in der sie sich selbständig machen wollen, vorweisen können. Zur Beantwortung war eine freie Eingabe möglich, d.h. hier handelte es sich um eine der wenigen offenen Fragen. Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die Angaben in sechs Zeiträumen zusammengefasst, wie die folgende Abbildung veranschaulicht.

⁹⁸⁹ Vgl. BMWA (2006, S. 103).

⁹⁹⁰ Vgl hierzu Kapitel 3.2.3.1.2 der vorliegenden Arbeit.

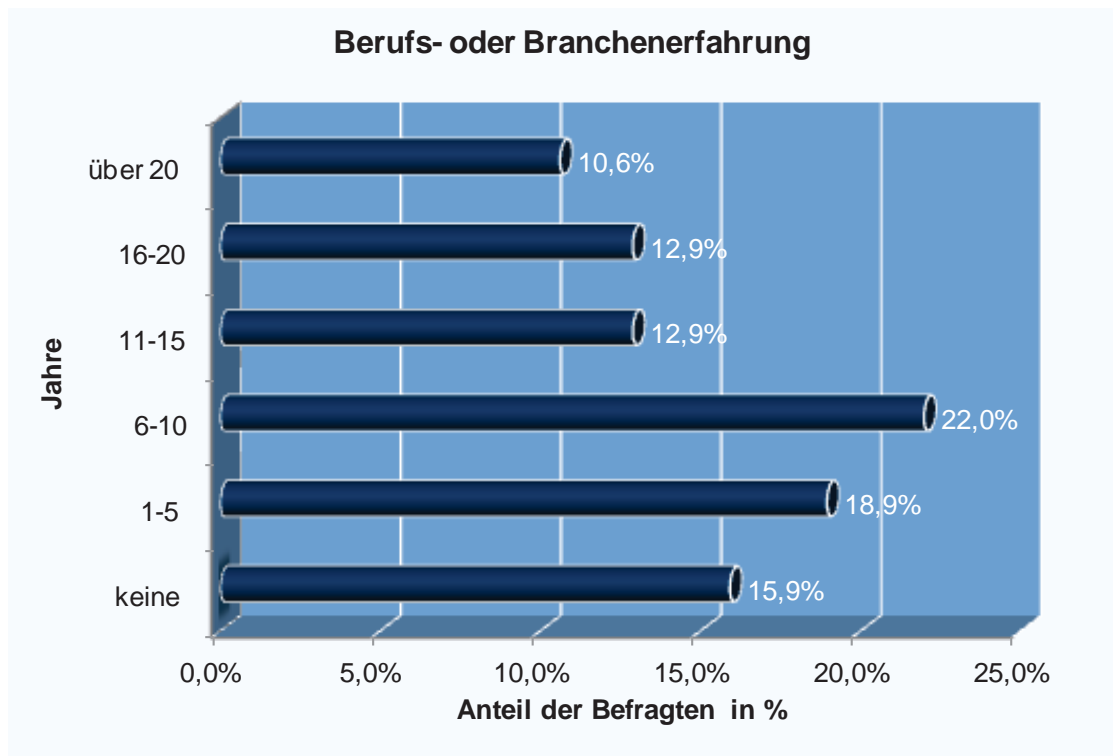


Abbildung 65: Berufs- oder Branchenerfahrung in Jahren⁹⁹¹

Auch hier zeigen sich hinsichtlich des Anteils an Gründern, die über Berufs- und Branchenerfahrung in dem Bereich, in dem sie gründen wollen verfügen, wiederum etwas positivere Werte als bei vorangegangenen Studien.⁹⁹²

Generell lässt sich konstatieren, dass etwa 84% der Teilnehmer an gründungsvorbereitenden Qualifizierungsangeboten über Berufs- und Branchenerfahrung verfügen und zwar von durchschnittlich 9,8 Jahren. Auch wenn dies im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Studien wenig scheint,⁹⁹³ ist zu relativieren, dass sich diese auf die generelle Berufs- und Branchenerfahrung bezogen, während hier nach der Erfahrung in dem Bereich, in dem die geplante Gründung stattfinden soll, gefragt wurde.

Es kann dementsprechend davon ausgegangen werden, dass Fach- und Branchenkenntnisse bei einer Vielzahl der Gründer aus der Arbeitslosigkeit auf einem durchaus als gut zu bezeichnenden Niveau vorhanden sind. Auch die Antworten auf die Frage

⁹⁹¹ Quelle: Eigene Darstellung.

⁹⁹² Vgl. bspw. Kleinen et al. (2005).

⁹⁹³ In der Münchner Gründerstudie wurden Durchschnittswerte von 13,2 Jahren Berufs- und Branchenerfahrung bei Frauen und 15,1 Jahren bei Männern ermittelt, vgl. Brüderl et al. (1996, S. 125), Seidel (2005, S.154) ermittelte eine durchschnittliche Berufserfahrung von 18 Jahren bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit, vgl. Kapitel 3.2.3.1.2 der vorliegenden Arbeit.

hinsichtlich der gründungsbezogenen Kenntnisse spiegelt dies wieder (siehe nachfolgenden Punkt 4.1.2.2.3), im Bereich der Fachkenntnisse geben die meisten Gründer an, sich gut vorbereitet zu fühlen. Für das hier zu entwickelnde Modell bietet es sich nichtsdestotrotz an, diesen Faktor individuell für jeden Teilnehmer zu betrachten und darauf aufbauend ggfs. weiterführende Möglichkeiten zum Aufbau oder zur Erhaltung von Fach- und Branchenkenntnissen individuell in die Qualifizierung zu integrieren.

4.1.2.2.3 Gründungsbezogene Kenntnisse

Frage 14 zielte darauf ab herauszustellen, in welchen Bereichen die Befragten den eigenen gründungsbezogenen Qualifizierungs- und Beratungsbedarf am höchsten einschätzen. Die Befragten sollten für elf gründungsbezogene Kenntnisbereiche angeben, ob sie ‚ausreichende Kenntnisse‘, ‚Grundkenntnisse‘ oder ‚(fast) keine Kenntnisse/Erfahrungen‘ besitzen.

In der Reihenfolge absteigend nach der prozentualen Häufigkeit der Einschätzung ‚fast (keine) Kenntnisse/Erfahrungen‘ sortiert, veranschaulicht Abbildung 66 die Ergebnisse.

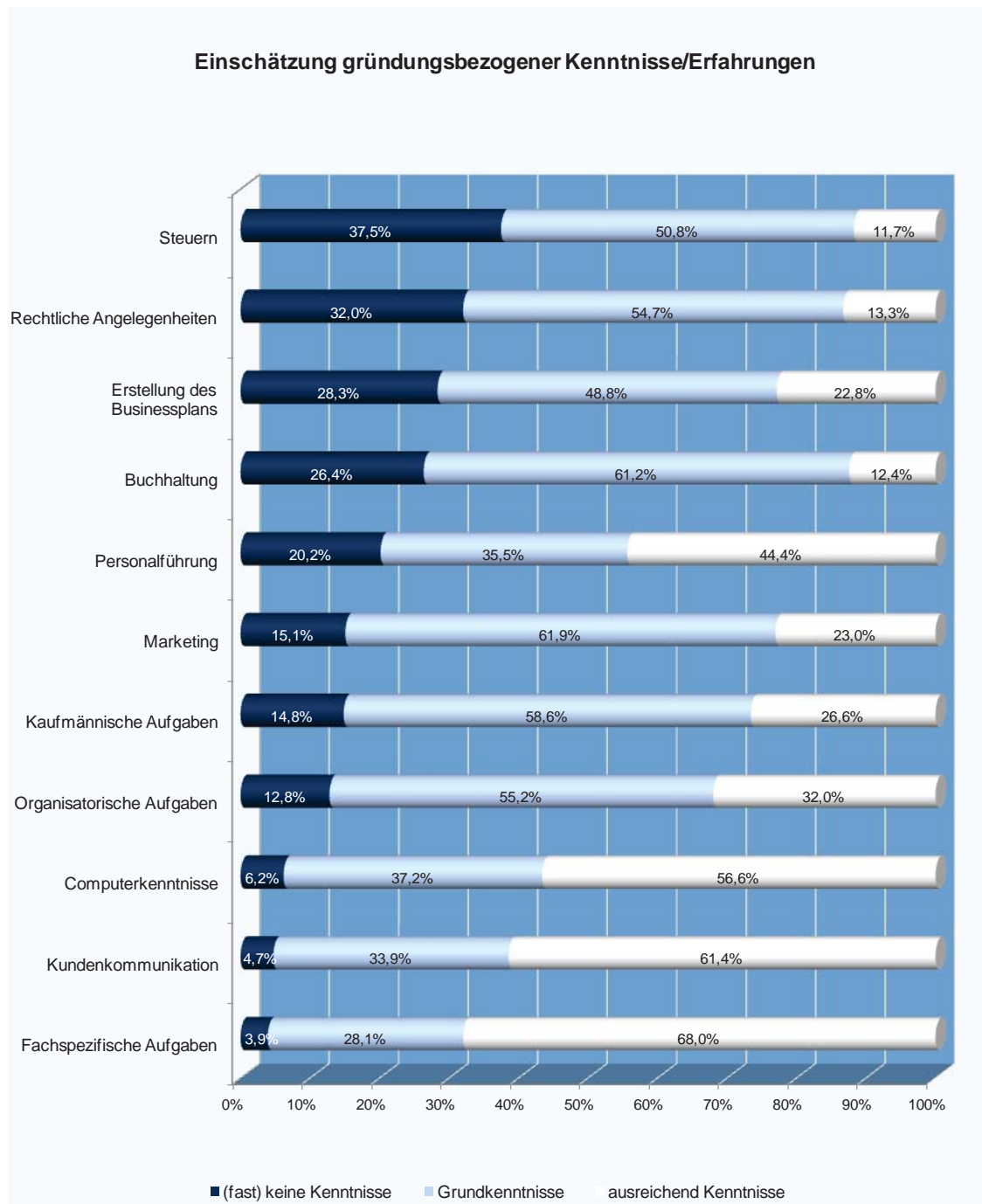


Abbildung 66: Einschätzung gründungsbezogener Kenntnisse und Erfahrungen⁹⁹⁴

Es zeigt sich, dass viele Gründer vor allem in den Bereichen Steuern, Buchhaltung, Businessplanerstellung und im juristischen Bereich ihre Defizite sehen.

⁹⁹⁴ Quelle: Eigene Darstellung.

Der Bereich, für den die Gründer ihre Kenntnisse und Erfahrungen am besten einschätzen, sind die fachspezifischen Kenntnisse. Weitere Bereiche, in denen sich viele der Befragten gut vorbereitet fühlen, sind Kundenkommunikation (61%), Computerkenntnisse (57%) und Personalführung (44%). Dennoch sind dies insgesamt recht niedrige Werte, die aufzeigen, dass sich ein hoher Anteil der Befragten in den meisten Bereichen noch unsicher fühlt.

Betrachtet man die Summe der Kenntnisse bei den einzelnen Befragten, so wird deutlich, dass der Kenntnisstand der Gründer sehr heterogen ist. Am unteren Ende gibt es eine Gruppe von etwa 10% der Befragten, die in mehr als der Hälfte der abgefragten Bereiche überhaupt keine Kenntnisse hat. Diesen Gründern mit geringen Kenntnissen steht eine Gruppe von Gründern gegenüber, zu der etwa jeder fünfte zählt, die sich in mehr als der Hälfte der Bereiche schon gut vorbereitet fühlt bzw. angibt, ausreichende Kenntnisse zu haben. Auch wenn einige Schwerpunktbereiche offensichtlich werden, in denen viele Gründer ihre Kenntnisse als unzureichend einschätzen, zeigt sich generell ein sehr heterogenes Bild der gründungsbezogenen Kenntnisse, dem im Rahmen der Konzeptionierung des Modells zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit in Form von Individualisierung und Differenzierung Rechnung getragen werden sollte.

4.1.2.3 Aspekte der Arbeitslosigkeit

Um Informationen zur bestehenden Arbeitslosigkeit der Befragten zu erlangen, wurden die Dauer der Arbeitslosigkeit sowie die Art des Leistungsbezugs erfragt. Hintergrund der Frage ist der Zusammenhang zwischen Dauer der Arbeitslosigkeit und Zeitpunkt der Gründung sowie die durch die Dauer der Arbeitslosigkeit zunehmenden negativen Effekte für die Betroffenen.⁹⁹⁵

In Frage 11 wurde in Form einer offenen Frage nach der Dauer der bisherigen Arbeitslosigkeit gefragt. Zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit vorangegangenen Studien wurden die Antworten zu Intervallen zusammengefasst, wie die nachstehende Abbildung zeigt.

⁹⁹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.1.3.3 Zur Bedeutung der Auswirkungen von Arbeitslosigkeit für potentielle Existenzgründer.

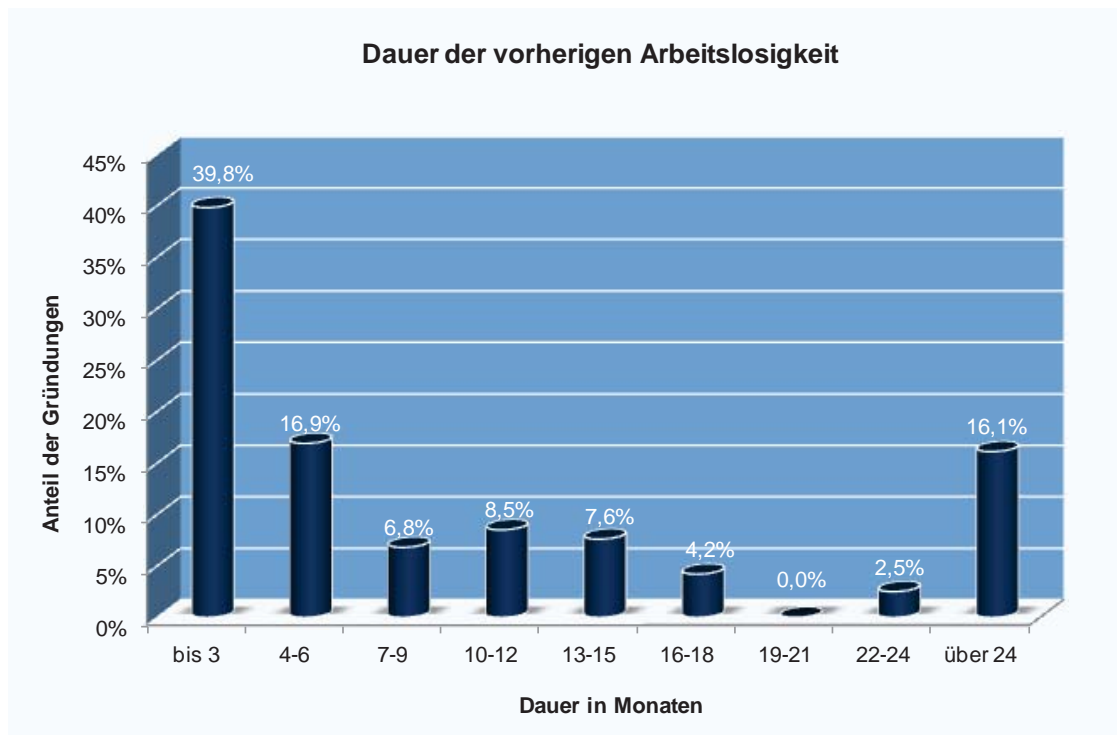


Abbildung 67: Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit der Befragten⁹⁹⁶

Betrachtet man die angegebene Dauer, die die Befragten zum Zeitpunkt der Befragung bereits arbeitslos sind, so ähneln die Ergebnisse denen vorangegangener Studien.⁹⁹⁷ Mehr als die Hälfte der Gründer interessieren bzw. entscheiden sich im ersten halben Jahr nach Eintritt der Arbeitslosigkeit für den Schritt in die Selbständigkeit. Der im Vergleich zu früheren Studien geringere Anteil der Gründer, die sich nach exakt einem Jahr, also dem Auslaufen des Arbeitslosengelds I für eine Selbständigkeit entscheiden, zeigt, dass die Intention mit der Einführung des Gründungszuschusses diese Mitnahmeeffekte einzuschränken zum Untersuchungszeitpunkt bereits erste Wirkung zeigt.⁹⁹⁸ Hinzu kommt, dass hier die Gründer nicht wie in anderen Studien nach, sondern vor Gründung gefragt wurden, was die Dauer der Arbeitslosigkeit bis zum Zeitpunkt der Gründung im Schnitt um einige Wochen verlängern dürfte. Der recht hohe Anteil von Gründern, die erst drei Monate oder weniger arbeitslos sind, bestätigt die Annahme, dass sich viele

⁹⁹⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

⁹⁹⁷ Vgl. Kapitel 3.2.3.1.3 Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit.

⁹⁹⁸ Man kann davon ausgehen, dass es sich bei den Gründungen kurz vor Auslaufen des Anspruches auf ALG I zu einem sehr großen Teil um Gründungen handelte, deren Hauptmotivation die Ausnutzung von Mitnahmeeffekten war. Der Ausnutzung von Mitnahmeeffekten versuchte man mit der Konzeption des Gründungszuschusses entgegen zu wirken, indem dort Restansprüche vorhanden sein müssen und sich diese zudem durch den Bezug des Gründungszuschusses aufbrauchen, vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2.1 Überbrückungsgeld sowie Kapitel 3.2.3.1.3 Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit.

Gründer nicht nur aus der Not heraus selbständig machen, nachdem sie schon lange vergeblich Arbeit gesucht haben, sondern die Arbeitslosigkeit in vielen Fällen ein auslösender Faktor für die Umsetzung einer schon länger gewünschten Selbständigkeit ist.⁹⁹⁹ Dies ist als positiv zu sehen, da zu vermuten ist, dass negative Auswirkungen der Arbeitslosigkeit für die Betroffenen zumeist noch nicht in hohem Maße eingetreten sein werden.¹⁰⁰⁰

4.1.2.4 Motivationale Aspekte

Viele der bisherigen Untersuchungen wie z.B. die Gründerreporte der Industrie- und Handelskammern zeigen, dass für eine Vielzahl der Gründer die Beendigung der Arbeitslosigkeit das Hauptmotiv für eine Existenzgründung darstellt,¹⁰⁰¹ während bei den „normalen“ Gründern das Motiv der Selbstverwirklichung und der Wunsch, eine eigene Geschäftsidee erfolgreich umzusetzen im Vordergrund steht und die Ausprägung dieser Motive auch eng mit dem Erfolg der gegründeten Unternehmen zusammenhängen.¹⁰⁰² Auch in der BMWA-Studie heißt es: „Die wenigsten Gründer/innen starten in die Selbständigkeit aus echter unternehmerischer Überzeugung. In der Mehrheit wurden die Gründungen aus der im Laufe der Arbeitslosigkeit gefestigten Einsicht getätigt, dass eine Rückkehr in abhängige Beschäftigung unter den gegebenen Rahmenbedingungen als höchst fraglich erschien.“¹⁰⁰³ Es ist anzunehmen, dass wenn die treibende Motivation darin besteht die Arbeitslosigkeit beenden zu wollen, der unternehmerische Erfolg unter deutlich schlechteren Vorzeichen steht.¹⁰⁰⁴ Die Motivlage der Gründer stellt daher einen wesentlichen Faktor dar, der im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms berücksichtigt werden sollte, die folgenden Ergebnisse zur Motivlage der untersuchten Teilnehmergruppe zeigen hierbei Tendenzen auf, die es dann im Rahmen der Qualifizierung für jeden Gründer individuell zu betrachten und berücksichtigen gilt.

4.1.2.4.1 Dauer des Wunsches der Selbständigkeit

Um abzuschätzen, inwiefern der Wunsch, sich selbständig zu machen, schon vor Beginn der Arbeitslosigkeit vorhanden war, wurde in Frage 9 nach der Dauer des Wunsches der

⁹⁹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.3.1.4 Motivation der Gründer.

¹⁰⁰⁰ Vgl. Kapitel 3.2.3.1.3 Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit.

¹⁰⁰¹ Vgl. DIHK-Gründerreport (2002, S. 5). Demzufolge lag der Anteil der Gründer, für die der Hauptantrieb die Beendigung der Arbeitslosigkeit ist, im Jahr 2008 bei 56%.

¹⁰⁰² Vgl. hierzu bspw. Mosberger/Steiner (2002, S. 3 f.) sowie ausführlich Kapitel 3.2.3.1.4 Motivation der Gründer.

¹⁰⁰³ BMWA (2005, S. 11).

¹⁰⁰⁴ Vgl. z.B. Caliendo/Kritikos (2010, S. 2.).

Selbständigkeit gefragt. Als Antwortalternativen waren ‚seit ein paar Tagen/Wochen‘, ‚seit ein paar Monaten/Jahren‘, ‚eigentlich schon immer‘ und ‚seit ich arbeitslos bin‘ vorgegeben. Die folgende Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung der Antworten:

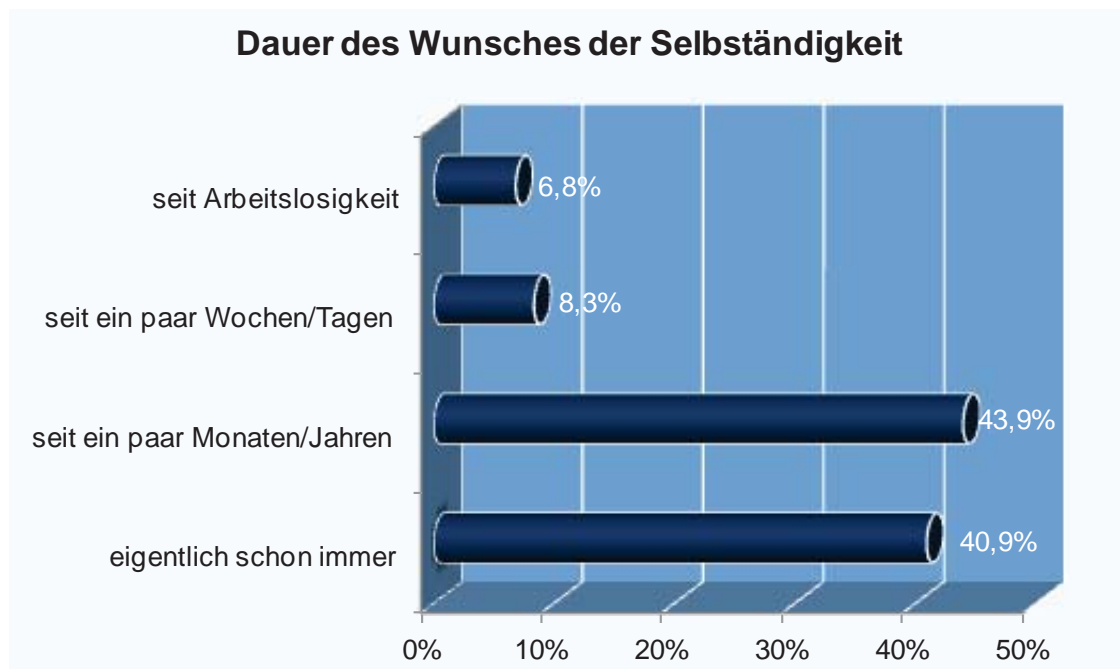


Abbildung 68: Dauer des Wunsches der Selbständigkeit¹⁰⁰⁵

Die Antwortalternativen lassen eine klare Präzisierung nicht zu, daher kann nicht differenziert werden, wann genau der Wunsch im Verhältnis zur Dauer der Arbeitslosigkeit entstanden ist. So kann eine Antwort ‚seit ein paar Monaten‘ bei einer Arbeitslosigkeit von z.B. einem Jahr durchaus repräsentieren, dass dieser Wunsch erst während der Arbeitslosigkeit entstanden ist. Bei einer genauen Betrachtung der Teilnehmer, die die Antwortalternative ‚seit ein paar Monaten/Jahren‘ gewählt haben, zeigt sich, dass 32,7% dieser Teilnehmer zu den sog. Langzeitarbeitslosen¹⁰⁰⁶ zählen und der Wunsch daher bei diesen Teilnehmern wohl erst während der Arbeitslosigkeit entstanden ist. Allerdings sind auch 44,8% dieser Teilnehmer unter einem halben Jahr arbeitslos, hier wird also in vielen Fällen davon ausgegangen werden können, dass der Wunsch schon vor Beginn der Arbeitslosigkeit existierte. Wird dies berücksichtigt, kann trotz unpräziser Antwortalternativen davon ausgegangen werden, dass bei ca. 60% der Befragten der Gedanke

¹⁰⁰⁵ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁰⁶ Zur Langzeitarbeitslosigkeit vgl. 3.1.1.2 der vorliegenden Arbeit.

sich selbständig zu machen schon vor der Arbeitslosigkeit vorhanden war. Bei diesen Teilnehmern kann vermutet werden, dass die Arbeitslosigkeit bzw. ihre Beendigung nicht Hauptmotivation, sondern eher Auslöser für den Schritt in die Selbständigkeit darstellt.

4.1.2.4.2 Feste Anstellung vs. Selbständigkeit

Um detaillierter zu analysieren, inwiefern der Wunsch nach Selbständigkeit unabhängig von der Beendigung der Arbeitslosigkeit besteht, wurde danach gefragt, ob die Befragten eine feste Anstellung gekündigt hätten, um sich mit ihrer Geschäftsidee selbständig zu machen, bzw. ob sie eine feste Anstellung der Gründung vorziehen würden, wenn sich die Gelegenheit böte. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der Auswertung der beiden Fragen.

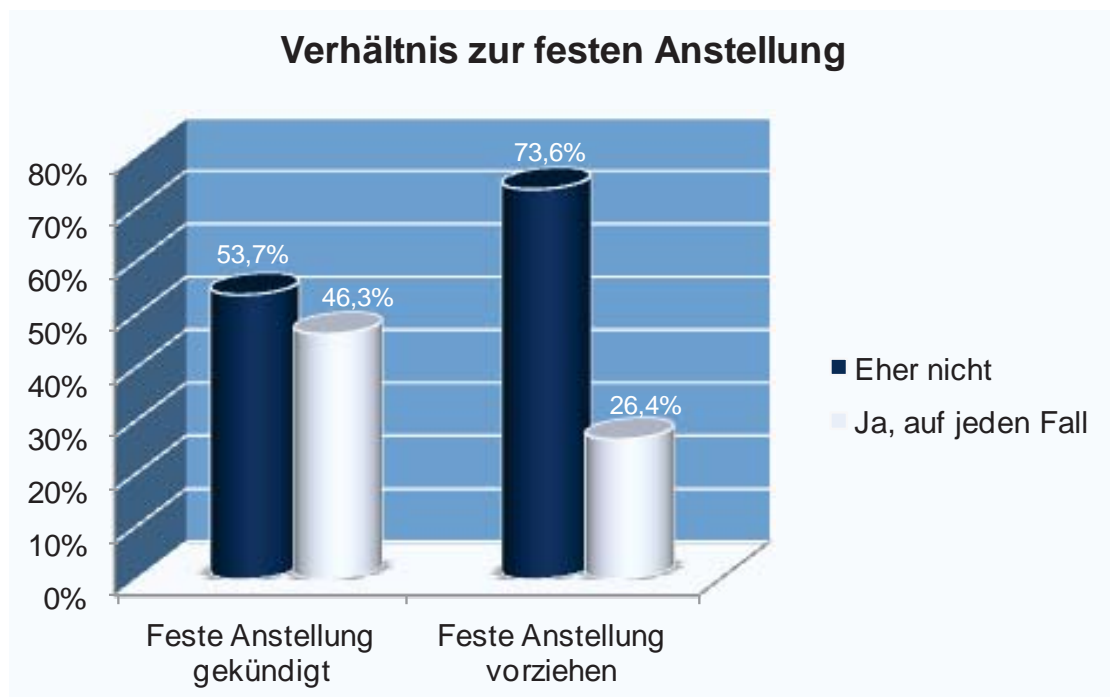


Abbildung 69: Verhältnis zur festen Anstellung¹⁰⁰⁷

Das Verhältnis zur festen Anstellung verändert sich anscheinend, wenn jemand beginnt die eigene Gründung umzusetzen, denn obwohl nur 46% ihre feste Stelle gekündigt hätten, so geben 74% an, eine feste Anstellung nun nicht mehr der Gründung vorzuziehen. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob sich die Befragten im konkreten Fall wirklich so

¹⁰⁰⁷ Quelle: Eigene Darstellung.

verhalten und eine attraktive feste Anstellung ablehnen würden. Immerhin 26,4% geben an, eine feste Anstellung der Gründung vorzuziehen. Bei diesen Befragten kann davon ausgegangen werden, dass für sie die Beendigung ihrer Arbeitslosigkeit die Hauptmotivation für die Gründung darstellt und sie sonst vermutlich nicht gegründet hätten, was allerdings nicht zwingend heißt, dass sie nicht trotzdem erfolgreich selbständig sein können oder für eine Gründung ungeeignet wären.

Zur weiteren Analyse wurde zudem der Zusammenhang der Aussagen zur festen Anstellung mit der Dauer des Wunsches nach einer Selbständigkeit näher betrachtet. Die folgende Tabelle zeigt diesen Zusammenhang.

	Hätten Sie eine Festanstellung aufgegeben?	
Wie lange besteht Wunsch nach Selbständigkeit?	eher nicht	ja, auf jeden Fall
seit ich arbeitslos bin	6	3
seit ein paar Wochen/Tagen	10	0
seit ein paar Monaten/Jahren	30	24
eigentlich schon immer	20	30
Goodmans und Kruskals γ	0,455	
	Würden Sie eine Festanstellung vorziehen?	
Wie lange besteht Wunsch nach Selbständigkeit?	eher nicht	ja, auf jeden Fall
seit ich arbeitslos bin	4	6
seit ein paar Wochen/Tagen	40	12
seit ein paar Monaten/Jahren	41	9
eigentlich schon immer	4	5
Goodmans und Kruskals γ	-0,435	

Abbildung 70: Zusammenhang von Verhältnis zur festen Anstellung und Dauer des Wunsches nach Selbständigkeit¹⁰⁰⁸

Als Zusammenhangsmaß wurde hier Goodman und Kruskals Gamma (γ) gewählt, ein symmetrisches Zusammenhangsmaß für Mehrfeldertabellen von ordinalskalierten Variablen. Es setzt die Variablen der Tabelle in Beziehung und ermittelt so, ob ein positiver Zusammenhang (konkordantes Paar) oder ein negativer Zusammenhang (diskonkordantes Paar) beider Variablen vorliegt. Dabei können Werte von -1 bis +1 zustande kommen, wobei ein positiver Wert auf einen positiven Zusammenhang schließen lässt und umgekehrt.¹⁰⁰⁹ In beiden Tabellen wird ein $|\gamma| > 0,4$ erreicht, was auf einen Zusammenhang der jeweiligen Variablen schließen lässt. Dieser Zusammenhang lässt darauf schließen, dass sich unter den befragten Gründern viele befinden, bei denen der Wunsch nach Selbständigkeit schon lange besteht, und diese auch häufig diejenigen

¹⁰⁰⁸ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁰⁹ Vgl. bspw. Behnke/Behnke (2006, S. 84).

sind, die eine Festanstellung aufgegeben hätten bzw. eine Selbständigkeit der Festanstellung vorziehen. Unter den Gründern aus der Arbeitslosigkeit ist demzufolge ein großer Anteil von Gründern vorzufinden, die nicht aus der Not der Arbeitslosigkeit gründen, sondern dies schon länger angestrebt haben und für die die Arbeitslosigkeit der auslösende Faktor ist. Bezüglich der Eigenschaften der unternehmerischen Persönlichkeit lässt sich hier allerdings vermuten, dass insbesondere Eigenschaften wie Unabhängigkeitsstreben und Leistungsmotivation nicht so stark ausgeprägt sind, wie es wünschenswert wäre, denn sonst hätten sich die potentiellen Gründer vermutlich bereits aus der abhängigen Beschäftigung selbständig gemacht.¹⁰¹⁰

4.1.2.4.3 Motive

In Frage 19 wurde gezielt danach gefragt, die Bedeutung 15 potentieller Motive für die eigene Gründung einzuschätzen. Die Bedeutung der Motive sollte in vier Abstufungen von sehr bedeutend bis unbedeutend eingeschätzt werden. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht die Motive und ihre Bedeutung für die Befragten. Die Motive sind in der Reihenfolge absteigend nach der prozentualen Häufigkeit der Einschätzung ‚sehr bedeutend‘ sortiert.

¹⁰¹⁰ Vgl hierzu Kapitel 2.2.2.3 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale.

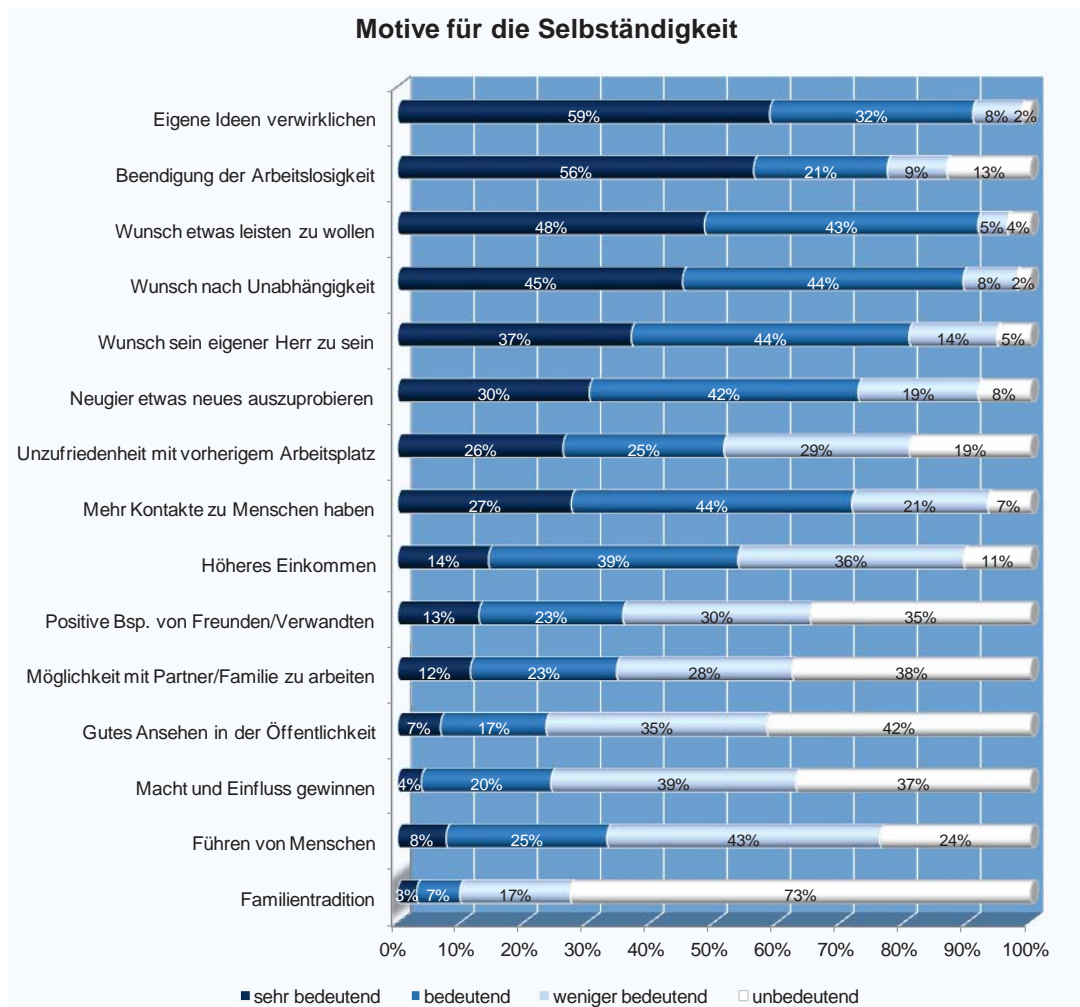


Abbildung 71: Motive für die Selbständigkeit¹⁰¹¹

Das Motiv, das mit 59% am häufigsten als sehr bedeutend genannt wurde, ist die Verwirklichung eigener Ideen. Insgesamt ist dieses Motiv für 91% der Befragten bedeutend oder sehr bedeutend. An zweiter Stelle mit 56% folgt bereits die Beendigung der Arbeitslosigkeit. Hier geben allerdings auch 22% an, dass dieses Motiv für sie keine bzw. nur eine geringe Bedeutung hat. Weitere Motive, die für die Befragten von Bedeutung bzw. großer Bedeutung sind, sind der Wunsch etwas leisten zu wollen mit 91%, der Wunsch nach Unabhängigkeit mit 89% sowie sein eigener Herr sein zu wollen mit 81%. Die Motive, die auf der anderen Seite für die Befragten am unbedeutendsten sind, sind Fami-

¹⁰¹¹ Quelle: Eigene Darstellung. Die Antwortalternativen generieren sich hierbei aus Auflistungen von Gründungsmotiven in der Literatur, vgl. bspw. Klandt (1984, S. 127), Collins/Moore (1970), Kets de Vries (1977) sowie Goebel (1990, S. 95) ergänzt um den Aspekt der Beendigung der Arbeitslosigkeit.

lientradition mit 90% weniger bedeutend bis unbedeutend, das gute Ansehen in der Öffentlichkeit mit 77%, die Gewinnung von Macht und Einfluss mit 76% und das Führen von Menschen mit 67%.

Hier zeigt sich, dass die Beendigung der Arbeitslosigkeit zwar eine hohe Bedeutung hat, andere typische Motive für eine Selbständigkeit jedoch genauso häufig genannt werden. Es ist selbstverständlich, dass ein Grund sich selbständig zu machen für jemanden, der arbeitslos ist, immer auch die Beendigung der Arbeitslosigkeit ist, genauso wie jemand, der sich aus einem Arbeitsverhältnis heraus selbständig macht, dies u.a. auch tut, um sich einen neuen Arbeitsplatz zu schaffen. Untermuert durch die vorangehenden Ergebnisse lässt sich daher konstatieren, dass bei vielen Gründern aus der Arbeitslosigkeit ähnliche Motive eine Rolle spielen wie bei anderen Gründern auch; das Motiv, die eigene Arbeitslosigkeit beenden zu wollen, kommt nur noch hinzu. Allerdings ist davon auszugehen, dass einige Motive nicht so stark ausgeprägt sind, wie bei anderen Gründern, zumindest nicht so stark, dass dafür eine abhängige Beschäftigung aufgegeben worden wäre. Wie von Caliendo/Kritikos beschrieben, handelt es sich bei den meisten Gründern um eine Mischmotivation, eine genaue Analyse der Motivlage eines jeden Gründers sollte im zu konzipierenden Modell eingeplant und die Ergebnisse entsprechend individuell berücksichtigt werden.¹⁰¹²

4.1.2.4.4 Ermutigung durch die Agentur für Arbeit

Ein weiterer wichtiger motivatorischer Indikator ist die Frage, ob sich ein Gründer aus eigenem Antrieb für den Schritt in die Selbständigkeit entscheidet oder ob ein Berater bei der Agentur für Arbeit darauf hingewiesen hat. In Frage 12 wurde daher danach gefragt, ob der Berater den Arbeitslosen auf die Möglichkeit einer Existenzgründung aufmerksam gemacht hat. Als Antwortalternativen standen die Möglichkeiten ‚ja, sofort zu Beginn der Arbeitslosigkeit‘, ‚ja, aber erst nach längerer Zeit der Arbeitssuche‘, ‚nein, ich habe den Berater darauf angesprochen‘ sowie die Alternative ‚nicht mit dem Berater darüber gesprochen‘. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Verteilung der Antworten auf die Alternativen.

¹⁰¹² Caliendo/Kritikos (2010, S. 5).

Hat der Berater Sie auf die Möglichkeit der Selbständigkeit angesprochen?	% der Gründer
ja, sofort zu Beginn meiner Arbeitslosigkeit	12,5%
ja, aber erst nach längerer Zeit der Arbeitssuche	4,7%
nein, ich habe den Berater darauf angesprochen	78,9%
ich habe gar nicht mit dem Berater darüber gesprochen	3,9%

Abbildung 72: Ermutigung durch die Agentur für Arbeit¹⁰¹³

Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Gründern, die nicht aus eigenem Antrieb den Berater angesprochen haben, sondern vom Berater auf die Möglichkeit einer Existenzgründung aufmerksam gemacht wurden, zu einem großen Anteil um Gründer handelt, deren Hauptmotivation die Beendigung der Arbeitslosigkeit ist. Um diesen Zusammenhang zu untersuchen, wurden im Folgenden die Antworten der Fragen 12 und 19 in Relation gesetzt, also der Hinweis durch den Berater und der Vorzug einer Festanstellung vor der Existenzgründung.

Hat der Berater Sie auf die Möglichkeit der Selbständigkeit angesprochen?	Selbständigkeit präferiert	Festanstellung präferiert
Berater hat Gründer angesprochen	60,0%	40,0%
Gründer hat Berater angesprochen	77,2%	22,8%

Abbildung 73: Zusammenhang Hinweis durch den Berater/Verhältnis zur Festanstellung¹⁰¹⁴

Abbildung 73 veranschaulicht, dass die Gründer, die den Berater selbst auf die Möglichkeit ansprechen, zu 77% eine Selbständigkeit vor einer Festanstellung bevorzugen, während diejenigen, die vom Berater darauf aufmerksam gemacht wurden, dies nur zu 60% tun. Die Tatsache, dass 40% der Gründer, die vom Berater angesprochen wurden, eine Selbständigkeit einer Festanstellung vorziehen würden, zeigt allerdings auch, dass nicht der Schluss gezogen werden kann, dass diese Gründer vom Berater in Richtung Selbständigkeit gedrängt wurden.

¹⁰¹³ Quelle: Eigene Darstellung. Diese Ergebnisse decken sich mit der Einschätzung der Arbeitsvermittler, die in der IAB-Studie zum Gründungszuschuss angeben, dass die Initiative zur Beantragung des Gründungszuschusses zumeist vom Arbeitslosen selbst ausgeht, vgl. Bernhard/Wolff (2011, S. 45).

¹⁰¹⁴ Quelle: Eigene Darstellung.

Ein weiterer Grund diese Frage in den Fragenkatalog aufzunehmen war auch die Frage danach, inwiefern Gründer von den Beratern in Richtung Selbständigkeit gedrängt werden. Hintergrund ist der, dass ein Arbeitsloser, der eine Unterstützungsleistung für die Selbständigkeit bezieht nicht mehr als arbeitslos gilt und es in den Expertengesprächen Anhaltspunkte gab, dass die Berater mit einer derartigen Einflussnahme versuchen könnten, die Statistiken zu beschönigen. Diese Annahme kann durch die vorliegenden Zahlen nicht bestätigt werden.

Abschließend lässt sich zu den motivationalen Aspekten konstatieren, dass es sich bei den Motiven vorrangig um eine Mischung aus verschiedenen Motiven handelt, die denen normaler Gründer ähnlich sind, wenn auch vermutlich häufig in abgeschwächter Form. Die Beendigung der Arbeitslosigkeit spielt für viele Gründer eine große Rolle, viele begreifen sie als Chance, eine bereits angedachte Selbständigkeit zu verwirklichen.

Für das zu konzeptionierende Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit sollte es daher ein wichtiger Bestandteil sein, mit den Teilnehmern die individuelle Motivlage zu erarbeiten und im persönlichen Entwicklungsplan entsprechend zu berücksichtigen.

4.1.2.5 Merkmale der geplanten Gründung

Da es für die Konzeptionierung eines Modells zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Gründungen aus der Arbeitslosigkeit auch von Bedeutung ist, detailliertere Erkenntnisse darüber zu haben, wie die Gründer aus der Arbeitslosigkeit planen zu gründen, enthielt die hier durchgeführte Befragung auch einige Fragen zur geplanten Gründung, die sich auf die geplante Förderform, die Branche, in der das geplante Unternehmen tätig sein wird, die geplante Einstellung von Mitarbeitern, bereits vorhandene Kontakte zu Lieferanten oder Kunden sowie die Absicht, im Team gründen zu wollen, bezogen.

4.1.2.5.1 Förderform

Da der Befragungszeitraum kurz vor bzw. nach dem Umstieg auf den neuen Gründungszuschuss lag, kommen bei der Frage nach der Förderform die Antwortmöglichkeiten

Überbrückungsgeld, Existenzgründungszuschuss, neuer Gründungszuschuss und Einstiegsgeld vor. Die nachstehende Abbildung veranschaulicht die Verteilung auf die vier Förderformen, differenziert nach Geschlecht.¹⁰¹⁵

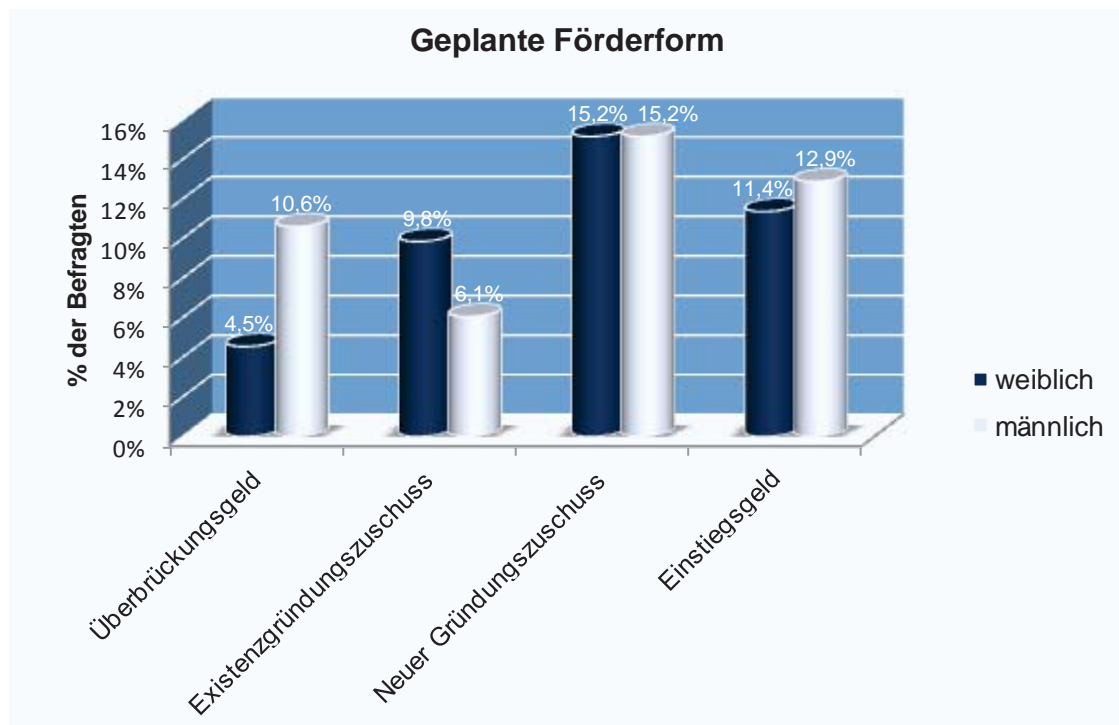


Abbildung 74: Geplante Förderform¹⁰¹⁶

Von den 132 Befragten planen 24% Einstiegsgeld zu beantragen, 30% den neuen Gründungszuschuss, 15% das Überbrückungsgeld und 16% den Existenzgründungszuschuss. 14% der Befragten machten zu dieser Frage keine Angabe.

Bei den Förderformen Existenzgründungszuschuss und Überbrückungsgeld zeigt sich eine ähnliche geschlechtsspezifische Tendenz wie in vorangegangenen Untersuchungen. Während der Anteil von 70% männlichen Befragten bei der Förderform Überbrückungsgeld in großem Maße den Zahlen der Studie des BMWA¹⁰¹⁷ entspricht, ist der Anteil der weiblichen Befragten beim Existenzgründungszuschuss mit 62% deutlich höher als die in vorangegangenen Studien ermittelten 48%,¹⁰¹⁸ was zum Teil durch den im

¹⁰¹⁵ Die Differenzierung nach Geschlecht soll eine Vergleichbarkeit mit bisherigen Untersuchungen ermöglichen, die signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Förderform herausstellen, vgl. hierzu bspw. Piorkowsky/Fleißig (2005).

¹⁰¹⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰¹⁷ Vgl. BMWA (2006, S. 103).

¹⁰¹⁸ Vgl. Piorkowsky/Fleißig (2005).

Vergleich recht hohen Frauenanteil der Teilnehmer der vorliegenden Untersuchung begründet werden kann.

4.1.2.5.2 Branche und Branchenerfahrung

Bei der Frage nach der Branche der geplanten Unternehmensgründung waren die Antwortalternativen ‚Dienstleistungen‘, ‚Handel‘, ‚Bau/Handwerk‘, ‚Gastgewerbe‘, ‚Verkehr‘, ‚produzierendes Gewerbe‘ und ‚Sonstiges‘ vorgegeben.

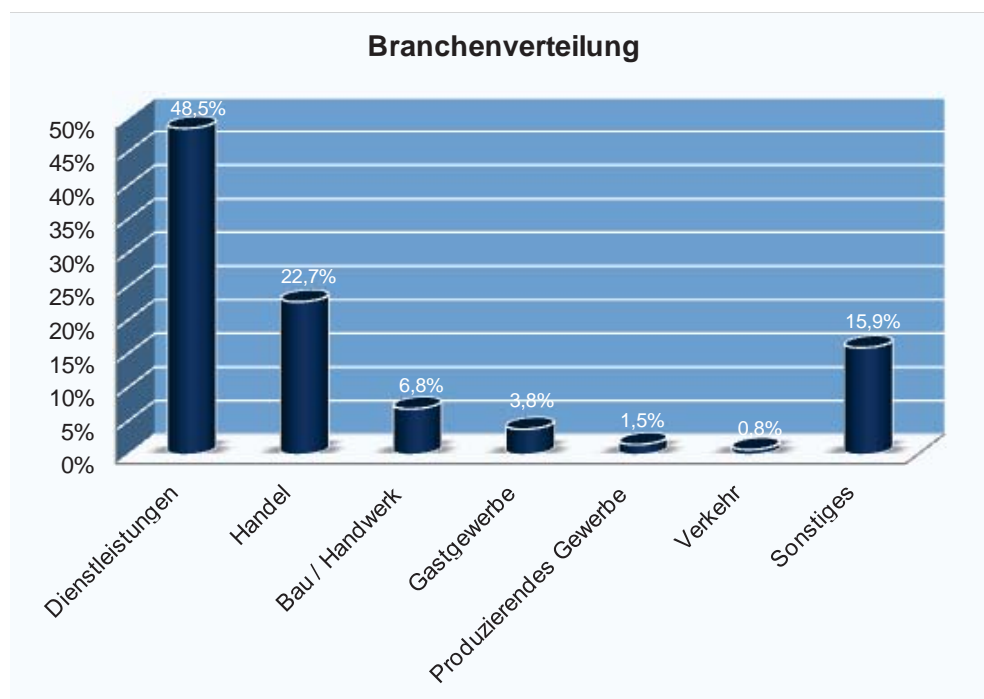


Abbildung 75: Branchenverteilung¹⁰¹⁹

Wie in allen bisherigen Studien, die diesen Aspekt untersucht haben, zeigt sich auch hier, dass Gründungen aus der Arbeitslosigkeit zu einem großen Teil (hier 48,5%) im Dienstleistungsbereich angesiedelt sind.¹⁰²⁰ Auch der hohe Anteil der Gründungen im Handel von 22,7% entspricht bisherigen Erhebungen.¹⁰²¹ Die anderen Alternativen sind dagegen eher selten vertreten. Betrachtet man bei den 16% der Befragten, die die Alternative ‚Sonstiges‘ gewählt haben, die angegebene Gründungsidee, so fällt auf, dass

¹⁰¹⁹ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰²⁰ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.3.2.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰²¹ Quelle: BMWA (2006, S. 162).

auch ein hoher Anteil dieser Gründungen dem Bereich Dienstleistungen zuzuordnen ist. Der Anteil der Gründungen im Bereich Dienstleistungen beläuft sich daher auf über 60%. Die hohe Konzentration auf die Bereiche Dienstleistung und Handel¹⁰²² sollte bei der Konzeptionierung des Modells zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit, z.B. durch besondere thematische Module zu diesen Bereichen und eine vermehrte Förderung von Aspekten wie Kommunikationsfähigkeit und Kundenorientierung inhaltliche und konzeptionelle Berücksichtigung finden.

4.1.2.5.3 Kontakte

81% der Befragten geben an, bereits Kontakt zu Kunden oder Lieferanten zu haben, während dies bei 19% der Befragten noch nicht der Fall ist. Dieser Wert erscheint dafür, dass sich die meisten der Befragten noch in der Planungsphase ihrer Existenzgründung befinden, relativ hoch, lässt sich aber z.T. dadurch begründen, dass die meisten Gründer über Berufs- und Branchenerfahrung verfügen und daher Kontakte mit einbeziehen, die sie aus der vorherigen Berufstätigkeit mitbringen.

4.1.2.5.4 Geplante Einstellung von Mitarbeitern

In Frage 18 sollten die Befragten angeben, ob sie in den nächsten zwei Jahren die Einstellung von Mitarbeitern planen. Die vier Antwortalternativen waren ‚nein‘, ‚1-2 Mitarbeiter‘, ‚3-6 Mitarbeiter‘ und ‚mehr als 6 Mitarbeiter‘.

Abbildung 76 zeigt, inwiefern die Befragten planen, in den nächsten zwei Jahren Mitarbeiter einzustellen.

¹⁰²² Vgl. hierzu auch 3.2.1.3.1 der vorliegenden Arbeit.

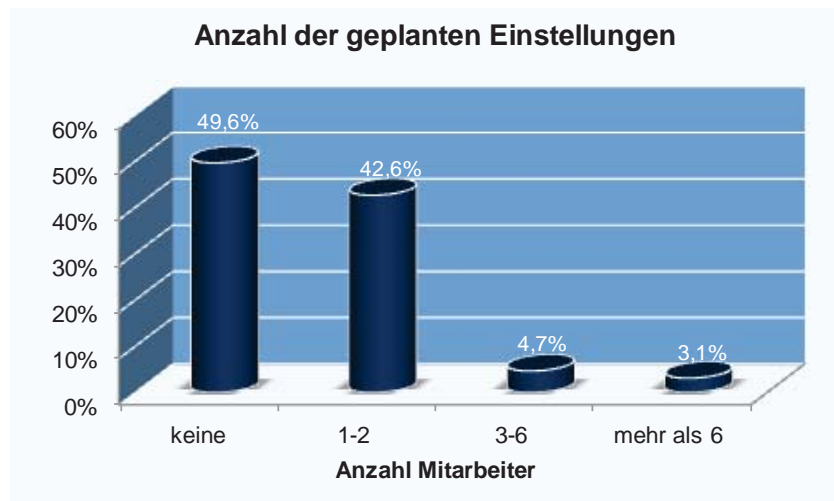


Abbildung 76: Geplante Einstellung von Mitarbeitern¹⁰²³

Fast die Hälfte der Gründer (49,6%) plant keine Einstellungen von Mitarbeitern, 42,6% planen, in den nächsten zwei Jahren 1-2 Mitarbeiter einzustellen. Nur ein geringer Anteil der Befragten (7,8%) plant, mehr als zwei Mitarbeiter einzustellen.

Seidel machte ähnliche Beobachtungen, die Erfahrung der eigenen Entlassung wirkt bei arbeitslosen Gründern oft nach – die Einstellung von Mitarbeitern wird erst geplant, wenn wirklich dauerhaft mehr Beschäftigung vorliegt. Aus eigenen negativen Erfahrungen ergibt sich häufig auch ein verantwortungsvoller Umgang mit potentiellen Mitarbeitern.¹⁰²⁴ Bestandteil einer Qualifizierung sollte diesbezüglich auch sein, die Gründer in die Lage zu versetzen zu erkennen, wann die Einstellung von Mitarbeitern notwendig ist, um eine langfristig tragfähige Existenz zu schaffen und Ihnen helfen eventuell verbundene Ängste, die notwendige Einstellungen verhindern könnten, zu überwinden und sie in die Lage zu versetzen sich kompetent zu fühlen Mitarbeiter auch entsprechend führen zu können.

¹⁰²³ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰²⁴ Vgl. hierzu Seidel (2002, S. 184).

4.1.2.5.5 Teamgründung

Frage 15 zielte darauf ab, ob die Befragten auch im Team gründen würden.¹⁰²⁵ Hintergrund der Frage ist, dass Teamgründungen oft erfolgreicher sind als Einzelgründungen und eine Teamgründung eine Möglichkeit darstellen könnte, den Erfolg der geplanten Gründung zu erhöhen. Vorteile von Teamgründungen können z.B. die gegenseitige Unterstützung und Sicherheit, mehr Personalkapazität, ein höheres Eigenkapital sowie Fähigkeits- und Wissensvorteile sein.¹⁰²⁶ Die Antwortalternativen waren ‚ja, habe ich vor‘, ‚gerne, aber mir fehlt der geeignete Partner‘ sowie ‚nein‘. Abbildung 77 veranschaulicht die Ergebnisse der Auswertung von Frage 15.

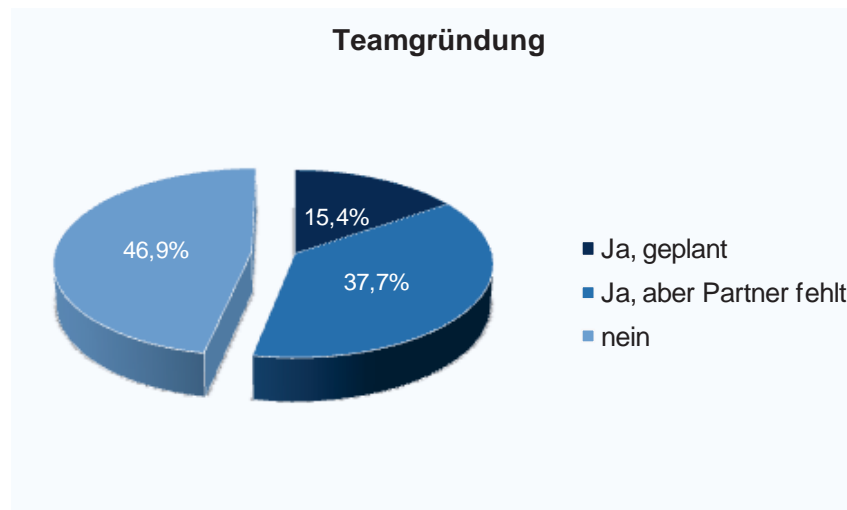


Abbildung 77: Geplante Gründung im Team¹⁰²⁷

15,4% der Befragten planen im Team zu gründen und scheinen auch schon den geeigneten Partner hierfür gefunden zu haben. Weitere 37,7% würden gerne im Team gründen, wenn sie den geeigneten Partner hätten. Dies zeigt, dass es durchaus einen großen Bedarf gibt, potentiell an einer Teamgründung interessierte Gründer und so auch unterschiedliche Qualifikationen zusammenzubringen, auf diese Weise Stärken und Schwächen teilweise auszugleichen und kapazitative Vorteile zu nutzen – ein Faktor der im zu konzeptionierenden Modell unbedingt Berücksichtigung finden sollte, z.B. durch ein

¹⁰²⁵ Gründerteams können nach Lechler/Gemünden (2003, S. 5) definiert werden als „mindestens zwei natürliche Personen, die gemeinsam ein Unternehmen neu gründen, jeweils einen bedeutenden Anteil am Eigenkapital des Unternehmens halten, hauptberuflich, aktiv leitende Funktionen im Unternehmen wahrnehmen und gemeinschaftlich die Entwicklung des Unternehmens vorantreiben und persönlich die Geschäftsrisiken tragen.“

¹⁰²⁶ Vgl. Lechler/Gemünden (2003, S. 31 f.). Diverse empirische Studien belegen die Vorteilhaftigkeit von Teamgründungen gegenüber Einzelgründungen, vgl. ebd. S. 32 f.

¹⁰²⁷ Quelle: Eigene Darstellung.

Gründungspartnersuchportal, das Zusammenbringen interessierter Gründer o.ä. sowie die gezielte Unterstützung dieser Gründer im Rahmen von Modulen zur Verbesserung der sozialen Interaktion im Gründerteam.

4.1.2.5.6 Einschätzung von unternehmerischem Potential und Gründungserfolg

Die Fragen 21 und 22 zielten darauf ab, wie die Gründer ihr eigenes unternehmerisches Potential und den Erfolg ihrer geplanten Gründung einschätzen. Die Antwortalternativen waren jeweils ‚sehr hoch‘, ‚hoch‘, ‚mittelmäßig‘ und ‚niedrig‘. Abbildung 78 veranschaulicht die Einschätzungen der Befragten.

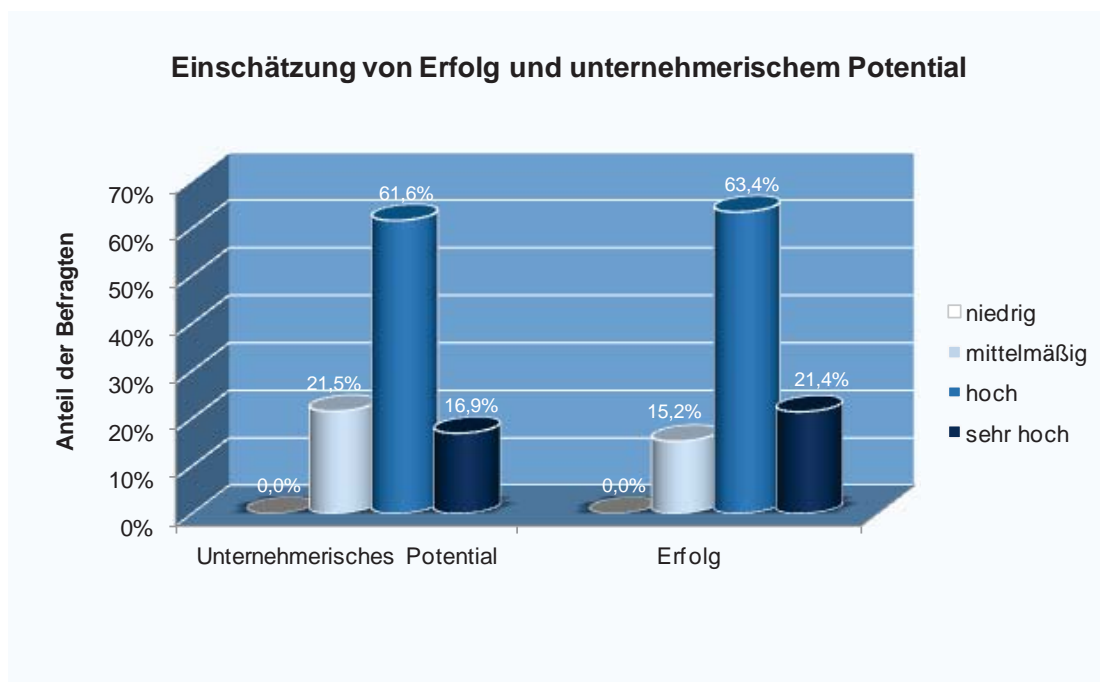


Abbildung 78: Einschätzung von unternehmerischem Potential und Gründungserfolg¹⁰²⁸

Die Einschätzungen von unternehmerischem Potential und Erfolg zeigen ähnliche Ergebnisse. Die Erfolgseinschätzung ist hierbei etwas optimistischer als die Einschätzung des eigenen Potentials. Keiner der Befragten schätzt Erfolg der Gründung bzw. das eigene Potential als niedrig ein. Da im Rahmen der Qualifizierung von Gründern die eigene

¹⁰²⁸ Quelle: Eigene Darstellung.

Einschätzung bzw. das eigene Selbstbild eine wichtige Rolle spielt¹⁰²⁹, soll im Folgenden der Zusammenhang zwischen der Einschätzung des eigenen Potentials und den diesbezüglichen Ergebnissen des unternehmerischen Gesamtpotentials des F-DUP-Tests korreliert werden.¹⁰³⁰ Um diesen Zusammenhang zu analysieren, wurde eine logistische Regression durchgeführt.¹⁰³¹ Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle veranschaulicht.

	Estimate	Std. Error	t	Pr(> t)
Unternehmerisches Potential F-DUP	13,084	1,704	7,677	0,000***
Selbsteinschätzung des Potentials	0,922	0,565	1,633	0,105

Abbildung 79: Logistische Regression des unternehmerischen Potentials¹⁰³²

Die Spalte Estimate gibt den Regressionskoeffizienten an, der hier bei 0,922 liegt. Dieses Ergebnis zeigt, dass grundsätzlich eine Tendenz dahin besteht, dass die Befragten, die sich selbst ein höheres Potenzial zuschreiben, auch tatsächlich ein höheres Gesamtpotenzial haben. Der Regressionskoeffizient kann so interpretiert werden, dass, wenn die Selbsteinschätzung des Potenzials um eine Einheit (auf einer Skala von eins bis vier) steigt, auch das vom F-DUP-Test gemessene Gesamtpotenzial um 0,922 Einheiten steigt. Da das Gesamtpotenzial einen maximalen Wert von 35 erreichen kann, ist eine Steigerung um 0,922 allerdings nicht sehr viel. Der Wert von Pr(>|t|) muss kleiner als 0,1 sein, um von einem signifikanten Koeffizienten auf dem 10%-Niveau sprechen zu können, d.h. das Ergebnis ist in diesem Fall knapp nicht signifikant. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da die meisten Menschen sich unbewusst bei Eigenschaften, bei denen sie gut abschneiden wollen, positiver einschätzen.¹⁰³³

Allerdings ist der Aussagegehalt einer so pauschalen Analyse für das zu konzeptionierende Modell relativ gering. Hier gilt es vielmehr individuelle Selbst- und Fremdbildanalysen in die Qualifizierung zu integrieren und mittels geeigneter Methoden wie bspw. Feedbackmethoden die Kongruenz zwischen Selbstbild und Fremdbild zu erhöhen.¹⁰³⁴

¹⁰²⁹ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.4 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰³⁰ Zu den Ergebnissen des unternehmerischen Gesamtpotentials des F-DUP-Tests vgl. Kapitel 4.1.2.6.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰³¹ Zur logistischen Regression vgl. bspw. Schnell/Hill/Esser (2013, S. 448).

¹⁰³² Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰³³ Vgl. bspw. Hauschild (2006, S. 65).

¹⁰³⁴ Vgl. zu Feedbackmethoden bspw. Bastian/Combe/Langer (2007).

4.1.2.5.7 Einschätzung von Eigenschaften

Frage 20 zielte auf die Einschätzung eigener Eigenschaften ab. Die Befragten sollten einschätzen, inwiefern sie über 17 angegebene selbständigkeitsrelevante Eigenschaften verfügen – auf einer Skala von ‚gar nicht‘ über ‚eher weniger‘ und ‚etwas‘ bis ‚sehr‘. Abbildung 80 veranschaulicht die Ergebnisse.

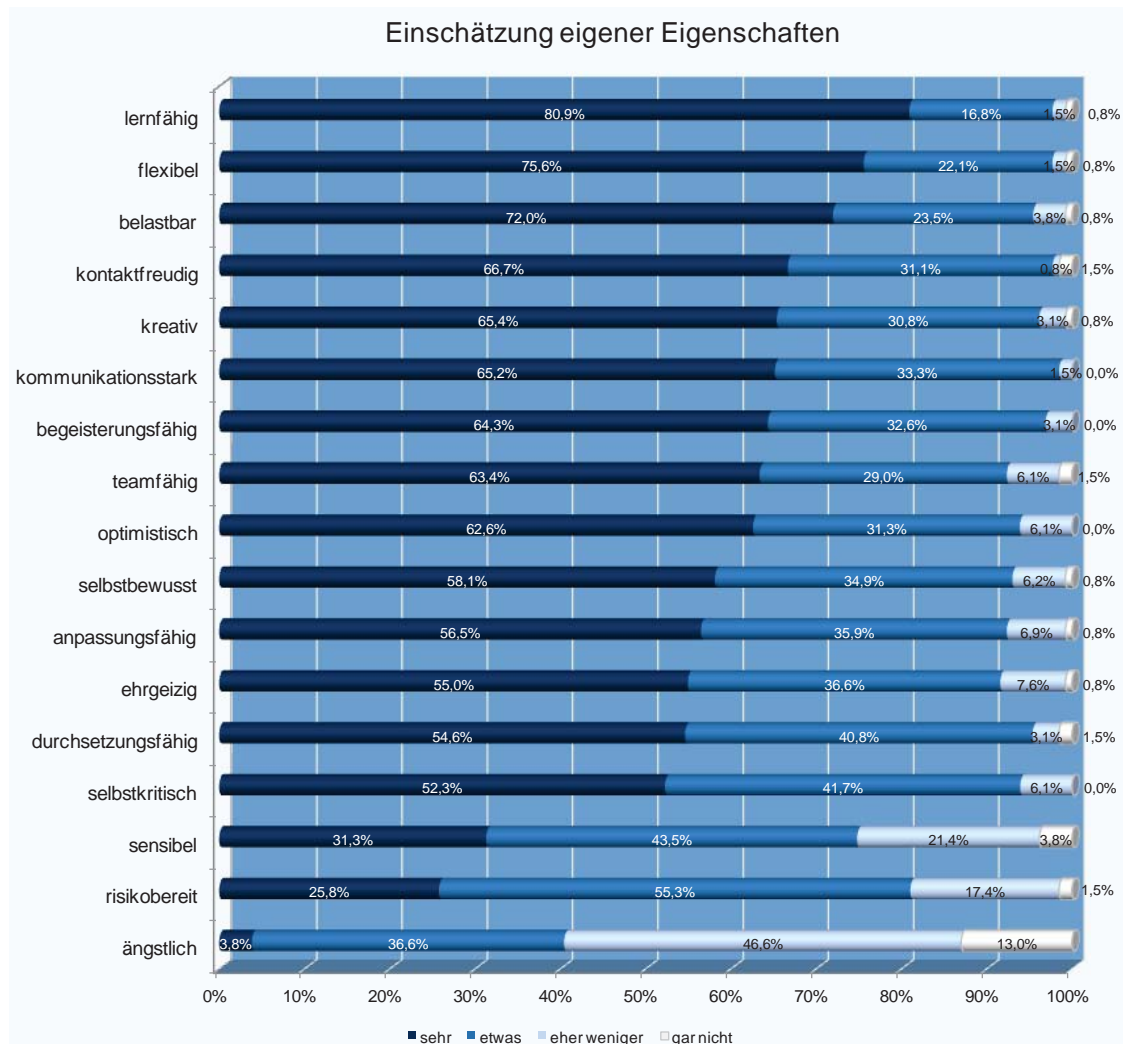


Abbildung 80: Einschätzung eigener Eigenschaften¹⁰³⁵

Besonders häufig schätzen sich die Befragten als lernfähig (81%), flexibel (76%) und belastbar (72%) ein. Die Eigenschaft, die die wenigsten bei sich als hoch einschätzen ist die Ängstlichkeit. Durch diese Einschätzungen wird offensichtlich, dass z.T. zwischen 40 und 50% der Gründer nach ihren eigenen Angaben nicht in wünschenswerter Ausprägung

¹⁰³⁵ Quelle: Eigene Darstellung. Die Zusammenstellung der abgefragten Eigenschaften erfolgte explorativ.

gung über Eigenschaften verfügen, die als positiv für eine Selbständigkeit gesehen werden. Es zeigen sich hierbei zudem einige Defizite, die aus der Situation der Arbeitslosigkeit resultieren, wie fehlender Optimismus oder ein geschwächtes Selbstbewusstsein¹⁰³⁶, bei denen es im Rahmen der zu konzeptionierenden Qualifizierungsangebote einerseits einer generellen Stärkung der für eine Existenzgründung wünschenswerter Eigenschaften, aber andererseits auch der Erarbeitung individueller Profile und Entwicklungspläne bedarf.

4.1.2.6 Ergebnisse des F-DUP-Tests

Der zweite Teil des Fragebogens zielt darauf ab, die Ausprägungen der selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale der befragten Gründer aus der Arbeitslosigkeit zu messen. Dies wurde mit Hilfe des erprobten psychometrischen Testverfahrens des F-DUP-Tests¹⁰³⁷ umgesetzt, der mit 35 Fragen die zweite Hälfte des Fragebogens darstellt.

Gemessen werden die Merkmale Leistungsmotivstärke, interne Kontrollüberzeugung, emotionale Stabilität, Problemlöseorientierung, Ungewissheitstoleranz, Risikoneigung und Durchsetzungsbereitschaft. Jedes Merkmal wird im Test durch fünf Fragen repräsentiert; um verfälschende Antworttendenzen zu verhindern, sind die Fragen mit Mehrfachwahlantworten versehen und so konstruiert, dass stets nur eine Antwortalternative merkmalsstypisch ist. Wird die merkmalsstypische Antwortalternative gewählt, gibt es einen Punkt für dieses Merkmal, bei allen anderen Alternativen gibt es keinen Punkt, d.h. bei jedem Merkmal ist eine Ausprägung von 0-5 möglich. Damit wird ermöglicht die dispositionelle Merkmalsstruktur der Befragten zu erfassen.¹⁰³⁸

4.1.2.6.1 Merkmalsausprägungen

Für jedes Merkmal sind Punktbereiche definiert, anhand derer das Testergebnis einer niedrigen, mittleren oder hohen Merkmalsausprägung zugeordnet werden kann. Die Skala für die Ausprägungen der Leistungsmotivstärke, internen Kontrollüberzeugung, emotionalen Stabilität, Problemlöseorientierung, Ungewissheitstoleranz und Risikoneigung entspricht 0-1 für die niedrige Ausprägung, 2-3 für die mittlere und 4-5 für die hohe

¹⁰³⁶ Vgl. bspw. Barwinski Fäh (1990) sowie Kapitel 3.1.3.2.2.

¹⁰³⁷ Zum F-DUP-Test vgl. ausführlich 4.1.1.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰³⁸ Vgl. Müller (2000a, S. 323).

Ausprägung. Bei dem Merkmal Durchsetzungsbereitschaft entsprechen 0 Punkte einer niedrigen Ausprägung, 1-2 einer mittleren und 3-5 einer hohen Ausprägung.¹⁰³⁹

Leistungsmotivstärke

Das erste gemessene Merkmal ist die Leistungsmotivstärke. Unter Leistungsmotivation wird die Bereitschaft verstanden, sich mit Aufgaben auseinanderzusetzen, die für die eigenen Fähigkeiten eine Herausforderung darstellen, aber gleichzeitig gute Realisierungschancen besitzen. Sie ist ein Kernmerkmal der unternehmerischen Persönlichkeit und damit auch ein elementarer Beweggrund hinter der Entscheidung, sich selbständig machen zu wollen.¹⁰⁴⁰ Daher wird eine hohe Ausprägung der Leistungsmotivstärke als ideal für selbständig Tätige erachtet.¹⁰⁴¹

Bei der Leistungsmotivstärke der hier betrachteten Gründergruppe konnte ein Mittelwert der Ausprägungen von 3,0 bei einer Standardabweichung der Testergebnisse von 1,3 gemessen werden. Der Mittelwert der Merkmalsausprägungen der untersuchten Teilnehmer entspricht also einer mittleren Ausprägung. Die nachstehende Abbildung zeigt die Häufigkeitsverteilung des Merkmals.

¹⁰³⁹ Vgl. zu den Skalen der Merkmalsausprägungen des F-DUP-Tests sowie zu den Einschätzungen der Merkmalsausprägungen hier und im Folgenden Müller (2002, S. 20).

¹⁰⁴⁰ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2.3 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale.

¹⁰⁴¹ Empirisch nachgewiesen werden konnte nicht nur eine höhere Leistungsmotivation von Gründern gegenüber anderen Personengruppen, auch in der Gruppe der Gründer sind die Personen mit einer hoch ausgeprägten Leistungsmotivation signifikant erfolgreicher, vgl. McClelland (1966) und (1987), Müller (2000b).

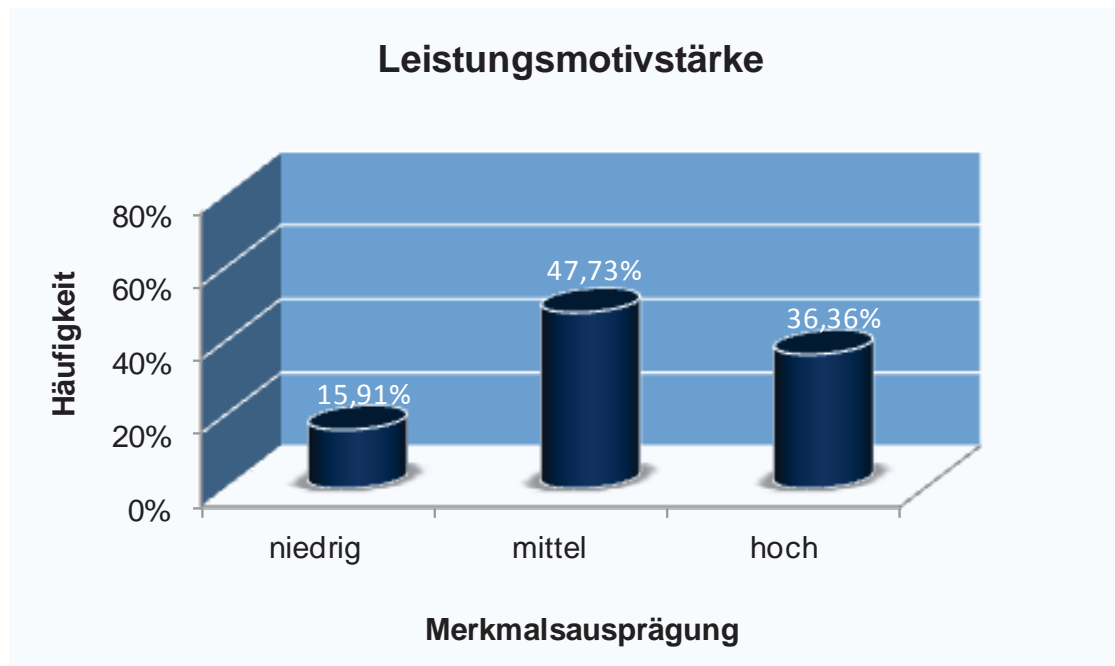


Abbildung 81: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Leistungsmotivstärke¹⁰⁴²

Eine hohe Leistungsmotivation ist wichtig für Personen, die selbstständig tätig sind, da die Anforderungen einer Selbständigkeit oftmals ein großes Maß an Selbstdisziplin und -motivation erfordern, ohne dass äußere motivatorische Anreize vorhanden sind. Personen mit niedrigen Ausprägungen präferieren häufig entweder Routinetätigkeiten, die einfach erledigt werden können, oder tendieren andererseits dazu, sich unrealistische Ziele zu setzen. Diese niedrige Ausprägung der Leistungsmotivstärke trifft gemäß den Ergebnissen auf etwa 16% der Teilnehmer zu. Personen mit einer mittleren Merkmalsausprägung sind oft nur unter bestimmten Voraussetzungen leistungsmotiviert, während erfolgreich selbständige Personen eher ehrgeizig und ergebnisorientiert sind, hohe Anforderungen an sich selbst stellen und herausfordernde Aufgaben bevorzugen. Von den untersuchten Teilnehmern verfügen etwa 48% der Teilnehmer über eine mittlere und 36% der Teilnehmer über eine hohe Leistungsmotivation.

Das Leistungsmotiv gilt sowohl auf theoretischer Ebene, als auch basierend auf den Ergebnissen zahlreicher empirischer Studien als entwickelbar.¹⁰⁴³ Die Ausprägung des

¹⁰⁴² Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁴³ Vgl. Bijedic (2013, S. 218). McClelland war der erste, der das Leistungsmotiv als erlern- und förderbar darlegte und auf diesen Annahmen das „Achievement Motivation Training“ entwickelte, das seit den 1980er Jahren vielfach in Entrepreneurship-Education-Angeboten eingesetzt wird, vgl. McClelland/Winter (1969) sowie Kolshorn/Tomecko (1998, S. 175).

Leistungsmotiv ist stark beeinflusst von der individuellen Lerngeschichte einer Person, der Fähigkeit Erfolg als durch interne Faktoren bedingt zu betrachten sowie von kulturellen Normen.¹⁰⁴⁴ Die zeitliche Stabilität des Merkmals ist relativ gering und es ist anzunehmen, dass es durch intentionale und systematische Trainingsmaßnahmen in einem nicht allzu langen Zeitraum entwickelbar ist, was für das zu konzeptionierende Modell eine wichtige Erkenntnis ist. Bezugnehmend auf die Ergebnisse gilt es durch eine Förderung die vorhandene Leistungsmotivation aufrechtzuerhalten und im Sinne einer ganzheitlichen Förderung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften über die Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen z.B. durch den Umgang mit unternehmerischen Leistungssituationen und durch die Stärkung der Selbstführungskompetenz auszubauen.

Internale Kontrollüberzeugung

Das nächste im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gemessene selbständigkeitsrelevante Persönlichkeitsmerkmal ist die internale Kontrollüberzeugung, die auch als ‚Machbarkeitsüberzeugung‘ bezeichnet wird.¹⁰⁴⁵ Sie ist eine der am häufigsten untersuchten Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit.¹⁰⁴⁶ Unabhängig von Messverfahren und verschiedenen kulturellen Kontexten konnten in zahlreichen Untersuchungen insbesondere bei erfolgreichen Unternehmern eine stark ausgeprägte internale Kontrollüberzeugung nachgewiesen werden und ein Zusammenhang zwischen unternehmerischem Denken und Handeln geschlossen werden.¹⁰⁴⁷ Personen mit einer hohen internalen Kontrollüberzeugung streben oft eine Selbständigkeit an, da sie sich ungern bevormunden lassen – die internale Kontrollüberzeugung zählt daher zu den motivationalen Eigenschaftsmerkmalen der unternehmerischen Persönlichkeit. Während Personen mit einer externalen Kontrollüberzeugung Situationen oft als gegeben und Handlungsergebnisse als eher zufällig oder fremdbestimmt deuten, schreiben Personen mit einer hohen internalen Kontrollüberzeugung Erfolge oder Misserfolge eher den eigenen

¹⁰⁴⁴ Die interkulturellen Unterschiede in der Ausprägung der Leistungsmotivstärke sprechen für die Entwickelbarkeit des Merkmals, bspw. sind in individualistisch geprägten Gesellschaften die Testergebnisse generell höher als in kollektivistisch geprägten, vgl. Stewart/Roth (S. 2001, S. 404).

¹⁰⁴⁵ Vgl. hierzu auch 2.2.2.2.3 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale.

¹⁰⁴⁶ Eine übersichtliche Darstellung von Untersuchungen zur internalen Kontrollüberzeugung liefert Chell (2008, S.108 f.).

¹⁰⁴⁷ Vgl. Bijedic (2013, S. 211), Raab/Stedham/Neuner (2005, S. 74), Shane (2003, S. 110 f.).

Fähigkeiten und dem eigenen Verhalten zu, als äußeren Umständen oder den Handlungen anderer Personen.¹⁰⁴⁸ Für selbständig tätige Personen ist die interne Kontrollüberzeugung daher in einer starken Ausprägung wünschenswert.

Der Mittelwert der internalen Kontrollüberzeugung liegt bei den hier untersuchten Personen bei 2,4, die Standardabweichung bei 1,2, womit der Mittelwert einer mittleren Merkmalsausprägung entspricht. Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die Häufigkeit der Merkmalsausprägungen verteilt.

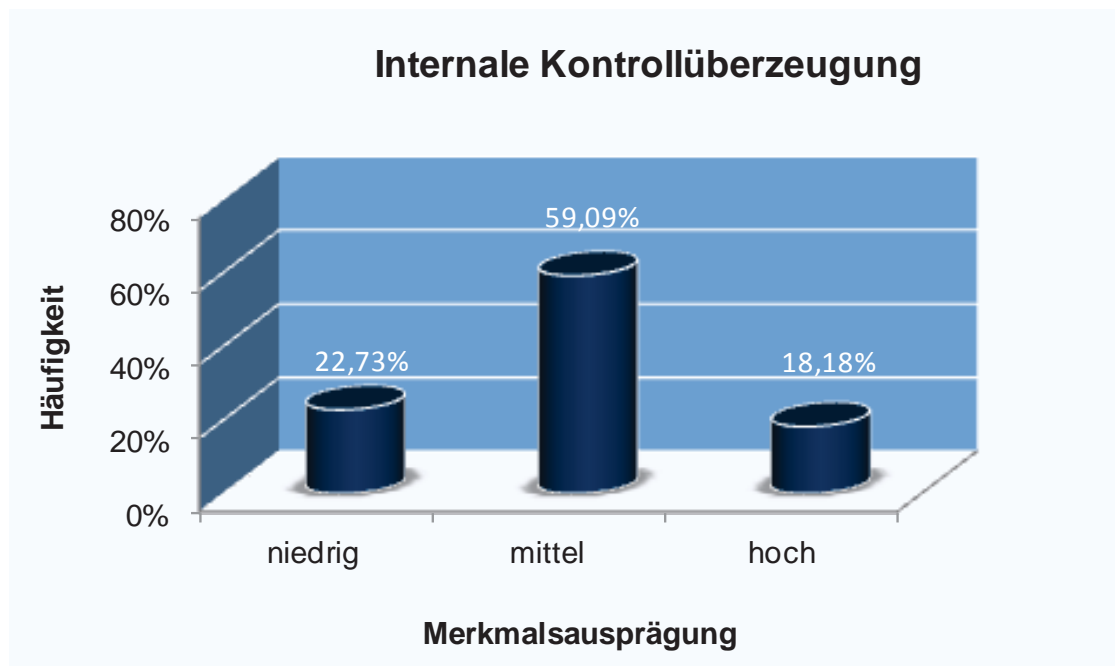


Abbildung 82: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals interne Kontrollüberzeugung¹⁰⁴⁹

23% der Befragten haben eine niedrige Ausprägung, d.h. bei diesen Personen ist das unternehmerische Selbstvertrauen unterentwickelt. Sie führen Erfolg oder Misserfolg eher auf äußere Umstände oder Glück bzw. Pech zurück, als sie als Ergebnis ihres eigenen Handelns zu sehen. Fast 60% der befragten Gründer haben eine mittlere Ausprägung, d.h. auch sie sind z.T. unsicher und nicht unbedingt von sich und ihren Fähigkeiten überzeugt. Nur 18% der Befragten verfügen über eine hohe interne Kontrollüberzeugung.

¹⁰⁴⁸ Vgl. Müller (1999a, S. 175).

¹⁰⁴⁹ Quelle: Eigene Darstellung.

gung. Die Erfahrung eines Jobverlusts lässt viele Arbeitslose erleben, dass die Entwicklung des eigenen Lebens in hohem Maße abhängig von den Entscheidungen anderer ist, was zur Abschwächung der internalen Kontrollüberzeugung und des Gefühls, ‚seines eigenen Glückes Schmied‘ zu sein, führen kann.¹⁰⁵⁰ Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen diese Annahme für die hier betrachtete Gründergruppe.

Es ist empirisch belegt, dass die Ausprägung der internalen Kontrollüberzeugung gezielt gefördert und entwickelt werden kann.¹⁰⁵¹ Sie steigt nachweislich durch unternehmerisches Denken und Handeln,¹⁰⁵² d.h. für das hier zu konzipierende Modell gilt es Lehr/Lernsituationen zu schaffen die unternehmerisches Denken und Handeln erfordern und fördern um das unternehmerische Selbstvertrauen sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Teilnehmer (wieder) zu stärken.

Emotionale Stabilität

Neben den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen wurde in der hier vorliegenden Untersuchung mit der emotionalen Stabilität auch ein affektives Persönlichkeitsmerkmal gemessen. Im Zuge der Gründung und Führung eines Unternehmens sind oft viele Widerstände und Barrieren zu überwinden und die Gründer werden häufig mit ablehnenden oder frustrierenden Ereignissen konfrontiert. Emotional stabile Personen überwinden diese Frustrationen schnell, reagieren auf Schwierigkeiten relativ gelassen und lassen sich von negativen Erfahrungen nicht so schnell entmutigen. Die emotionale Stabilität hat keinen stetigen sondern einen situativen Einfluss auf das Verhalten und zeigt sich vor allem in Belastungssituationen.¹⁰⁵³ Eine ausgeprägte emotionale Stabilität von Unternehmern ist insbesondere in der Phase der Gründung von großer Bedeutung.¹⁰⁵⁴ insbesondere aus der emotional sehr belastenden Situation der Arbeitslosigkeit heraus.¹⁰⁵⁵ Bei den hier untersuchten Gründern liegt der Mittelwert für das Merkmal emotionale Stabilität bei 2,7 mit einer Standardabweichung von 1,1. Die Skala entspricht derjenigen der beiden vorherigen Merkmale, d.h. auch hier liegt der Mittelwert im Bereich der mittleren

¹⁰⁵⁰ Vgl. hierzu vertiefend Kapitel 3.1.3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁵¹ Vgl. Bijedic (2013, S. 211), Raab/Stedham/Neuner (2005, S. 75). Abgeleitet wird dies u.a. wie bei der Leistungsmotivation aus kulturell bedingten Unterschieden in der Ausprägung des Merkmals, auch hier sind in individualistisch geprägten Gesellschaften die Testergebnisse höher als in kollektivistisch geprägten, vgl. Raab/Stedham/Neuner (2005, S.83), Kaufmann/Welsh/Bushmarin (1995, S. 52 f.).

¹⁰⁵² Vgl. Littunen (2000, S. 295).

¹⁰⁵³ Vgl. Bijedic (2013, S. 203).

¹⁰⁵⁴ Zur emotionalen Stabilität vgl. Kapitel 2.2.2.2.2 Affektive Persönlichkeitsmerkmale.

¹⁰⁵⁵ Vgl. hierzu vertiefend Kapitel 3.1.3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

Ausprägung des Merkmals. Die entsprechende Häufigkeitsverteilung auf die Ausprägungen verdeutlicht die folgende Grafik.

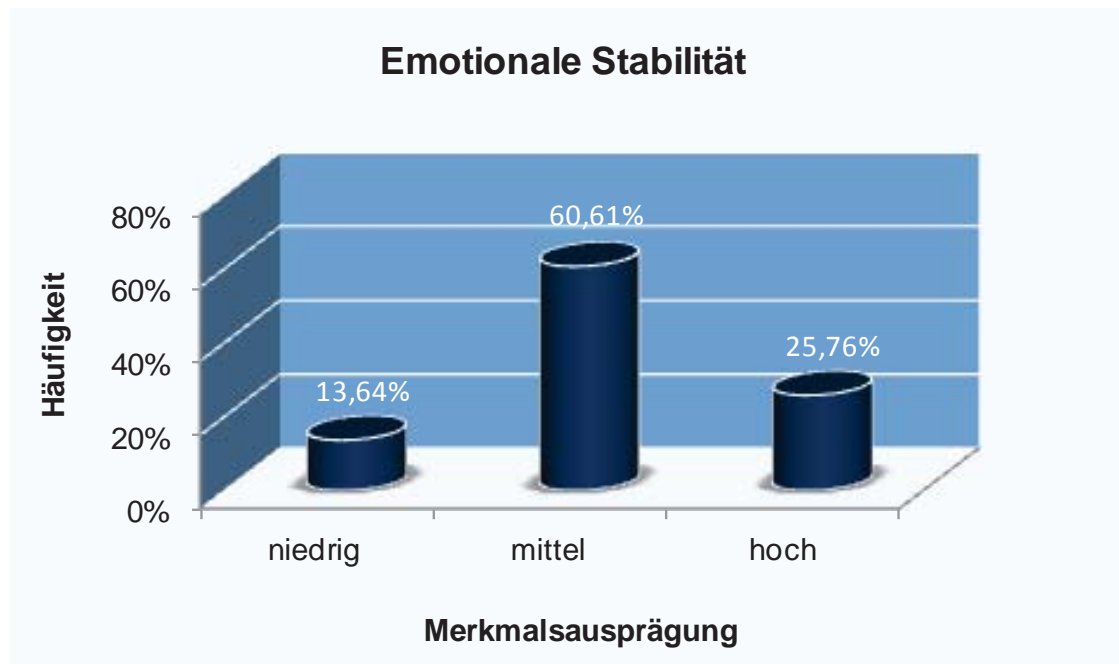


Abbildung 83: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals emotionale Stabilität¹⁰⁵⁶

14% der Befragten verfügen nur über eine gering ausgeprägte emotionale Stabilität. Es ist zu vermuten, dass diese Personen der Belastung einer Gründung nicht gewachsen sein könnten und bei Schwierigkeiten und frustrierenden Situation nicht angemessen – d.h. zu stark oder auch zu defensiv – reagieren. Häufig interpretieren sie vergangene Situationen negativ und leiden unter Versagensängsten.¹⁰⁵⁷ Bei 61% der Befragten ist die emotionale Stabilität mittelmäßig ausgeprägt, d.h. sie können vermutlich besser mit Misserfolgen und schwierigen Situationen umgehen, doch ihre Bewältigungsstrategien sind möglicherweise nicht immer effektiv, was dazu führen kann, dass belastende Situationen die Konzentration auf die eigentlichen Aufgaben einschränken können. Nur etwa 26% der Befragten verfügen über eine hoch ausgeprägte emotionale Stabilität. Im Rahmen des hier zu konzeptionierenden Modells sollten daher Lehr-/Lernsituationen geschaffen werden, in denen ein angemessener Umgang mit frustrierenden Ereignissen

¹⁰⁵⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁵⁷ Vgl. Raab/Stedham/Neuner (2005, S. 76).

entwickelt werden kann. Generell lässt sich allerdings konstatieren, dass Eigenschaften der affektiven Ebene wie die emotionale Stabilität sich eher über einen längeren Zeitraum und in weniger starkem Umfang entwickeln lassen, als die Eigenschaften auf sozialer und kognitiver Ebene.¹⁰⁵⁸

Problemlöseorientierung

Ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wurde, ist die Problemlöseorientierung.¹⁰⁵⁹ Unternehmensgründer werden mit einer Vielzahl von neuartigen und oft unstrukturierten Aufgaben und Anforderungen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Die Problemlöseorientierung umfasst die Fähigkeit, analytisch und detailliert zu denken sowie strategisch und flexibel Handlungsalternativen in unstrukturierten Situationen zu generieren.¹⁰⁶⁰ Daher ist eine hohe Problemlöseorientierung und damit die Bereitschaft sich in bislang unbekanntem Aufgabenfeldern und Anforderungen einzuarbeiten zu können und diese als lösbare Probleme zu betrachten für Gründer und Selbständige von großem Vorteil.

Bei den hier betrachteten Personen konnte für das Merkmal Problemlöseorientierung ein Mittelwert der Ausprägungen von 2,6 ermittelt werden, was einer mittleren Merkmalsausprägung entspricht. Die Standardabweichung liegt bei 1,1. Die nachstehende Abbildung zeigt, wie sich die Häufigkeit der Merkmalsausprägungen verteilt.

¹⁰⁵⁸ Vgl. Bijedic (2013, S. 234).

¹⁰⁵⁹ Zur Problemlöseorientierung vgl. auch Kapitel 2.2.2.2.1 Kognitive Persönlichkeitsmerkmale.

¹⁰⁶⁰ Vgl. Raab/Stedham/Neuner (2005, S. 75).

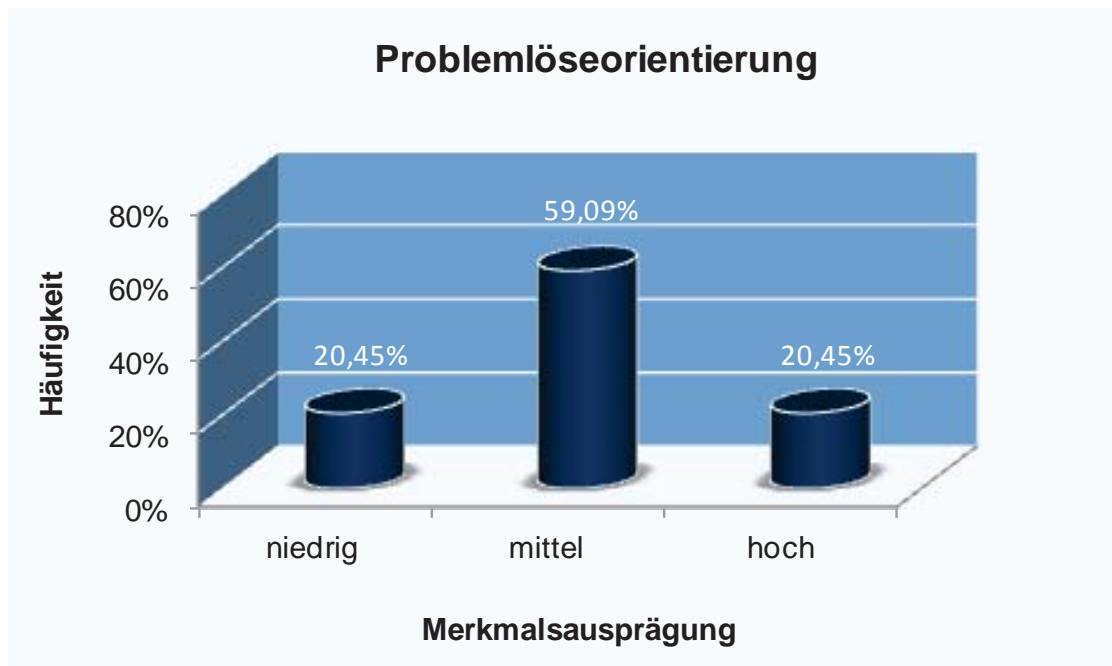


Abbildung 84: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Problemlöseorientierung¹⁰⁶¹

21% der Befragten verfügen nur über eine geringe Problemlöseorientierung, d.h. sie tendieren dazu, ungewohnte Aufgaben zu vermeiden, und bevorzugen eher Routinearbeiten, für die es klare Regeln und Anweisungen gibt. 59% der Befragten verfügen über eine mittlere Ausprägung des Merkmals Problemlöseorientierung. Diese Personen haben häufig nicht die richtige Einstellung zu Problemen oder sind zu ungeduldig, um Probleme zu analysieren, sich Informationen zur Lösung anzueignen und unterschiedliche Lösungswege anzugehen. 21% der Teilnehmer weisen eine hohe Problemlöseorientierung auf, d.h. sie gehen Probleme eher aktiv an und sind auch in der Lage, diese Probleme zu bewältigen.

Obwohl das Merkmal der Problemlöseorientierung und ihre Entwickelbarkeit im Entrepreneurship-Kontext weniger untersucht ist als die bisher dargestellten Merkmale, lässt sich die Entwickelbarkeit aus der kognitiven Qualität ableiten und erfordert vor allem eine Förderung auf Kompetenzebene, die im Rahmen von Lehr-Lernprozessen systematisch gefördert werden kann.¹⁰⁶² Dies kann z.B. umfassen, den Umgang mit typischen

¹⁰⁶¹ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁶² Vgl. Bijedic (2013, S. 228).

Problemsituationen der Gründung und Selbständigkeit im Rahmen von Computersimulationen zu trainieren.¹⁰⁶³

Ungewissheitstoleranz

Als weiteres kognitives selbständigkeitsrelevantes Merkmal wurde die Ungewissheits- oder auch Ambiguitätstoleranz gemessen.¹⁰⁶⁴ Ungewissheitstoleranz ist die Fähigkeit, kreativ und produktiv mit offenen, unstrukturierten oder intransparenten Situationen umgehen zu können. Menschen mit einer größeren Ungewissheitstoleranz erleben diese mehrdeutigen und ungewissen Situationen eher als Herausforderung und verfügen i.d.R. auch über entsprechende Bewältigungsstrategien, während Personen bei denen sie schwach ausgeprägt ist, diese Situationen als Belastung erleben und dazu tendieren, schnelle und vielleicht unüberlegte Entscheidungen zu treffen, um die für sie unbehagliche Situation schnell zu beenden.¹⁰⁶⁵ Da Gründer und Selbständige oft mit Situationen konfrontiert sind, die unbekannt und vielfältig gestaltbar sind und oft Improvisationstalent erfordern, ist eine hohe Ausprägung dieses Merkmals wünschenswert.

Der Mittelwert der Ausprägungen bei den hier untersuchten Personen liegt bei 1,4, bei einer Standardabweichung von 1,1, womit der Mittelwert einer niedrigen Merkmalsausprägung entspricht. Die folgende Grafik zeigt, wie sich die Häufigkeit der Merkmalsausprägungen verteilt.

¹⁰⁶³ Zur Eignung von Computersimulationen zur Förderung der Problemlösefähigkeit vgl. Grafe (2008, S. 142).

¹⁰⁶⁴ Zur Ungewissheitstoleranz vgl. auch Kapitel 2.2.2.2.1 Kognitive Persönlichkeitsmerkmale.

¹⁰⁶⁵ Vgl. Müller (2002, S. 4).

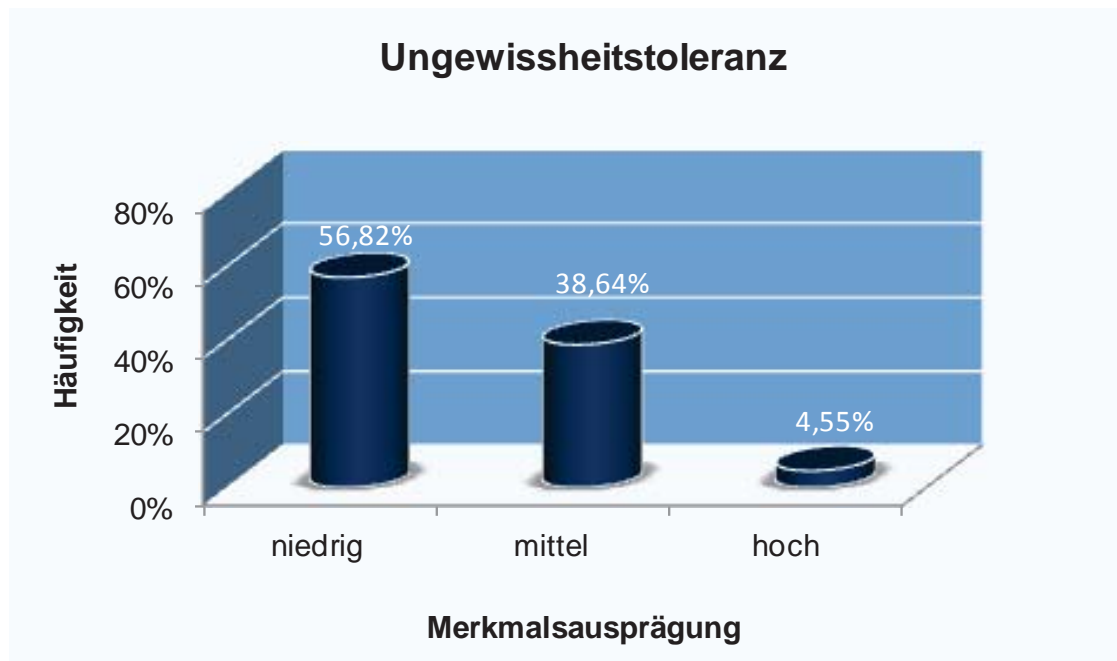


Abbildung 85: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals
Ungewissheitstoleranz¹⁰⁶⁶

57% der Befragten verfügen nur über eine schwach ausgeprägte Ungewissheitstoleranz. Diese Personen bevorzugen geregelte Arbeitsabläufe und Strukturen und werden sich vermutlich in den offenen und unstrukturierten Situationen, mit denen sie im Rahmen der Gründung und Selbständigkeit konfrontiert werden, unwohl fühlen und eher defensiv oder unangemessen verhalten. Für 39% der Befragten weisen die Ergebnisse eine Ungewissheitstoleranz im mittleren Bereich aus. Diese Personen können zwar einerseits mit unstrukturierten und komplexen Situationen umgehen, aber sie fühlen sich von diesen Situationen vermutlich nicht in dem Maße angezogen und herausgefordert, dass sie in der Lage wären, das kreative Potential dieser Situationen in vollem Umfang zu nutzen. Bei diesem Merkmal liegen nur etwa 5% der Teilnehmer im Bereich der wünschenswerten hohen Ausprägung. Mit dem hohen Anteil an schwachen Merkmalsausprägungen unterscheidet sich die Ungewissheitstoleranz stark von den zuvor beschriebenen Merkmalen und deren Ausprägungen, somit ist das Merkmal bei der hier betrachteten Gruppe eines der am schwächsten ausgeprägtesten.

¹⁰⁶⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

Die Ergebnisse zeigen bei den untersuchten Gründern aus der Arbeitslosigkeit ein offensichtliches Defizit in diesem Bereich, das im Rahmen des zu konzeptionalisierenden Modells durch intensives Einüben des Umgangs mit und den Gestaltungsmöglichkeiten von unstrukturierten Situationen Berücksichtigung finden soll.

Risikoneigung

Ein weiteres kognitives Persönlichkeitsmerkmal, über das Gründer verfügen sollten, ist eine moderat ausgeprägte Risikobereitschaft.¹⁰⁶⁷ Für selbständige Personen besteht häufig die Notwendigkeit, Risiken abzuschätzen und einzugehen. Die Risikobereitschaft wird in einer moderaten Ausprägung als selbständigkeitsrelevante Persönlichkeitseigenschaft verstanden, da davon ausgegangen werden kann, dass ängstliche Risikovermeidung für Gründer genauso von Nachteil ist wie eine extrem große Risikobereitschaft oder Leichtsinnigkeit.¹⁰⁶⁸ Eine moderate oder auch kalkulierte Neigung zur Übernahme von Risiken bezeichnet also die Fähigkeit und Bereitschaft, ein angemessenes Maß an Risiko zu übernehmen und auch in unsicheren Situationen Risiken kontrolliert abschätzen zu können.

Für die hier untersuchten Teilnehmer der Befragung konnte für die Verhaltensdisposition Risikoneigung ein Mittelwert der Ausprägungen von 2,6 bei einer Standardabweichung von 1,0 ermittelt werden. Der Mittelwert der Merkmalsausprägungen der untersuchten Teilnehmer entspricht also einer mittleren Ausprägung. Der Test misst die moderate Risikoneigung, d.h. auch hier ist eine hohe Ausprägung des Merkmals wünschenswert. Die nachstehende Grafik zeigt, wie sich die Häufigkeit der Merkmalsausprägungen verteilt.

¹⁰⁶⁷ Zur Risikoneigung vgl. auch Kapitel 2.2.2.2.1 Kognitive Persönlichkeitsmerkmale.

¹⁰⁶⁸ Vgl. Fallgatter (2001, S. 123), Caliendo/Fossen/Kritikos (2014, S. 792).

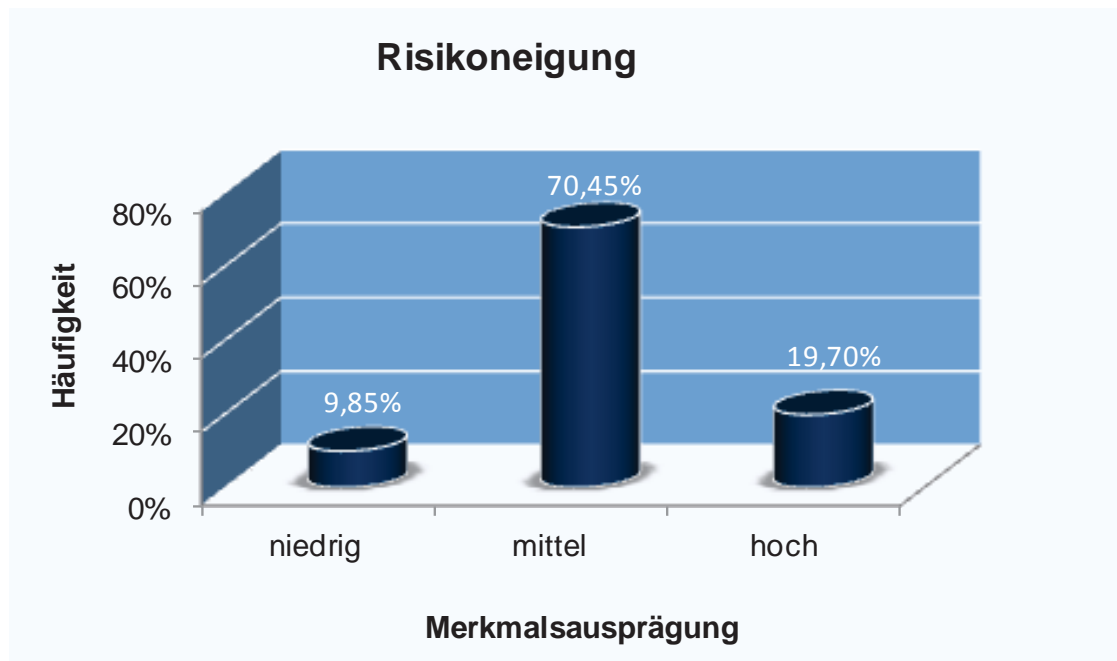


Abbildung 86: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Risikoneigung¹⁰⁶⁹

Jeder zehnte Befragte weist eine niedrige Ausprägung der moderaten Risikoneigung auf, d.h. diese Personen haben entweder eine zu große oder zu geringe Risikoneigung. Für 71% der Befragten ergab die Auswertung eine mittlere Merkmalsausprägung. Diese Personen haben nur teilweise eine moderate Risikoneigung, teilweise ist diese aber auch zu gering oder zu hoch. Sie zeigen zwar i.d.R. ein rationales Entscheidungsverhalten im Umgang mit Risiken, manchmal werden ihre Entscheidungen jedoch von behinderndem Sicherheitsdenken oder leichtsinnigen Einstellungen beeinflusst. Nur etwa ein Fünftel der Befragten verfügt über die für Selbständige als vorteilhaft erachtete kalkulierte Risikoneigung.

Die Entwickelbarkeit dieses Merkmals der unternehmerischen Persönlichkeit gilt aufgrund der kognitiven Natur des Merkmals und der in verschiedenen Studien nachgewiesenen kulturell unterschiedlichen Ausprägungen als erwiesen.¹⁰⁷⁰

Im Rahmen des hier zu konzeptionierenden Modells gilt es die moderate Risikoneigung zu fördern, z.B. durch die Vermittlung von Fähigkeiten zur Einschätzung von Risiken,

¹⁰⁶⁹ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁷⁰ Vgl. Bijedic (2013, S. 226).

Förderung von Entscheidungen auf Ebene des reflektiven Entscheidungssystems und die Reduktion von Risikovermeidungsverhalten.¹⁰⁷¹

Durchsetzungsbereitschaft

Als selbständigkeitsrelevantes soziales Persönlichkeitsmerkmal wurde die Durchsetzungsbereitschaft gemessen. Unter Durchsetzungsbereitschaft wird die Fähigkeit verstanden, eigene Interessen in sozial annehmbarer Weise zu vertreten und durchzusetzen. Erfolgreiches unternehmerisches Handeln setzt daher – wie bei der Risikobereitschaft – keine extremen, sondern mittlere Ausprägungen der Durchsetzungsbereitschaft voraus.¹⁰⁷² Durchsetzungsbereitschaft in mittlerer Ausprägung ermöglicht es, die eigenen Interessen offensiv zu vertreten, aber trotzdem ein Gespür für die Interessen und Einwände des Gegenübers zu haben. Diese sozial-kommunikativen Fähigkeiten sind im Zusammenhang mit dem Marketing und der Kundenakquise sowie auch im Bereich des Networkings von großer Bedeutung.¹⁰⁷³

Bei der untersuchten Gruppe konnte bei der Durchsetzungsbereitschaft ein Mittelwert der Ausprägungen von 1,1 bei einer Standardabweichung von 0,8 gemessen werden, d.h. bei diesem Merkmal liegt die niedrigste Standardabweichung vor. Da die Skala für die Ausprägungen der Durchsetzungsbereitschaft sich etwas von der der anderen Merkmale unterscheidet – d.h. hier entspricht 0 einer niedrigen, 1-2 einer mittleren und 3-5 einer hohen Ausprägung – entspricht der Mittelwert von 1,1 auch hier knapp einer mittleren Ausprägung. Wie auch bei der Risikobereitschaft misst der Test eine moderate Ausprägung des Merkmals, d.h. auch hier sind hohe Ausprägungen optimal. Die nachstehende Grafik zeigt, wie sich die Häufigkeit der Merkmalsausprägungen verteilt.

¹⁰⁷¹ Vgl. Bijedic (2013, S. 227).

¹⁰⁷² Siehe Müller (2000a, S. 111).

¹⁰⁷³ Vgl. Göbel (1998, S. 102).

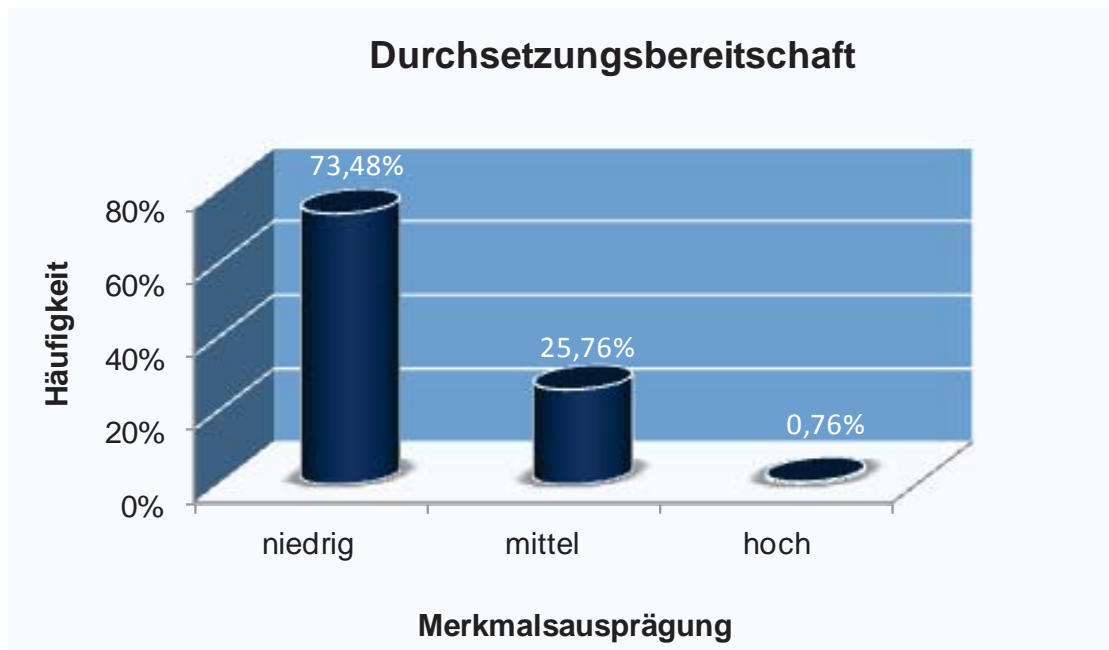


Abbildung 87: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des Merkmals Durchsetzungsbereitschaft¹⁰⁷⁴

Die Häufigkeitsverteilung der Merkmalsausprägungen zeigt, dass 73,5% der Befragten nur über eine niedrige Merkmalsausprägung verfügen, d.h. sie passen sich eher zu sehr an und agieren i.d.R. nicht so konkurrenzorientiert, dominant und sozial distanziert, wie es für selbständig Tätige wünschenswert wäre, oder sie verfügen im anderen Extrem über eine zu ausgeprägte Durchsetzungsbereitschaft und sind nicht in der Lage, mit anderen kooperativ zu kommunizieren. Etwa 26% haben eine mittlere Ausprägung der Durchsetzungsbereitschaft, d.h. bei diesen Personen ist die Durchsetzungsbereitschaft teilweise angemessen, teils aber zu gering oder zu hoch, sie sind oft unsicher, was das richtige soziale Verhalten angeht. Nur 0,8% der Befragten verfügen über eine optimale Ausprägung des Merkmals. Daher kann für die Durchsetzungsbereitschaft ein großes Defizit bei den untersuchten Gründern aus der Arbeitslosigkeit konstatiert werden, das im Rahmen einer Qualifizierung durch Aufbau und Training von sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Verhaltensweisen Berücksichtigung finden sollte.¹⁰⁷⁵

¹⁰⁷⁴ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁷⁵ Da die Durchsetzungsbereitschaft im Entrepreneurship-Kontext kaum isoliert untersucht wurde, lässt sich ihre Entwickelbarkeit nur auf Grundlage interkultureller Ausprägungsunterschiede begründen, vgl. Bijedic (2013, S. 231) sowie Raab/Stedham/Neuner (2005, S. 83 f.).

Unternehmerisches Gesamtpotential

Aus der Summe der Merkmalsausprägungen errechnet sich ein unternehmerisches Gesamtpotential. Die folgende Abbildung veranschaulicht zusammenfassend die Mittelwerte der Merkmalsausprägungen (in Klammern die Standardabweichung) und das Gesamtpotential.

Persönlichkeitsmerkmale	Merkmalsausprägungen
Leistungsmotivstärke	3,0 (1,3)
Internale Kontrollüberzeugung	2,4 (1,2)
Emotionale Stabilität	2,7 (1,1)
Problemlöseorientierung	2,6 (1,1)
Ungewissheitstoleranz	1,4 (1,1)
Risikoneigung	2,6 (1,0)
Durchsetzungsbereitschaft	1,1 (0,8)
Gesamtpotential	15,8 (4,0)

Abbildung 88: Durchschnittliche Merkmalsausprägungen der befragten Gründer aus der Arbeitslosigkeit¹⁰⁷⁶

Die Skala für das Gesamtpotential bedeutet von 0 bis 7 eine niedrige Ausprägung, d.h. es ist kein Potenzial vorhanden, von 8 bis 21 eine mittlere Ausprägung, d.h. es gibt ein entwickelbares Potenzial, und ab 22 Punkten eine hohe Ausprägung und damit ein bereits vorhandenes Potenzial. Wie aufgrund der Ausprägungen der einzelnen Merkmale nicht anders zu erwarten, liegt der Mittelwert des Gesamtpotentials mit 15,8 im mittleren Bereich, was bedeutet, dass durchaus unternehmerisches Potential vorhanden ist, das entwicklungsfähig ist.

Nur bei etwa 1% der befragten Personen wurde über diesen Test kein unternehmerisches Potenzial ermittelt, d.h. sie verfügen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht über die erforderlichen Eigenschaften und Voraussetzungen für eine Existenzgründung. Wenn keine anderen gewichtigen Faktoren die fehlenden Eigenschaften kompensieren, wäre die Erfolgsprognose einer Existenzgründung durch diese Personen als recht ungünstig einzuschätzen. Personen mit einem so geringen unternehmerischen Gesamtpotential sollte von einer Gründung abgeraten werden. Auf den Bereich der mittleren Merkmalsausprägung, und damit eines entwicklungsfähigen unternehmerischen Gesamtpotenzials, entfallen über 90% der Befragten. Zumeist lassen die Merkmalsprofile dieser Personen Stärken und Schwächen erkennen, die je nach Aufgaben und Anforderung der

¹⁰⁷⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

geplanten Gründung stärkere oder weniger starke Auswirkungen haben können. Bei nur etwa 6,5% der Befragten zeigt sich ein stark ausgeprägtes unternehmerisches Gesamtpotential, das im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren eine günstige Prognose für den Erfolg einer Unternehmensgründung erlauben würde.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Häufigkeitsverteilungen der Merkmalsausprägungen. Da über 90% der Befragten im Bereich der mittleren Ausprägung liegen, wurde dieser Bereich in der Grafik detaillierter aufgeschlüsselt.

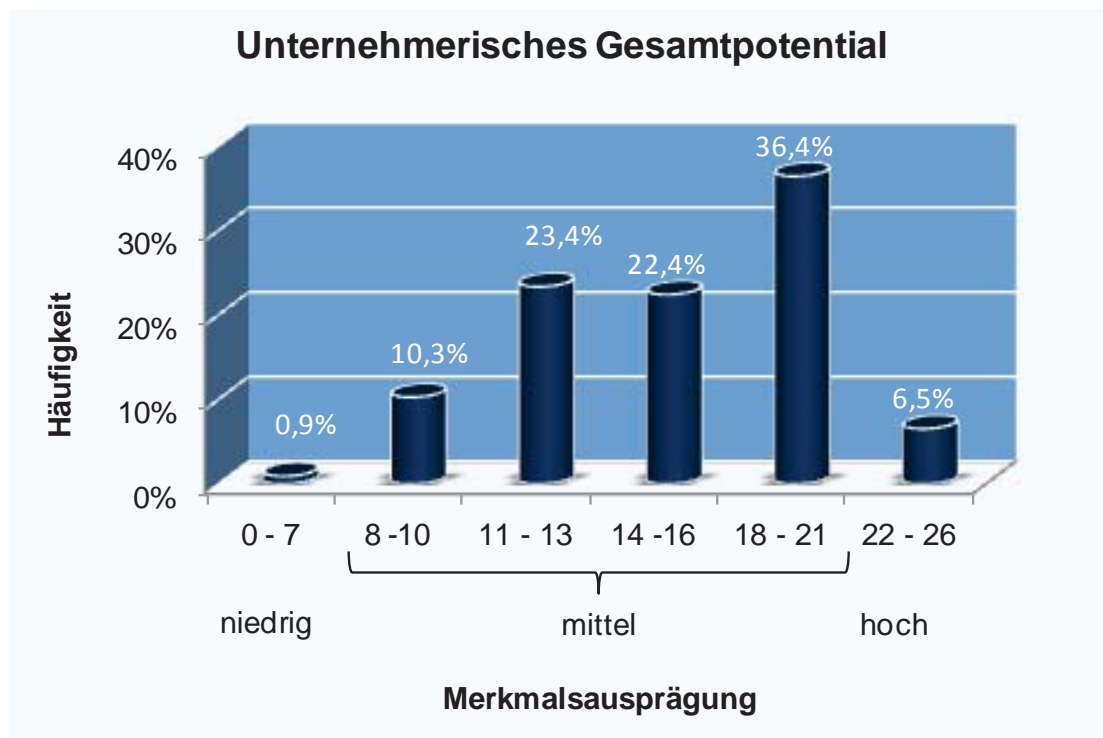


Abbildung 89: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen des unternehmerischen Gesamtpotentials¹⁰⁷⁷

Bei der detaillierteren Aufschlüsselung der mittleren Merkmalsausprägung wird erfreulicherweise deutlich, dass mit 36,4% die meisten Gründer im oberen Bereich der mittleren Ausprägung liegen. Allerdings ist auch zu bemerken, dass der höchste gemessene Wert des Gesamtpotentials bei einem Wert von nur 26 liegt.

¹⁰⁷⁷ Quelle: Eigene Darstellung.

Die Testergebnisse zeigen, dass es sich bei der untersuchten Gruppe keineswegs um Personen handelt, die in Bezug auf die Ausprägung von Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten keinerlei unternehmerisches Potential mitbringen, allerdings wird auch offensichtlich, dass nur wenige der untersuchten Gründer über die als wichtig erachteten selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften verfügen. Ein wichtiger Aspekt für die Zielgruppenbestimmung ist daher auch herauszufinden, bei welchen Teilnehmern eine Entwicklung selbständigkeitsrelevanter Eigenschaften erfolgsversprechend scheint und welchen schon frühzeitig von einer Existenzgründung abgeraten werden sollte. Besonders große Defizite wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bei den Merkmalen Ungewissheitstoleranz und Durchsetzungsbereitschaft ermittelt, d.h. die Förderung dieser Eigenschaften sollte im hier zu konzeptionierenden Modell eine besonders starke Berücksichtigung erfahren.

Es sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die hier untersuchten Eigenschaften zwar wichtige, aber im Sinne dynamisch-interaktionistischer Theorien nicht die einzigen Determinanten unternehmerischen Verhaltens darstellen.¹⁰⁷⁸ Im Rahmen eines hier zu konzeptionierenden Modells empfiehlt es sich daher die Stärken und Schwächen der jeweiligen Personen mit starkem Bezug zur geplanten Gründung individuell zu evaluieren, um darauf aufbauend individuelle Lernziele¹⁰⁷⁹ sowie Strategien und Wege zu deren Erreichung für den einzelnen Teilnehmer zu erarbeiten und im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns zu fördern.¹⁰⁸⁰

4.1.2.6.2 Unterscheidung nach Förderform

Um zu untersuchen, ob es innerhalb der untersuchten Gruppe Untergruppen gibt, die sich hinsichtlich ihrer selbständigkeitsrelevanten Eigenschaften voneinander unterscheiden, wurde im Folgenden untersucht, ob es diesbezüglich Unterschiede hinsichtlich der Förderform gibt. Diese Gruppierung wurde gewählt, da sich die Gründer bzgl. anderer Merkmale wie z.B. Bildungsstand je nach Förderform stark voneinander unterscheiden.

¹⁰⁷⁸ Zum dynamisch-interaktionistischen Paradigma vgl. Kapitel 2.2.2.1.5 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁷⁹ Zur Bedeutung, Formulierung und Operationalisierung von Lernzielen vgl. Kapitel 2.1.5.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁸⁰ Vgl. hierzu auch Bijedic (2012, S. 15).

Merkmalsausprägung	Überbrückungsgeld	Existenzgründungszuschuss	Einstiegsgeld	Gründungszuschuss	χ^2	df	p
Leistungsmotivstärke	2,95	3,29	2,47	3,08	12,0447	15	0,6756
Internale Kontrollüberzeugung	2,1	2,33	2,59	2,48	13,1352	15	0,5919
Emotionale Stabilität	2,8	2,86	2,47	2,95	13,6688	15	0,5508
Problemlöseorientierung	2,65	3,1	2,25	2,45	18,1754	15	0,2536
Ungewissheitstoleranz	1,15	1,57	1,22	1,53	13,5869	15	0,3279
Risikoneigung	2,9	2,52	2,53	2,5	17,6509	15	0,2815
Durchsetzungsbereitschaft	1,15	0,86	1,19	0,95	10,9212	12	0,5357
Gesamtpotential	15,7	16,53	14,72	15,94			

Abbildung 90: Mittelwerte der Merkmalsausprägungen nach Förderform¹⁰⁸¹

Überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass die mit Existenzgründungszuschuss geförderten Gründer, die hinsichtlich anderer Faktoren häufig weniger der Gesamtheit der Gründer als eher der Gesamtheit der Arbeitslosen entsprechen, im Vergleich der Förderformen mit einem Mittelwert von 16,5 über das höchste unternehmerische Gesamtpotential verfügen. Die mit dem Einstiegsgeld geförderten Teilnehmer weisen mit 14,7 den geringsten Mittelwert des Gesamtpotentials aus, bei den mit Überbrückungsgeld und Gründungszuschuss Geförderten liegen die Mittelwerte bei 15,7 bzw. 15,9. Um den Zusammenhang zwischen der Art der Förderung und der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale zu überprüfen wird hier der Chi-Quadrat-Test angewendet.

Der Chi-Quadrat-Test ermöglicht es, in einer Mehrfeldertabelle die Unabhängigkeit der Zeilen- und der Spaltenvariablen zu testen.¹⁰⁸² In diesem Fall ist die Zeilenvariable die Art der Förderung, und die Spaltenvariable ist die Ausprägung des jeweiligen Merkmals. Wären die Merkmale unabhängig von der Art der Förderung, so wäre die gemeinsame Verteilung der relativen Häufigkeiten von der Art der Förderung und der Merkmalsausprägung in den Tabellenzellen gleich dem Produkt der relativen Häufigkeiten der Randverteilungen der beiden Variablen. Weichen die Werte in den Zellen signifikant von den so vorhergesagten Werten ab, muss die Nullhypothese der Unabhängigkeit von der Art der Förderung und der Merkmalsausprägung verworfen werden. Der χ^2 -Wert in der oberen Tabelle ist ein Indikator für die Abweichung der Zellenwerte von den bei Unabhängigkeit erwarteten Werten. Die Zahl der Freiheitsgrade (df) bemisst sich an der Anzahl der besetzten Zellen der Mehrfeldertabelle. Der p-Wert gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass die Zellenwerte der Mehrfeldertabelle unter Geltung der Nullhypothese zustande gekommen sind. Ist diese Wahrscheinlichkeit kleiner als 0,05 kann von einem signifikanten Ergebnis auf dem 5%-Niveau gesprochen werden. Alle p-Werte in der Tabelle sind

¹⁰⁸¹ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁰⁸² Zum Chi-Quadrat-Test vgl. bspw. Schnell/Hill/Esser (2013, S. 438 f.)

deutlich größer als 0,05. Somit kann die Nullhypothese nicht verworfen werden. Das bedeutet, es gibt keinen Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen der Art der Förderung und den Ausprägungen der verschiedenen Merkmale.

4.1.2.6.3 Vergleich mit anderen Studien

Um die oben beschriebenen Merkmalsausprägungen nicht nur losgelöst, sondern auch in Relation zu den Ausprägungen anderer untersuchter Gruppen einschätzen zu können, sollen diese im Folgenden mit den Ergebnissen anderer Studien verglichen werden. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Merkmalsausprägungen von erfolgreich selbständigen Personen aber auch die Merkmalsausprägungen von Studenten als Zielgruppe von Entrepreneurship Education in Hochschulen.

Zum Vergleich der Merkmalsausprägungen mit denen selbständig tätiger Personen soll eine Untersuchung von Müller herangezogen werden, der 1999 selbständigkeitsrelevante Persönlichkeitsmerkmale unselbständig tätiger Personen mit selbständigkeitsambitionierten und selbständig tätigen Personen verglichen hat.¹⁰⁸³ Im Rahmen dieser Studie wurden 50 unselbständig tätige, 50 selbständig tätige und 70 selbständigkeitsambitionierte Personen mit der kurzen Version des damals noch als ‚FUP-Test‘ bezeichneten Fragebogens untersucht. Es wurden die Merkmale Leistungsmotivstärke, internale Kontrollüberzeugung, Risikoneigung, Problemorientierung und Durchsetzungsbereitschaft getestet. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Merkmalsausprägungen selbständigkeitsambitionierter Personen mit denen bereits selbständig tätiger Personen vergleichbar sind, sich diese aber signifikant von denen unselbständiger Personen unterscheiden. Um zu überprüfen, inwiefern die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten Gründer aus der Arbeitslosigkeit mit einer der von Müller untersuchten Gruppen vergleichbar sind, bzw. wie sie sich von diesen unterscheiden, werden die Ergebnisse der beiden Untersuchungen im Folgenden verglichen.

Abbildung 91 zeigt die Mittelwerte der Merkmalsausprägungen der drei von Müller untersuchten Gruppen jeweils im Vergleich mit den im Rahmen der vorliegenden Studie erhobenen Daten. Die Zahlen in Klammern geben die Standardabweichung an. Um die Mittelwerte der vorliegenden Studie mit den Mittelwerten aus der Studie von Müller zu vergleichen, wurde hier der t-Test verwendet.

¹⁰⁸³ Vgl. hierzu und im Folgenden Müller (1999, S. 7).

Persönlichkeitsmerkmale	<u>unselbständig tätige Personen</u>	Befragte Gründer aus der Arbeitslosigkeit	t	df	p
Leistungsmotivstärke	2,9 (1,2)	3,0 (1,3)	0,952	131	0,34
internale Kontrollüberzeugung	2,3 (1,3)	2,4 (1,2)	0,813	131	0,42
Risikoneigung	2,8 (0,8)	2,6 (1,0)	-1,96	131	0,05***
Problemlöseorientierung	3,0 (1,3)	2,6 (1,1)	-4,4	131	0,00***
Durchsetzungsbereitschaft	1,4 (1,0)	1,1 (0,8)	-4,59	131	0,00***

Persönlichkeitsmerkmale	<u>selbständigkeitsambitionierte Personen</u>	Befragte Gründer aus der Arbeitslosigkeit	t	df	p
Leistungsmotivstärke	3,9 (1,0)	3,0 (1,3)	-7,89	131	0,00***
internale Kontrollüberzeugung	3,2 (1,2)	2,4 (1,2)	-7,66	131	0,00***
Risikoneigung	3,5 (0,8)	2,6 (1,0)	-10,34	131	0,00***
Problemlöseorientierung	3,4 (1,1)	2,6 (1,1)	-8,4	131	0,00***
Durchsetzungsbereitschaft	2,0 (1,2)	1,1 (0,8)	-12,89	131	0,00***

Persönlichkeitsmerkmale	<u>selbständig tätige Personen</u>	Befragte Gründer aus der Arbeitslosigkeit	t	df	p
Leistungsmotivstärke	3,8 (0,8)	3,0 (1,3)	-7,01	131	0,00***
internale Kontrollüberzeugung	3,0 (1,0)	2,4 (1,2)	-5,77	131	0,00***
Risikoneigung	3,3 (0,9)	2,6 (1,0)	-7,95	131	0,00***
Problemlöseorientierung	3,5 (1,1)	2,6 (1,1)	-9,41	131	0,00***
Durchsetzungsbereitschaft	1,8 (1,2)	1,1 (0,8)	-10,12	131	0,00***

***p < 0,01; **p < 0,05; *p < 0,10

Abbildung 91: Vergleich mit unselbständig tätigen, selbständigkeitsambitionierten und selbständig tätigen Personen nach Müller¹⁰⁸⁴

Die Ergebnisse bestätigen deutlich die Hypothese, dass Gründer aus der Arbeitslosigkeit in wesentlich geringerem Maße über selbständigkeitsrelevante Persönlichkeitsmerkmale verfügen als die von Müller untersuchten selbständig tätigen bzw. selbständigkeitsambitionierten Personen. Bei allen fünf in beiden Studien getesteten Merkmalen erreichen die Gründer aus der Arbeitslosigkeit einen deutlich geringeren Wert. Im Vergleich mit den selbständig ambitionierten Personen liegen die Werte der Gründer aus der Arbeitslosigkeit durchschnittlich 0,8-0,9 Punkte, im Vergleich mit den selbständig Tätigen durchschnittlich 0,7-0,8 Punkte niedriger. Nur bei den unselbständig Tätigen zeigen sich ähnliche Merkmalsausprägungen. Die Werte für Leistungsmotivstärke und internale Kontrollüberzeugung liegen 0,1 Punkte über den unselbständig tätigen Personen, die anderen Ausprägungen liegen im Schnitt 0,3 Punkte unter denen der unselbständig Tätigen.

Die hier untersuchten Gründer aus der Arbeitslosigkeit entsprechen in ihren Merkmalsausprägungen also am ehesten den unselbständig tätigen Personen, bzw. liegen in den Bereichen Risikoneigung, Problemorientierung und Durchsetzungsbereitschaft in den Ausprägungen unter den unselbständig tätigen Personen. Um diese Annahme statistisch zu überprüfen, wurde jeweils die Nullhypothese getestet, dass die beiden Mittelwerte der

¹⁰⁸⁴ Quelle: Eigene Darstellung unter Verwendung der Ergebnisse von Müller (1999, S. 7).

Teilstichproben der von Müller untersuchten Gruppen und die der hier befragten Gründer sich nicht unterscheiden. Der p-Wert gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass die beiden empirisch vorliegenden Mittelwerte unter Geltung der Nullhypothese zustande gekommen sind. Ab einer Wahrscheinlichkeit von $p < 0,10$ wird von einem statistisch signifikanten Ergebnis gesprochen und die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% verworfen. Dies geschieht in der obigen Tabelle nur in zwei Fällen, und zwar bei der Leistungsmotivstärke und der internalen Kontrollüberzeugung von unselbständig tätigen Personen. Die Merkmalsausprägungen der Gründer aus der Arbeitslosigkeit stimmen nur in diesen beiden Merkmalen mit einer der Gruppen von Müller – und zwar der der unselbständig Tätigen – signifikant überein und unterscheiden sich ansonsten in allen Merkmalen signifikant von denen der selbständig tätigen und selbständig ambitionierten Personen.

Ein weiterer interessanter Vergleich ist, inwiefern die Merkmalsausprägungen der Gründer aus der Arbeitslosigkeit sich von denen von Studierenden als Zielgruppe der Entrepreneurship Education in Hochschulen unterscheiden.

In einer Studie von Raab/Neuner wurden 489 Studierende der Betriebswirtschaftslehre aus Deutschland und den USA mit dem F-DUP getestet.¹⁰⁸⁵ Abbildung 92 zeigt die Mittelwerte der Merkmalsausprägungen der Studierenden jeweils im Vergleich mit den im Rahmen der vorliegenden Studie erhobenen Daten. Um die Mittelwerte der vorliegenden Studie mit den Mittelwerten aus der Studie von Raab/Neuner zu vergleichen, wurde hier der t-Test verwendet.

¹⁰⁸⁵ Vgl. Raab/Neuner (2008).

Persönlichkeitsmerkmale	<u>Deutsche Studierende</u>	Befragte Gründer aus der Arbeitslosigkeit	t	df	p
Leistungsmotivstärke	2,3 (1,3)	3,0 (1,3)	5,83	131	0,00***
Internale Kontrollüberzeugung	2,1 (1,2)	2,4 (1,2)	2,28	131	0,02**
Emotionale Stabilität	0,7 (1,0)	2,7 (1,1)	21,47	131	0,00***
Problemlöseorientierung	2,1 (1,1)	2,6 (1,1)	4,61	131	0,00***
Ungewissheitstoleranz	1,4 (1,0)	1,4 (1,1)	0,12	131	0,91
Risikoneigung	2,7 (1,1)	2,6 (1,0)	-0,86	131	0,39
Durchsetzungsbereitschaft	1,0 (1,0)	1,1 (0,8)	0,89	131	0,38
Gesamtpotenzial	15,3 (2,9)	15,8 (4,0)	1,42	131	0,16

Persönlichkeitsmerkmale	<u>US-amerikanische Studierende</u>	Befragte Gründer aus der Arbeitslosigkeit	t	df	p
Leistungsmotivstärke	1,9 (1,0)	3,0 (1,3)	9,8	131	0,00**
Internale Kontrollüberzeugung	2,5 (1,1)	2,4 (1,2)	-1,07	131	0,29
Emotionale Stabilität	1,1 (1,1)	2,7 (1,1)	17,23	131	0,00***
Problemlöseorientierung	2,2 (1,2)	2,6 (1,1)	3,61	131	0,00***
Ungewissheitstoleranz	1,5 (1,2)	1,4 (1,1)	-0,95	131	0,34
Risikoneigung	2,6 (0,9)	2,6 (1,0)	0,44	131	0,66
Durchsetzungsbereitschaft	1,1 (1,0)	1,1 (0,8)	-0,44	131	0,66
Gesamtpotenzial	15,8 (3,2)	15,8 (4,0)	-0,01	131	0,99

***p < 0,01; **p < 0,05; *p < 0,10

Abbildung 92: Vergleich mit Studierenden¹⁰⁸⁶

Zunächst einmal ist zu konstatieren, dass die Merkmalsausprägungen der Gründer aus der Arbeitslosigkeit besser vergleichbar mit den Ausprägungen der Studierenden sind als mit den selbständig Tätigen. Die Ausprägungen der Gründer aus der Arbeitslosigkeit sind bei einigen Merkmalen sogar höher als die der Studierenden, dies ist bei Leistungsmotivstärke, emotionaler Stabilität und Problemlöseorientierung der Fall. Bei den Merkmalen Unsicherheitstoleranz, Risikoneigung und Durchsetzungsbereitschaft stimmen die Mittelwerte der untersuchten Studierenden mit denen der Gründer aus der Arbeitslosigkeit überein. Auch im Gesamtpotenzial stimmen die verglichenen Gruppen überein.

Die hier untersuchten Gründer aus der Arbeitslosigkeit bringen also vergleichbare Ausprägungen der selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale mit wie die Studierenden als Zielgruppe der universitären Entrepreneurship Education. Auch wenn die Ausgangsvoraussetzungen diesbezüglich damit ähnlich sind, ist zu betonen, dass die Studierenden vom Zeithorizont noch ihr ganzes Studium und i.d.R. noch einige Jahre danach Zeit haben, ihre persönlichkeitsbezogenen unternehmerischen Kompetenzen zu

¹⁰⁸⁶ In der Untersuchung von Raab/Neuner wurde eine Testversion mit 50 Fragen verwendet, es wurden zehn Merkmale mit je fünf Fragen getestet, statt wie in der hier durchgeführten Untersuchung sieben Merkmale mit je fünf Fragen. Zusätzlich zu den in der Abbildung dargestellten Merkmalen wurden die Merkmale Empathie, Teamorientierung und Kundenorientierung getestet. Daher sind die Mittelwerte der Merkmalsausprägungen vergleichbar, das Gesamtpotenzial der Studierenden wurde entsprechend umgerechnet, um einen Vergleich zu ermöglichen. Daher stimmt bei den Studierenden die Summe der Mittelwerte nicht mit dem Gesamtpotenzial überein.

entwickeln, während die hier befragten Gründer bereits relativ zeitnah nach dem Befragungszeitpunkt ihre Selbständigkeit beginnen werden. Hinzu kommt, dass die Studierenden im Durchschnitt nur etwa halb so alt wie die hier untersuchte Gruppe sind und daher die Persönlichkeit noch stärker entwickelbar ist.

Nach dieser detaillierten Darstellung und Analyse der Ergebnisse der empirischen Erhebung sollen im Folgenden die Ergebnisse zusammenfassend dargelegt und erste Implikationen für die Konzeption eines Modells zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer herausgestellt werden.

4.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die Konzeption eines Ansatzes zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass die detailliert dargelegten Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung in vielerlei Hinsicht den sich aus den theoretischen Darlegungen ergebenden Annahmen entsprechen, im Detail aber viele weitere Ansatzpunkte für die Konzeption eines Ansatzes zur Qualifizierung von Gründern aus der Arbeitslosigkeit ermöglichen. Die Ergebnisse und die daraus resultierenden Implikationen sollen im Folgenden noch einmal aggregiert dargestellt werden.

Zu den soziodemographischen Faktoren lässt sich konstatieren, dass die hier untersuchten Gründer aus der Arbeitslosigkeit mit durchschnittlich 40 Jahren älter sind als die Gründer insgesamt und mit 48,5% ein verhältnismäßig hoher Frauenanteil vorliegt. Die Familien der meisten Gründer (81%) stehen der geplanten Gründung befürwortend und unterstützend gegenüber. Die untersuchten Gründer sind relativ gut qualifiziert, fast jeder Dritte verfügt über einen (Fach-)Hochschulabschluss, und auch die Berufs- und Branchenerfahrung ist bei den meisten recht hoch. Allerdings zeigt sich eine große Heterogenität der qualifikatorischen Voraussetzungen.¹⁰⁸⁷ Für das hier zu konzeptionierende Modell zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer unterstreicht dies die Notwendigkeit einer größtmöglichen Flexibilisierung der Lehr-/Lernprozesse um die Teilnehmer individuell und differenziert fördern zu können. Dies erfordert auch eine formative, begleitende Evaluation der Lernvoraussetzungen als integriertem Bestandteil des Entwicklungsprozesses.¹⁰⁸⁸

¹⁰⁸⁷ Zum Faktorenkomplex der Lernvoraussetzungen vgl. vertiefend 2.1.5.3 der vorliegenden Arbeit, zu den diesbezüglichen Ergebnissen der empirischen Untersuchung vgl. Kapitel 4.1.2.2.2.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Schneider (2011, S. 154) und Kapitel 5.4.3 der vorliegenden Arbeit.

Während fachliche Kenntnisse bei den meisten Gründern oftmals ausreichend vorhanden zu sein scheinen, zeigt sich bei den gründungsbezogenen Kenntnissen, dass sich ein großer Anteil der Befragten in den meisten Bereichen unsicher fühlt. Im Vordergrund stehen hier vor allem betriebswirtschaftliche und juristische Aspekte.¹⁰⁸⁹

Die Annahme, dass es sich bei den meisten Gründungen aus der Arbeitslosigkeit um Gründungen aus der Not heraus handelt, konnte in der durchgeführten Untersuchung widerlegt werden. Dies mag zwar auf einige Gründer durchaus zutreffen, doch die Untersuchungen zeigen, dass es sich bei ca. 60% der untersuchten Gründer um Personen handelt, für die die Arbeitslosigkeit bzw. deren Beendigung nicht die Hauptmotivation, sondern eher den Auslöser für den Schritt in die schon länger gewünschte Selbständigkeit darstellt. Zumeist liegt eine Mischung aus verschiedenen Motiven vor, die denen normaler Gründer ähnlich sind, ergänzt um die Motivation die Arbeitslosigkeit zu beenden. Im Rahmen des Modells zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit sollte jedem Teilnehmer die individuelle Motivlage erarbeitet und im persönlichen Entwicklungsplan entsprechend berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der geplanten Gründungen der Befragten lässt sich konstatieren, dass es eine hohe Konzentration auf die Bereiche Dienstleistung und Handel gibt, was im Modell, z.B. durch besondere thematische Module zu diesen Bereichen und eine vermehrte Förderung von Aspekten wie Kommunikationsfähigkeit und Kundenorientierung inhaltliche und konzeptionelle Berücksichtigung finden sollte.¹⁰⁹⁰ Nur etwa die Hälfte der Befragten plant in den ersten Jahren nach der Gründung die Einstellung von Mitarbeitern. Mehr als jeder dritte Gründer ist potentiell an einer Teamgründung interessiert, allerdings fehlt i.d.R. der geeignete Partner. Diese Ergebnisse zeigen, dass es einen großen Bedarf gibt, potentiell an einer Teamgründung interessierte Gründer und so auch unterschiedliche Qualifikationen zusammenzubringen sowie die gezielte Unterstützung dieser Gründer im Rahmen von Modulen zur Verbesserung der sozialen Interaktion im Gründerteam zu fördern.¹⁰⁹¹

Die Ergebnisse des F-DUP-Tests lassen den Schluss zu, dass es sich bei der untersuchten Gruppe keineswegs um Personen handelt, die in Bezug auf die Ausprägung von Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeiten keinerlei unternehmerisches Potential mitbringen, allerdings wird auch offensichtlich, dass nur wenige der untersuchten

¹⁰⁸⁹ Vgl. Kapitel 4.1.2.2.3.

¹⁰⁹⁰ Vgl. Kapitel 4.1.2.4.

¹⁰⁹¹ Vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.2.5.5.

Gründer bereits über die als notwendig erachteten selbständigkeitsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften verfügen. Defizite sind bei allen Merkmalen offensichtlich, als besonders stark wurden diese Defizite bei den Merkmalen Ungewissheitstoleranz und Durchsetzungsbereitschaft sichtbar.¹⁰⁹² Im Vergleich zu anderen Studien wird offensichtlich, dass sich die Merkmalsausprägungen der Gründer aus der Arbeitslosigkeit signifikant von denen selbständig tätiger und selbständig ambitionierter Personen unterscheiden und am ehesten den Ausprägungen unselbständig Tätiger entsprechen. Dies ist insbesondere auch vor dem Hintergrund interessant, dass die arbeitslosen Gründer formalqualifikatorisch dieser Gruppe recht ähnlich sind.¹⁰⁹³ Die Merkmalsausprägungen der hier untersuchten Gründer sind allerdings relativ vergleichbar mit den Ausprägungen von Studierenden.

Es lässt sich daher konstatieren, dass eine Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen bei der betrachteten Zielgruppe wünschenswert wäre, zu diskutieren bleibt allerdings im Sinne der Zielgruppendifferenzierung, bei welchen Teilnehmern dies auch erfolgsversprechend scheint oder welchen Teilnehmern schon frühzeitig von einer Gründung abgeraten werden sollte. Da die hier untersuchten Eigenschaften zwar wichtige, aber im Sinne dynamisch-interaktionistischer Theorien nicht die einzigen Determinanten unternehmerischen Verhaltens darstellen, empfiehlt es sich, Stärken und Schwächen der jeweiligen Personen mit Bezug zur geplanten Gründung individuell zu evaluieren und darauf basierend individuelle Lernziele sowie Strategien und Wege zu deren Erreichung für den einzelnen Teilnehmer zu erarbeiten und im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns zu fördern.

Ansatzpunkte für das zu konzipierende Modell sind daher eine ganzheitliche Förderung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften über die Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen z.B. durch den Umgang mit unternehmerischen Leistungssituationen und durch die Stärkung der Selbstführungskompetenz auszubauen, Lehr/Lernsituationen zu schaffen die unternehmerisches Denken und Handeln fördern um das unternehmerische Selbstvertrauen sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stärken, das Trainieren eines angemessenen Umgangs mit frustrierenden Ereignissen sowie den Umgang mit unstrukturierten Situationen und typischen Problemsituatio-

¹⁰⁹² Vgl. Kapitel 4.1.2.6.1.

¹⁰⁹³ Vgl. Kapitel 4.1.2.2.1.

nen der Gründung und Selbständigkeit sowie die Vermittlung von Fähigkeiten zur Einschätzung von Risiken und das Training von sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Verhaltensweisen.

4.2 Untersuchung von Qualifizierungsangeboten für Gründer aus der Arbeitslosigkeit

Eine zweite korrespondierende Untersuchung fokussiert den bislang nur in Form von Wirkungsanalysen betrachteten Bereich der Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit. Ziel dieser zweiten Untersuchung ist es, Erkenntnisse über die Praxis und den Ist-Zustand typischer Erscheinungsformen bestehender Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit zu veranschaulichen und den sich daraus ergebenden Handlungsbedarf zu eruieren. Obwohl Kurse und Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit in hoher Anzahl und unterschiedlichster Ausgestaltung stattfinden, ist anzunehmen, dass sich diese bislang wenig an theoretischen Erkenntnissen der Wirtschafts- und Gründungsdidaktik orientieren und einer innovativen Weiterentwicklung bedürfen.

Um diese Vermutung zu überprüfen und die Notwendigkeit einer innovativen Weiterentwicklung der Qualifizierung von Gründern aus der Arbeitslosigkeit zu untermauern wurden basierend auf den in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Grundlagen der Didaktik, Wirtschaftsdidaktik und Gründungsdidaktik im Rahmen der vorliegenden Untersuchung typische Erscheinungsformen von Qualifizierungsangeboten für Gründer aus der Arbeitslosigkeit mit Hilfe des gründungsdidaktisch fundierten ‚Model for Didactical Evaluation of Entrepreneurship Education‘ (MODE³)¹⁰⁹⁴, das im Rahmen der Wuppertaler Gründungsforschung zur Evaluierung von Entrepreneurship-Education-Angeboten entwickelt wurde, einer detaillierten Analyse unterzogen. Mit Hilfe dieses Evaluierungsmodells sollen der Ist-Stand der momentanen Qualifizierungsangebote beschrieben sowie aufbauend auf den theoretischen Grundlagen Handlungs- und Maßnahmenbereiche für die Konzeption eines Modells zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer identifiziert werden.

Die Ergebnisse sollen mit Bezug zu den theoretischen Grundlagen der Didaktik, Wirtschaftsdidaktik und Gründungsdidaktik analysiert und hinsichtlich der besonderen Anforderungen der Zielgruppe und der ambitionierten Ziele einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten diskutiert und so Ansatzpunkte für eine Konzeptionalisierung herausgearbeitet werden. Auch wenn die theoretischen Grundlagen der Wirtschafts- und Gründungsdidaktik die zentralen Implikationen für die Konzeptionalisierung des vorgestellten Modells zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer liefern, so bieten die

¹⁰⁹⁴ Vgl. Voth (2009) sowie Kapitel 2.2.5 Evaluation von Entrepreneurship-Education-Angeboten der vorliegenden Arbeit.

Ergebnisse der Untersuchung weitere wichtige Anhaltspunkte insbesondere auch für die Diskussion der praktischen Realisierbarkeit des vorgestellten Modells.

4.2.1 Methodik und Forschungsdesign der Untersuchung

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen fokussiert. Nach der Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands wird das Evaluationsinstrument vorgestellt sowie Vorgehensweise und Durchführung der Untersuchung beschrieben. Zur theoretischen Untermauerung des Kapitels wird auf aktuelle Erkenntnisse der quantitativen und qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen.¹⁰⁹⁵

4.2.1.1 Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands

Bei der Betrachtung der Qualifizierungsangebote, die es in Deutschland für Existenzgründer generell und für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit im speziellen gibt, fällt zunächst die Heterogenität der Qualifizierungsangebote und Förderprogramme auf. Besonders in Ballungsräumen mit hoher Arbeitslosigkeit und in den neuen Bundesländern gab es zum Untersuchungszeitpunkt mehr Förderung und auch andere Fördermittel als z.B. in Baden-Württemberg oder Bayern. Die Spanne hinsichtlich der Dauer der Qualifizierungsangebote reicht von einem Informationsnachmittag bis zur Teilnahme an 6-monatigen begleiteten Gründungsprozessen.

Durch die hohe Anzahl und Heterogenität der angebotenen Qualifizierungsangebote einerseits und die oftmals fehlende Kontinuität andererseits wäre eine Vollerhebung im Rahmen der Arbeit weder zu leisten noch zielführend und auf Grund der Unbeständigkeit mancher Angebote faktisch auch nicht zu erreichen. Da es vorrangig um die Analyse der didaktischen Qualität der angebotenen Qualifizierungsangebote geht, ist stattdessen eine Klassifizierung von typischen Erscheinungsformen sinnvoll. Diese typischen Erscheinungsformen werden im Folgenden stellvertretend für die Gesamtheit der einzelnen Qualifizierungsangebote einer detaillierten Untersuchung unterzogen.

Um diese typischen Erscheinungsformen zu klassifizieren, bietet sich das Merkmal der Dauer an. Gründungsvorbereitende Qualifizierungsangebote können im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich ihrer Dauer wie folgt klassifiziert werden:

¹⁰⁹⁵Vgl. bspw. Dillman (2007), Schnell/Hill/Esser (2013), Atteslander (2010), Bryman/Bell (2015) und Lamnek (2010).

- Informationsveranstaltungen (0,5-2 Tage)
- Kurze Qualifizierungsangebote (1-2 Wochen)
- Längere Qualifizierungsangebote (3-6 Wochen)
- Mehrmonatige Programme (6 Wochen-6 Monate)

4.2.1.2 Methodik und Evaluationsinstrument

Zur Evaluierung der didaktischen Qualität sowie der Ausgestaltung der makro- und mikrodidaktischen Faktorkomplexe der beobachteten Qualifizierungsangebote zur Qualifizierung von Gründern aus der Arbeitslosigkeit soll das Evaluierungsmodell MODE³ in leicht modifizierter Form auf den Bereich der Gründungsqualifizierung für Arbeitslose übertragen werden.

Obwohl das MODE³ für die Evaluierung der Entrepreneurship-Education-Angebote an Hochschulen konzipiert wurde, besitzt es vom Ansatz her einen allgemeingültigen Charakter und kann daher auch auf den Bereich der Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit angewendet werden.¹⁰⁹⁶ Hierzu müssen einige Modifizierungen und Anpassungen vorgenommen werden, im Kern können jedoch der Ansatz und die Modellstruktur verwendet werden.¹⁰⁹⁷

MODE³ integriert forschungsmethodologisch sowohl die quantitative als auch die qualitative Perspektive der Sozialforschung, demzufolge ist das zugrunde liegende Forschungsdesign durch eine ‚hybride‘ Vorgehensweise gekennzeichnet, wie die folgende Abbildung verdeutlicht.

¹⁰⁹⁶ Zur Vertiefung vgl. Voth (2009) sowie Kapitel 2.2.3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁹⁷ Zur Übertragbarkeit des Modells auf andere Anwendungsbereiche vgl. auch Braukmann/Schneider/Voth (2014, S. 238).

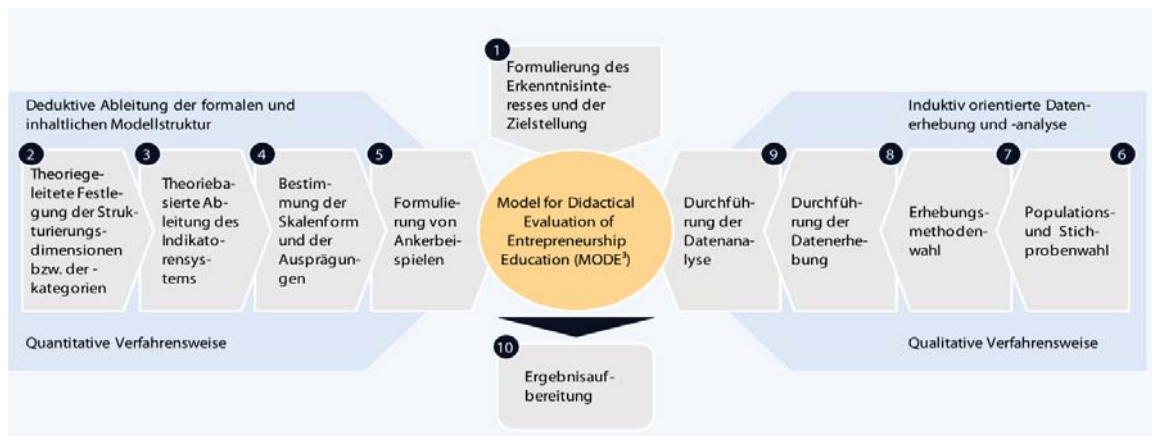


Abbildung 93: Forschungsmethodologische Verankerung des MODE³¹⁰⁹⁸

Während die Bestimmung der formalen und inhaltlichen Modellstruktur deduktiv erfolgt und hypothesenorientiert auf didaktischen Theorieansätzen basiert (Schritte 2-5), erfolgt der Prozess der Datenerhebung und -analyse induktiv unter Anwendung qualitativer Prinzipien und Methoden (Schritte 6-9).¹⁰⁹⁹

Den Kern des Evaluierungsmodells bildet ein didaktisches Klassifikationsraster, anhand dessen die didaktische Ausprägung des jeweiligen Qualifizierungsangebots auf Basis der aggregierten Evaluierungsergebnisse ermittelt wird. Die theoretische Grundlage für den Entwurf dieser Klassifikationsmatrix bilden die in Punkt 2.2.3.1.3 vorgestellten Ansätze der Maßnahmenmodelltheorie und der DEUP.¹¹⁰⁰

MODE³ basiert auf einem inputorientierten Ansatz.¹¹⁰¹ Der outputorientierte Ansatz, mit dem Jahre später die Situation bzw. der Erfolg der teilnehmenden Gründer analysiert werden kann, wäre im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zielführend, da bei so verhältnismäßig kurzen Qualifizierungsangeboten wie den hier betrachteten der spätere Erfolg der Gründung vermutlich nur einen relativ kleinen Zusammenhang mit dem besuchten Qualifizierungsangebot aufweisen und daher kaum Rückschlüsse zulassen

¹⁰⁹⁸ Vgl. Braukmann/Schneider/Voth (2014, S. 219).

¹⁰⁹⁹ Vgl. Braukmann/Schneider/Voth (2009, S. 7). Unter Induktion versteht man die Methode des Schlussfolgerns von Einzelfällen auf das Allgemeine und Gesetzmäßige. Beim induktiven Vorgehen wird ausgehend von wiederholten Einzelbeobachtungen oder Einzelfallanalysen auf eine generelle Regel verallgemeinert. Das umgekehrte Vorgehen kennzeichnet die Methode der Deduktion, d.h. die Ableitung des Einzelnen aus dem Allgemeinen, vgl. hierzu Hussy/Schreier/Echterhoff (2010, S.8).

¹¹⁰⁰ Vgl. Braukmann/Schneider/Voth (2009, S. 20).

¹¹⁰¹ Für eine ausführliche Darlegung der Gründe für die inputorientierte Vorgehensweise vgl. Schmude/Heumann (2007, S. 6 f.).

würde.¹¹⁰² Zudem fokussiert sich das Interesse hier vor allem auf die didaktische Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote, was eine inputorientierte Analyse sinnvoll macht. Die Ausgestaltung von MODE³ ermöglicht diese inputorientierte mikro- und makrodidaktische Ausrichtung.

Die qualitätskonstituierenden Kategorien des Evaluierungsmodells sind die mikro- und makrodidaktischen Faktorkomplexe wie Dozent, Lernort, Zielgruppendifferenzierung etc., die die inhaltliche Struktur des Modells bilden. Da diese Kategorien recht weit gefasst sind, bedürfen sie einer weiteren Operationalisierung mittels sog. Indikatoren.¹¹⁰³ Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Struktur des MODE³.

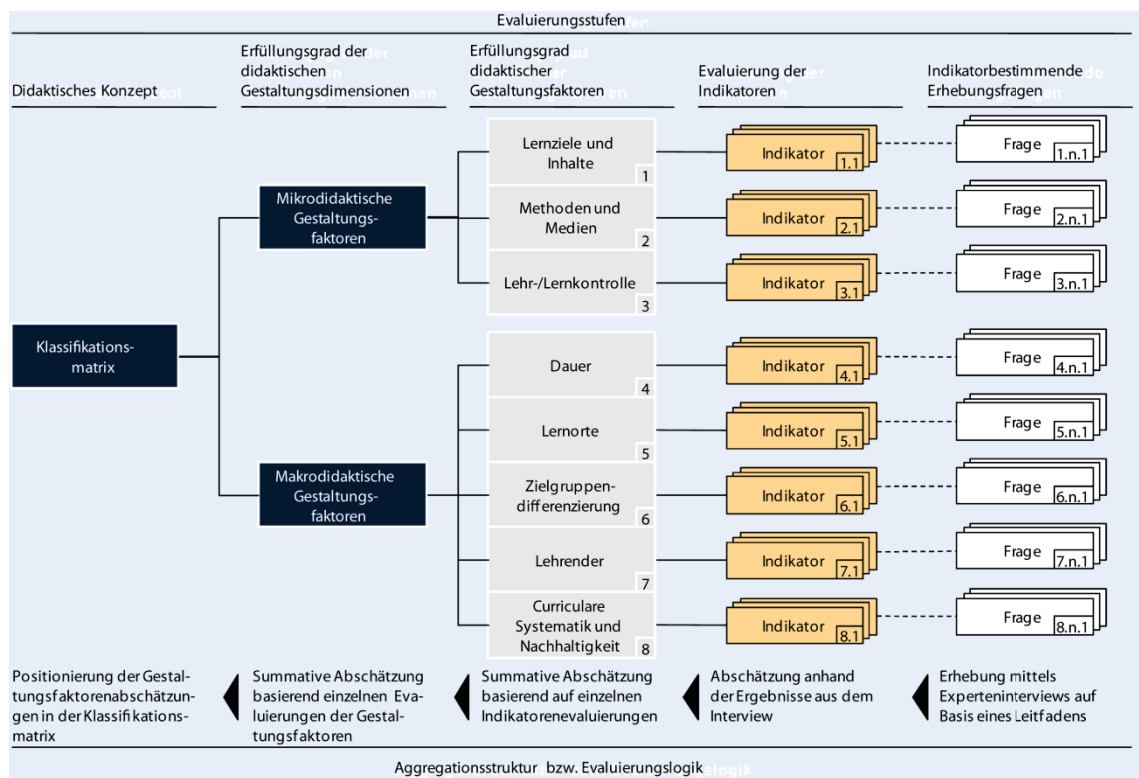


Abbildung 94: Formale Struktur des MODE³¹¹⁰⁴

Die Bewertungen dieser Indikatoren erfolgen anhand einer fünfstufigen ordinalen Bewertungsskala, die in der schwächsten Ausprägungsintensität die Einschätzung ‚Sehr schwach‘ und in der stärksten die Einschätzung ‚DEUP-Konform‘ erhalten. Als ‚DEUP-

¹¹⁰² In Erwägung zu ziehen wäre dies als Begleitforschung zur Umsetzung des hier konzeptionalisierten Modells.

¹¹⁰³ Vgl. Lamnek (2010, S. 117 f.).

¹¹⁰⁴ Quelle: Voth (2009, S. 344).

Konform' wird ein Indikator dann angesehen, wenn er den in der DEUP formulierten bzw. intendierten Anforderungen voll gerecht wird.

Die Ausprägungen der Eigenschaften werden über die Abfolge von Tatbeständen zwischen Extrempunkten wiedergegeben, wobei die numerischen Abstände nicht den Abständen der Stärke des gemessenen Merkmals entsprechen, sondern nur Aussagen über die Rangfolge zulassen.¹¹⁰⁵ Durch die ordinale Skalierung ist eine Aggregation aller mit einer Kategorie verknüpften Indikatoren möglich, so dass für jede Kategorie ein Wert auf der Ordinalskala bestimmt werden kann. Diese Aggregation erfolgt allerdings nicht mathematisch-additiv, sondern in Form einer ganzheitlichen tendenziellen Abschätzung im Sinne der qualitativen Sozialforschung.

Die Kategorien selbst können zu Gruppen zusammengefasst werden – zu den mikro- und makrodidaktischen Faktorkomplexen – für die dann in der zweiten Aggregationsstufe wiederum ein summarischer ordinalskalierter Wert ermittelt werden kann.¹¹⁰⁶ Zur Steigerung der Objektivität der Einschätzung werden Ankerbeispiele aufgeführt, die die Abgrenzungskriterien verdeutlichen und somit Anhaltspunkte für eine eindeutige Zuordnung geben.¹¹⁰⁷ MODE³ ermöglicht durch dieses Vorgehen eine Quantifizierbarkeit qualitativer Sachverhalte.

Während MODE³ im Rahmen der Evaluation von hochschulspezifischen Gründungs- und Weiterbildungsangeboten auf die organisatorische Ebene der Hochschule fokussiert – was vor dem Hintergrund der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit im Rahmen eines Hochschulstudiums auch sinnvoll ist –, ist die höchst mögliche organisatorische Analyseebene, die im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung sinnvoll ist, die Ebene der einzelnen Maßnahme. Zwar wäre es z.T. möglich, eine Analyse auf Ebene einzelner Anbieter von Qualifizierungsangeboten durchzuführen, zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit wird hier jedoch die Ebene der Qualifizierungsangebote gewählt. Obwohl MODE³ in seiner ursprünglichen Ausgestaltung nicht darauf ausgelegt ist, Aussagen für einzelne Veranstaltungen bzw. Module zu treffen, bietet das Modell vom Grundsatz her die notwendige Flexibilität.¹¹⁰⁸ Hierfür ist es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erforderlich, die Indikatorenauswahl sowie die Ankerbeispiele anzupassen und die Evaluierungsskala auf den Anwendungsfall von einzelnen Veranstaltungen bzw. Modulen zu kalibrieren. Eine Darstellung der modifizierten Indikatoren und Ankerbeispiele erfolgt unter Punkt 4.2.1.3 sowie im Anhang. Zudem ist es sinnvoll, den

¹¹⁰⁵ Vgl. Voth (2009, S. 331 f.) sowie Atteslander (2010, S. 230).

¹¹⁰⁶ Vgl. Voth (2009, S. 332).

¹¹⁰⁷ Zu Ankerbeispielen vgl. Mayring (2015, S. 97 f.).

¹¹⁰⁸ Vgl. Braukmann/Schneider/Voth (2009, S. 34).

Datenerhebungsprozess neben den empfohlenen Experteninterviews zusätzlich auf die Erhebungsmethode der Beobachtung auszuweiten bzw. zu konzentrieren, um so die Evaluierung auf eine profundere Datenbasis zu stellen. MODE³ kann durch diese Modifikationen für die Evaluierung des Qualifizierungsangebots für Gründungen aus der Arbeitslosigkeit auf der Maßnahmenebene verwendet werden.

Als Erhebungsmethoden werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die teilnehmende Beobachtung flankiert von qualitativen Experteninterviews gewählt.

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Standardmethode der Feldforschung. „Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.“¹¹⁰⁹ Die wissenschaftliche Beobachtung dient zum einen der Erfassung und Deutung sozialen Handelns, stellt aber auch selbst soziales Handeln dar. Ziel der Beobachtung ist die Darstellung der sozialen Realität im Lichte einer leitenden Forschungsfrage.¹¹¹⁰ Im Fall der teilnehmenden Beobachtung steht der Beobachter nicht passiv-registrierend außerhalb des Untersuchungsbereichs, sondern ist selber Teil der beobachteten Situation. Er steht in persönlicher Beziehung zu den Beobachteten und sammelt Daten, während er an der natürlichen Lebenssituation teilnimmt. So ist eine Innenperspektive möglich, die mit anderen Methoden nicht möglich wäre.¹¹¹¹ Die teilnehmende Beobachtung ist besonders gut geeignet, wenn der Gegenstand in die soziale Situation eingebettet ist, der Untersuchungsbereich von außen schwer einsehbar ist und die Fragestellung explorativen Charakter hat.¹¹¹²

Im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchungen wurde zudem die Variante der offenen Teilnahme gewählt. Das heißt, die Dozenten und i.d.R. auch die Teilnehmer der besuchten Veranstaltungen wussten, dass die Verfasserin zu beobachtenden Forschungszwecken an der Veranstaltung teilnahm. Die Verfasserin gelangte zu dem Eindruck, dass sowohl Lehrende als auch Teilnehmer sie nach kurzer Zeit als normale Teilnehmerin wahrnahmen und den Grund der Anwesenheit ausblendeten. Diese aktive offene Teilnahme ließ einen guten Kontakt zu den Teilnehmern zu, was ermöglichte, auch die Einschätzungen und Erfahrungen der Teilnehmer zu den Veranstaltungen mit in die Beobachtungen aufnehmen zu können.

¹¹⁰⁹ Atteslander (2010, S. 73).

¹¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹¹ Vgl. Mayring (2016, S. 80).

¹¹¹² Vgl. Mayring (2016, S. 83).

Neben der teilnehmenden Beobachtung fand im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch die Methode der Experteninterviews Verwendung. Experteninterviews haben oft explorativen Charakter und können zu einer ersten Orientierung in einem neuen oder unübersichtlichen Feld dienen, zur Schärfung des Problembewusstseins des Forschers. Von diesen explorativen Experteninterviews können systematisierende Experteninterviews unterschieden werden, in denen der Experte den Forscher über objektive Tatbestände aufklärt, die dem Forscher nicht zugänglich sind. Darüber hinaus gibt es die theoriegenerierende Form des Experteninterviews, die auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der subjektiven Dimension des Expertenwissens abzielt.¹¹¹³ Als Experten werden Personen gesehen, die sich über längere Zeit in dem zu untersuchenden Bereich eine besondere Kompetenz oder ein spezifisches Wissen angeeignet haben, das nicht allgemein zugänglich ist. Ein Experte verfügt über spezielle Sachkenntnisse, die aus einer professionellen Betätigung resultieren.¹¹¹⁴ Welche Personen als Experten in Frage kommen, hängt in starkem Maße vom Untersuchungsgegenstand und dem verwendeten Forschungsansatz ab. Für den hier vorliegenden Kontext der Qualifizierungsangebote für Gründungen aus der Arbeitslosigkeit werden zuständige Mitarbeiter der BA, IHK, Handwerkskammer, Wirtschaftsfördereinrichtungen und Weiterbildungsinstitutionen sowie die Dozenten von Qualifizierungsangeboten als Experten gesehen.

Aufgrund der evaluierenden Ausrichtung des MODE³ wurde hier das persönliche, nicht-standardisierte, ermittelnde Einzelinterview mit stark analytischer Ausrichtung verwendet.¹¹¹⁵

Die Einschätzung der Ausprägung der Gestaltungsfaktoren wird somit durch das Urteil der Verfasserin bestimmt, basierend auf den Beobachtungen unter Berücksichtigung der Experteninterviews.

4.2.1.3 Durchführung und Stichprobe der Untersuchung

Die gewählte Methode der teilnehmenden Beobachtung flankiert von Experteninterviews schließt eine Vollerhebung, bzw. eine auf die Breite angelegte Untersuchung aus. Auch eine repräsentative Teilerhebung scheitert daran, dass die Grundgesamtheit der Angebote unbekannt ist und erst eine umfangreiche Untersuchung durchgeführt werden

¹¹¹³ Vgl. hierzu Bogner/Menz (2005, S. 37 ff.).

¹¹¹⁴ Vgl. Meuser/Nagel (2005, S. 259).

¹¹¹⁵ Vgl. Lamnek (2010, S. 304 ff.).

müsste, um diese Grundgesamtheit überhaupt zu bestimmen. Da hier keine gemäß den Grundsätzen quantitativer Forschung repräsentative Evaluierung vorgenommen werden kann, wird bei der Auswahl der Untersuchungsobjekte eine qualitative Sichtweise zugrunde gelegt.

Um grundlegende Erkenntnisse über die verschiedenen Arten von Qualifizierungsangeboten und Förderungen für Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit zu gewinnen und einen Überblick über das Forschungsfeld zu erhalten, wurden zunächst persönliche, nicht-standardisierte Experteninterviews mit zuständigen Mitarbeitern der BA, IHK, Handwerkskammer und Wirtschaftsfördereinrichtungen in einer explorativen und zunehmend systematisierenden Form durchgeführt. Unterstützend wurden umfangreiche Literatur- und Onlinerecherchen durchgeführt. Nach der Exploration des Forschungsfelds konnte die große Bandbreite der angebotenen Qualifizierungsangebote in die oben beschriebenen vier Typen unterteilt werden. Um eine Beschreibung der Praxis und des Ist-Zustands angebotener Qualifizierungsangebote zu ermöglichen, wurde eine stichprobenartige Analyse von Qualifizierungsangeboten, die stellvertretend für die typischen Erscheinungsformen stehen, durchgeführt. So soll ein möglichst realitätsnaher Eindruck der Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit aufgezeigt werden, ohne den Anspruch statistischer Repräsentativität zu erheben.

Durch Kontaktaufnahme mit der BA und der IHK in verschiedenen nordrhein-westfälischen und baden-württembergischen Städten konnte die Teilnahme an unterschiedlichen Veranstaltungen bei verschiedenen Trägerorganisationen initiiert werden. Die zuständigen Ansprechpartner standen dem Forschungsvorhaben i.d.R. positiv gegenüber und ermöglichten der Verfasserin die kostenlose Teilnahme an einer Vielzahl von Veranstaltungen. Innerhalb eines Jahres konnten so 15 gründungsvorbereitende Veranstaltungen für Gründer aus der Arbeitslosigkeit besucht werden. Davon konnten sieben Veranstaltungen den Informationsveranstaltungen, vier den kürzeren Qualifizierungsangeboten, drei den längeren Qualifizierungsangeboten und eine den mehrmonatigen Programmen zugeordnet werden.

Um Erkenntnisse über die einzelnen Qualifizierungsangebote zu gewinnen, wurde eine teilnehmende Beobachtung der jeweiligen Qualifizierungsangebote durchgeführt, die durch Interviews mit den Dozenten bzw. den Leitern der ausrichtenden Institutionen ergänzt wurde. Als Grundlage für beide Methoden diente ein Leitfaden, der sich aus Fragen zusammensetzte, die für die Bewertung der Indikatoren die notwendige Datenbasis liefern sollten. Eine umfassende Übersicht dieser Indikatorfragen für die einzelnen mikro- und makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren findet sich in Anhang B.

Für eine Einschätzung der Ergebnisse wurden für jeden Indikator Ankerbeispiele für die unterschiedlichen Ausprägungen bestimmt. Die nachfolgende Abbildung zeigt übersichtsartig einige dieser Ankerbeispiele für die einzelnen Ausprägungen der Gestaltungsfaktoren.

		Ausprägung				
		Sehr schwach	Schwach	Zufriedenstellend	Stark	Sehr stark
Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren	Lernziele und Inhalte	Ausschließlich theoretische Inhalte, nur Sachkompetenzen	Theoretische Inhalte mit einigen Praxisbezügen	Theoretische Inhalte kombiniert mit Praxisbezug, Vermittlung von Sach- und Sozialkompetenzen	Überwiegend praxisbezogene Inhalte, Vermittlung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen	Theoriegestützte Simulation der Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen, ausgewogene Mischung aus Vermittlung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen
	Methoden und Medien	Ausschließlich Frontalunterricht	Frontalunterricht, kombiniert mit sporadischer Gruppen- oder Einzelarbeit	Aktivität des Lehrenden dominiert bei regelmäßiger Förderung der Aktivität der Lernenden in Gruppen- oder Einzelarbeit	Starke Einbindung und Aktivität der Lernenden	Starker Fokus auf die Aktivität der Lernenden, ausgewogener Mix der Methoden aus Vortrag, Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit und Lehrgespräch
	Lehr-/Lernkontrolle	Keine Lernkontrolle	Wenig Lernkontrolle, nur informatorisch korrigierend	Regelmäßige Lernerfolgskontrolle mit Feedback an den Lernenden	Regelmäßige Lernerfolgskontrolle mit Feedback an den Lernenden, Evaluierung mit den Lernenden zum Abschluss der Maßnahme	Zeitnahe und häufige, die Entwicklung aktiv unterstützende, Lernerfolgskontrollen

Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren	Dauer	Weniger als 1 Woche	1-3 Wochen	3-5 Wochen	6 Wochen	Mindestens 6 Wochen mit der Möglichkeit der Weiterbetreuung
	Lernorte	Raum, der nur Frontalunterricht zulässt	Seminarraum, der weitere Methoden wie Gruppenarbeit etc. zulässt	Seminarraum, der viele Methoden unterstützt und über Computerarbeitsplätze verfügt	Mehrere Räume, die viele Methoden unterstützen sowie die Arbeitsumwelt simulieren	Mehrere Räume, die viele Methoden unterstützen sowie die Arbeitsumwelt simulieren, ergänzt um den beruflichen u. außerberuflichen Wirkungsraum
	Zielgruppendifferenzierung	Keine Zielgruppendifferenzierung	Spezialisierung auf Gründer aus der Arbeitslosigkeit		Differenzierung innerhalb der Maßnahme, Individualisierung des Lernens	
	Lehrender	Schlecht qualifizierte Lehrende	Lehrende mit Selbständigkeitserfahrung, allerdings nicht gut qualifiziert	Gut qualifizierte Lehrende	Gut qualifizierte Lehrende mit Selbständigkeitserfahrung	Sehr gut qualifizierte Lehrende mit Selbständigkeitserfahrung, ergänzt durch erfolgreiche und pädagogisch motivierte Unternehmer
	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit	Keine Systematik, einmalige Veranstaltung, keine Weiterbildung	Existierendes Curriculum; unabgestimmte Einheiten, keine Weiterbildung	Lehrplan mit in sich abgestimmten Einheiten	Lehrplan mit in sich und untereinander abgestimmten Einheiten	Alle Einheiten sind in sich und untereinander abgestimmt, Nachsorge und Weiterbildung sind verankert

Abbildung 95: Exemplarische Übersicht von Ankerbeispielen¹¹¹⁶

¹¹¹⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

4.2.2 Ergebnisse der Evaluation von Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Beobachtungen dargestellt werden. Die durch Beobachtungen und Interviews vorgenommenen Bewertungen der Indikatoren werden entsprechend der MODE³-Systematik aggregiert. Hierfür soll jeweils ein für diese Art der Veranstaltung beispielhaftes Qualifizierungsangebot detailliert analysiert werden. Die Untersuchungsergebnisse werden für jeden Maßnahmentyp einzeln in schriftlicher und in graphischer Form dargestellt.

Um einer Fehlinterpretation der Analyseergebnisse vorzubeugen, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass allein aus der Tatsache, dass bestimmte Aspekte als eher defizitär im Angebot der Qualifizierungsangebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit identifiziert wurden, nicht geschlossen werden kann, dass sie nicht vorhanden seien. Dafür war die Zahl der Fallbeispiele zu gering.

4.2.2.1 Kurze Qualifizierungsangebote

Es wurden häufig kurze Qualifizierungsangebote mit einer Dauer von ein bis zwei Wochen angeboten. Beispielhaft wird im Folgenden ein in Nordrhein-Westfalen angebotenes einwöchiges Qualifizierungsangebot analysiert.

4.2.2.1.1 Untersuchungsergebnisse im Detail

(1) Lernziele und Inhalte¹¹¹⁷

Nach Aussage der ausrichtenden Weiterbildungseinrichtung, ist das erklärte Lernziel des beobachteten Qualifizierungsangebotes die Entwicklung und Verbesserung des Gründungskonzeptes sowie die Erstellung einer Rentabilitätsvorschau der geplanten Gründung. Die Teilnehmer sollen in die Lage versetzt werden, die vermittelten Kenntnisse/Informationen so einzusetzen, dass sie Entscheidungen im Hinblick auf die eigene

¹¹¹⁷ Zum Faktorenkomplex Lernziele und Inhalte vgl. hier und in den folgenden Auswertungen Kapitel 2.1.5.1 der vorliegenden Arbeit.

Existenzgründung treffen können. Dies kann entsprechend den Zielklassen der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik als Richtlernziel „Gründungsmündigkeit“¹¹¹⁸ eingeordnet werden, das hier angestrebt wird. Laut Lehrplan sind die Inhalte des Qualifizierungsangebotes eine genaue Bestandsaufnahme der Qualifikationen und persönlichen Voraussetzungen zur Existenzgründung durch einen Eignungstest und Einzelgespräche, Grundlagen der Existenzgründung (Formen und Phasen der Gründung, Rechtsform), Marketing, Buchführung/Steuern/Rentabilität, soziale Absicherung/Versicherung, rechtliche Grundlagen, Finanzierung, Förderprogramme, Hilfen/Tools, zudem die Erarbeitung einer Grundstruktur für ein individuelles Gründungskonzept und die Erstellung einer persönlichen Checkliste für jeden Teilnehmer. Inhalte waren darüber hinaus Bewerbungsvorbereitung sowie Berufsorientierungstests. Die Inhalte beziehen sich damit vor allem auf die Gründungsphase und weniger auf die Zeit nach einer erfolgreichen Gründung.

Für ein Qualifizierungsangebot dieser Dauer kann die konzeptionelle Gestaltung der Faktoren Lernziele und Inhalte damit insgesamt als zufriedenstellend eingeschätzt werden, insbesondere vor dem Hintergrund, gemeinsam zu erarbeiten, bzw. den Teilnehmer in die Lage zu versetzen, entscheiden zu können, ob eine Existenzgründung für den Teilnehmer eine sinnvolle Option darstellt. Einschränkend ist zu konstatieren, dass der Schwerpunkt hier vor allem in der Vermittlung von Sachkompetenzen liegt und Sozial- und Selbstkompetenzen auch konzeptionell keinerlei Berücksichtigung erfahren.

Die beobachtete Umsetzung dieser Lernziele und -inhalte während des Qualifizierungsangebotes allerdings spiegelte nicht die im Vorfeld formulierten Aspekte wieder und kann daher nur als schwach eingeschätzt werden. Einige der angegebenen Inhalte wurden nicht oder nur in als mangelhaft einzuschätzender Form umgesetzt. Der Praxis- und Anwendungsbezug der Inhalte war zudem als gering einzuschätzen, ebenso der Zielgruppenbezug.

(2) Methoden und Medien¹¹¹⁹

Im Rahmen dieses Qualifizierungsangebotes war die dominierende Sozialform der Frontalunterricht. Dies wurde ergänzt durch eine Vorstellungsrunde zu Beginn, das Einbinden konkreter Praxisbeispiele aus der Gruppe der Gründer in die frontal vermittelten Inhalte sowie die Bearbeitung von Arbeitsblättern und Aufgaben in Einzelarbeit. Zudem gab es

¹¹¹⁸ Zu den didaktischen Zielklassen der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik im Sinne von Richtlernzielen vgl. Kapitel 2.2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit.

¹¹¹⁹ Zum Faktorenkomplex Methoden und Medien vgl. hier und in den folgenden Auswertungen Kapitel 2.1.5.4 der vorliegenden Arbeit.

z.T. kurze Einzelgespräche mit der Kursleitung, z.B. über die Ergebnisse von Tests, sowie kürzere spontane Gruppendiskussionen. Es konnten somit vor allem darstellend-vermittelnde und keine handlungsorientierten Methoden beobachtet werden.¹¹²⁰ Die Gestaltung der Faktoren Methoden und Medien ist vor allem durch den starken Fokus auf Frontalunterricht insgesamt nur als schwach einzustufen.

(3) Lehr-/Lernkontrolle¹¹²¹

Eine Lehr-/Lernkontrolle fand kaum statt. Es gab mehrere kurze Tests (z.B. Berufsneigungstests), deren Ergebnisse anhand vorgegebener Auswertungsbögen mit der Lehrperson besprochen wurden. Über diese standardisierten Einschätzungen hinaus fand kaum individuelles Feedback durch die Lehrperson statt. Die Ausgestaltung dieses Faktors wird daher als schwach eingeschätzt.

(4) Dauer

Die Dauer des hier beobachteten Qualifizierungsangebotes betrug eine Woche, d.h. es fand an fünf aufeinanderfolgenden Tagen jeweils von 9.00-16.30 Uhr statt inkl. einer Mittagspause. Eine weitergehende Beratung und Betreuung durch die Kursleiterin war nur durch kostenpflichtige Einzelberatung nach Abschluss des Qualifizierungsangebotes möglich. Diese kurze Dauer wird als vergleichsweise schwach eingeschätzt.

(5) Lernorte

Als Lernort kam hier ein Vorlesungsraum zum Einsatz, der vor allem auf Computerarbeit ausgerichtet war und aus nach vorne ausgerichteten Schreibtischen bestand, auf denen jeweils große Monitore standen. Da die Computer allerdings kaum genutzt wurden, störten sie die Sicht auf die Lehrperson und die anderen Teilnehmer erheblich und erschwerten die Kommunikation. Eine flexible Umgestaltung der Räume, z.B. für Rollenspiele oder Gesprächskreise, war hier nicht möglich. Die weitere Ausstattung des Raums bestand im Wesentlichen nur aus Projektor/Beamer sowie Leinwand und Flipchart. Lernorte des beruflichen oder außerberuflichen Wirkungsraums wurden in dieses Qualifizierungsangebot nicht miteinbezogen. Die Gestaltung des Faktors Lernort wird in diesem Qualifizierungsangebot als sehr schwach eingeschätzt.

(6) Zielgruppendifferenzierung

Eine Zielgruppendifferenzierung fand im Rahmen dieses Qualifizierungsangebotes dadurch statt, dass sie sich gezielt an Gründer aus der Arbeitslosigkeit und hierbei an

¹¹²⁰ Vgl. hierzu auch 2.1.5.4 der vorliegenden Arbeit.

¹¹²¹ Zum Faktorenkomplex Lehr/Lernkontrolle vgl. hier und in den folgenden Auswertungen Kapitel 2.1.5.2 der vorliegenden Arbeit.

Empfänger von Arbeitslosengeld I richtete. Eine Differenzierung, ob es sich um noch nicht entschlossene, bedingt oder manifest entschiedene Gründer handelt fand nicht statt.¹¹²² Die Teilnehmer unterschieden sich erheblich hinsichtlich ihres Bildungsstands und ihrer Vorkenntnisse. Die Spanne reichte hierbei vom diplomierten Betriebswirt bis zu Personen mit wenig Deutschkenntnissen. Die Ausgestaltung des Faktors Zielgruppendifferenzierung wird insgesamt als schwach eingestuft.

(7) Lehrende

Die Kursleitung dieses Qualifizierungsangebotes kam schwerpunktmäßig aus dem Bereich Kommunikations- und Marketingberatung. Durch ihre eigene berufliche Tätigkeit brachte sie Selbständigkeitserfahrung mit, doch sowohl gründungsrelevantes Fachwissen als auch Methodenkompetenz waren bei der Kursleitung nach Einschätzung der Autorin nicht in wünschenswertem Umfang vorhanden. Es wurden zudem mehrfach Inhalte vermittelt, die sachlich falsch waren. Die Kursleitung wirkte vor allem in fachlicher Hinsicht häufig unsicher; sie musste viele Dinge ablesen und konnte Fragen oftmals nicht beantworten. Sie war nur in ihrem Spezialgebiet fachlich relativ sicher, deckte aber als Dozentin auch andere Bereiche ab, in denen sie über wenig fachliche Kompetenz verfügte. Sie tendierte dazu, vom eigentlichen Thema abzuschweifen und sich in Details zu verlieren. Schließlich war die Kursleitung schlecht vorbereitet, musste zwischendurch häufig noch Arbeitsblätter kopieren o.ä. Die Kursleitung gestaltete den größten Teil des Qualifizierungsangebotes, einzelne Sequenzen wurden von einem Steuerberater bzw. Juristen übernommen. Die Lehrverantwortung lag ausschließlich bei den Dozenten, eine Übertragung auf den Lernenden oder eine eigenverantwortliche Steuerung der Lernprozesse durch den Lernenden war nicht intendiert. Der Faktor Lehrende wird zusammenfassend als schwach eingestuft.

(8) Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit

Obwohl ein curriculares Konzept vorhanden war, wurde dieses in der Praxis nur teilweise umgesetzt. Grund hierfür war nach Auffassung der Autorin, dass das Konzept als Bewerbung um die Ausrichtung der Veranstaltung von einem Weiterbildungsträger verfasst wurde, der seinerseits dann Aufträge zur Durchführung an selbständige Dozenten vergeben hat, die sich nicht unbedingt an den Lehrplan hielten bzw. die inhaltliche Gestaltung weitestgehend selbst bestimmen konnten. Im vorliegenden Fall führte die Kursleitung das Seminar zum ersten Mal durch, eine Regelmäßigkeit schien es nicht zu geben.

¹¹²² Zur Gliederung der Zielgruppen der Zielgruppen der Entrepreneurship Education entsprechend dem Grad ihrer Entschiedenheit zu gründen vgl. Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Arbeit.

Für weitergehende Betreuung nach Maßnahmenende mussten die Dienste der Dozenten kostenpflichtig in Anspruch genommen werden, worauf diese auch durchaus abzielten. Eine curriculare Abstimmung unter den Dozenten fand nach Eindruck der Autorin auch nicht statt. Die Ausgestaltung des Faktors Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit wird insgesamt als schwach eingestuft.

4.2.2.1.2 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Bei dem hier beobachteten Qualifizierungsangebot zeigt sich ganz offensichtlich, dass die Beschreibung einer Maßnahme, die zur Bewerbung um ihre Ausrichtung verfasst wird, nicht gleichbedeutend damit ist, dass dieses Konzept in der Praxis auch wie beschrieben umgesetzt wird. Als große Schwachpunkte für die Umsetzung können hier vor allem der völlig unflexible Lernort und die unzureichenden Fach- und Methodenkompetenzen der Kursleitung gesehen werden. Die folgende Abbildung zeigt in einer graphischen Übersicht die Einstufungen der mikro- und makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren dieses Qualifizierungsangebotes.

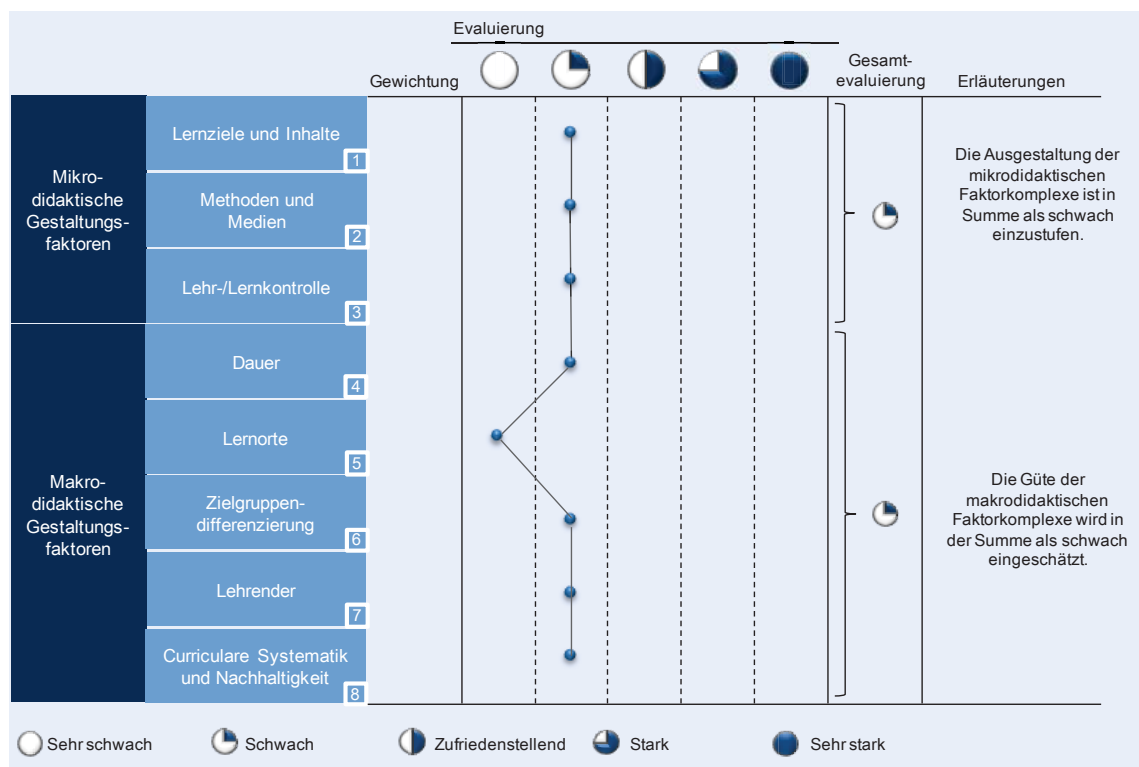


Abbildung 96: Evaluierungsprofil eines kurzen Qualifizierungsangebotes¹¹²³

¹¹²³ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Voth (2009, bspw. S. 391).

Insgesamt kann dieses Angebot als schwach eingeschätzt werden. Ergänzend ist zu bemerken, dass die drei weiteren beobachteten kurzen Qualifizierungsangebote als ebenso schwach, z.T. sogar als noch schwächer eingeschätzt werden müssen. Auch wurden Lehrpersonen und Räumlichkeiten als sehr schwach eingeschätzt. Eines der beobachteten Qualifizierungsangebote kann eher dem Bereich Bewerbungstraining zugeordnet werden, ein weiteres war mehr Lebens- als Gründungsberatung und gliederte sich streckenweise einer Vertriebsveranstaltung für Körperpflegeprodukte, die der Dozent, der sich selbst Lebensberater nannte, vertrieb. Es entstand der Eindruck, dass insbesondere bei kurzen Qualifizierungsangeboten bei der Vergabe kaum auf die Qualität der Veranstaltung sowie der Dozenten und Räumlichkeiten geachtet wird.

4.2.2.2 Längere Qualifizierungsangebote

Die zweite Gruppe der beobachteten Qualifizierungsangebote ist die der hier als längere Qualifizierungsangebote bezeichneten, die Dauer beträgt i.d.R. eine Dauer von 3-6 Wochen. Beispielhaft wird hier ein sechswöchiges Qualifizierungsangebot in Nordrhein-Westfalen analysiert, an dem Teilnehmer aus mehreren Bezirken der Agentur für Arbeit teilgenommen haben.

4.2.2.2.1 Untersuchungsergebnisse im Detail

(1) Lernziele und Inhalte

Das hier beschriebene Qualifizierungsangebot zielt auf die Richtlernziele der Gründungsmündigkeit und der Gründungskompetenz.¹¹²⁴ Laut Angabe der durchführenden Weiterbildungseinrichtung war das Ziel dieses sechswöchigen Qualifizierungsangebotes die Vermittlung grundlegender Informationen zur Existenzgründung sowie die Schaffung einer individuellen Entscheidungsbasis für den jeweiligen Teilnehmer und die Entwicklung eines Problembewusstseins für die Anforderungen einer Existenzgründung. Das Qualifizierungsangebot sollte dazu beitragen Gründungskonzepte zu realisieren und nicht tragfähige Konzepte zu verhindern. Unentschlossenen Teilnehmern sollten zudem Anreize und Vorteile einer Selbständigkeit näher gebracht werden. Die vom Weiterbil-

¹¹²⁴ Zu den Richtlernzielen im Rahmen der Wuppertaler Entrepreneurship Education vgl. Kapitel 2.2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit.

dungsträger angegebenen Inhalte des Qualifizierungsangebotes waren: Businessplanerstellung, Finanzierungsbedarf und -möglichkeiten, Rentabilitätsvorschau, Förderprogramme/Zuschüsse, Steuern/Finanzamt, Gründerperson und Geschäftsidee, Versicherungen, Marketing, Kostenrechnung/Rechnungswesen/Buchhaltung sowie Rechtsformen/Rechtliche Grundlagen. Aus den Beobachtungen der Autorin lässt sich konstatieren, dass der inhaltlich-intentionale Fokus hier vor allem in der Erlangung von Fach- und Methodenkompetenzen zur Businessplan-Erstellung, basierend auf der eigenen Geschäftsidee, lag und die vermittelten Inhalte immer wieder Anwendungsbezug zu Aspekten des Businessplans hatten, so dass sich Theorie und praktische Anwendungsteile abwechselten. Weiterhin lässt sich konstatieren, dass die im Lehrplan beschriebenen Inhalte im Gegensatz zum ersten beschriebenen Qualifizierungsangebot auch in der Praxis wie intendiert umgesetzt wurden. Besonders positiv hervorzuheben ist, dass der inhaltliche Bezug zur Zielgruppe gut berücksichtigt wurde. Einschränkend ist festzuhalten, dass die Bereiche der Sozialkompetenzen und der Selbstkompetenzen kaum Berücksichtigung fanden. Die Gestaltung der Faktoren Lernziele und Inhalte ist damit insgesamt als zufriedenstellend einzuschätzen.

(2) Methoden und Medien

Die vorherrschende Sozialform in diesem Qualifizierungsangebot war der Frontalunterricht durch den Gründungsberater bzw. weitere Dozenten. Die vorwiegend darstellend-vermittelnden Vorträge wurden häufig durch Folien bzw. Präsentationen unterstützt. Teilweise wurden begleitende Unterlagen ausgeteilt, i.d.R. bestand immer die Möglichkeit, Fragen zu stellen, auf die die Dozenten dann gezielt eingingen. Einige Inhalte wurden in Kleingruppen erarbeitet und die Ergebnisse im Anschluss der Gesamtgruppe präsentiert. Ein großer Bestandteil war zudem die ‚stille Arbeit‘. Hier hatten die Gründer die Aufgabe in Einzelarbeit, z.T. unterstützt durch Arbeitsblätter, Aufgabenstellungen wie bspw. Reflektion der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten, Ausfüllen von Checklisten, Bearbeitung von Fallbeispielen oder die Erarbeitung einer Marketingstrategie zu bearbeiten. Die Ergebnisse der Gruppen- oder Einzelarbeit wurden anschließend i.d.R. in der Gruppe diskutiert. Ein großer Teil der stillen Arbeit zielte darauf ab, den eigenen Businessplan zu erarbeiten. Die Arbeit am eigenen Businessplan wurde während des gesamten Qualifizierungsangebotes regelmäßig begleitend durchgeführt und es wurde vom Lehrenden explizit Zeit dafür eingeplant. Dies bedeutete vor allem eigene Erarbeitung und Recherche am PC. Z.T. wurden den Teilnehmern hierfür von der Kursleitung ‚Hausaufgaben‘ aufgegeben, d.h. konkrete Dinge, die die Teilnehmer abends oder am Wochenende erarbeiten sollten. Je nach Fortschritt des Teilnehmers und Erfordernis von außen (z.B. Ablauf von Fristen) wurde die Fertigstellung einzelner Businesspläne mit

unterschiedlicher Unterstützung der Kursleitung forciert. Als einzige Simulationsform¹¹²⁵ wurden Rollenspiele durchgeführt, allerdings ohne hinterher konstruktives Feedback zu vermitteln. Eine weitere Methode waren Einzelgespräche, in denen individuell auf die einzelnen Gründer eingegangen wurde, fehlende Kompetenzen oder Lücken aufgezeigt und individuelle ‚Gründungsfahrpläne‘ erstellt wurden. Die Teilnehmer erhielten zudem ein begleitendes Skript, in dem die grundlegenden Inhalte nachgelesen werden konnten. Die Gestaltung der Faktoren Methoden und Medien ist vor allem durch den starken Fokus auf Frontalunterricht und den häufig hohen Aktivitätsgrad der Lehrenden insgesamt nur als zufriedenstellend einzustufen. Auch die eingesetzten handlungsorientierten Methoden waren häufig von wenig Eigenverantwortlichkeit des Lernenden geprägt, sondern eher mit engen Vorgaben des Lehrenden verbunden.

(3) Lehr-/Lernkontrolle

Die formative Lehr-/Lernkontrolle fand hier vor allem durch regelmäßige Feedback-Gespräche mit der Kursleitung sowie durch den Fortschritt in der Erarbeitung des Businessplans statt. Zudem wurde für jeden Teilnehmer ein Gründungsfahrplan erarbeitet, bei dem die Fortschritte individuell besprochen und der Gründungsfahrplan entsprechend dem Fortschritt flexibel verändert wurde. Daher wird der Faktor Lehr-/Lernkontrolle in diesem Qualifizierungsangebot als stark eingestuft.

(4) Dauer

Die Dauer des Qualifizierungsangebotes betrug sechs Wochen in Vollzeit. Diese Dauer wird im Vergleich als stark eingeschätzt, auch wenn sie für den Zielkomplex der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit nicht als ausreichend angesehen werden kann. Für einige Teilnehmer allerdings scheint die Dauer zu lang zu sein. Ein Experte der BA wies in einem Interview daraufhin, dass die Abbruchquoten bei den sechswöchigen Qualifizierungsangeboten recht hoch sind.

(5) Lernorte

Der zentrale Lernort des beobachteten Qualifizierungsangebotes war ein Seminarraum, dessen Ausstattung freundlich und flexibel veränderbar war, wobei diese Flexibilität nicht genutzt wurde. Die Teilnehmer saßen an Tischen, die in einem Quadrat angeordnet waren, der Tisch der Lehrperson war Teil des Quadrats. Neben der üblichen Präsentationstechnik waren in diesem Raum zudem Pinnwände und eine größere Menge Materialien wie Marker, buntes Papier etc. vorhanden. Dieser Raum verfügte zudem über eine große

¹¹²⁵ Zu Simulationsformen vgl. Kapitel 2.1.5.4 der vorliegenden Arbeit.

Fensterfront mit Blick und Zugang zu einem kleinen Garten, was das Klima angenehm machte. Problematisch war hier, dass zwar viel Arbeiten am Computer vorgesehen war, aber leider die Ausstattung dafür fehlte. Für etwa 20 Teilnehmer standen fünf Computer am Rand des Raums zur Verfügung. Dies hatte zur Folge, dass die anderen Teilnehmer zumeist gelangweilt an den Tischen saßen und darauf warteten, dass Computer frei wurden. Positiv zu erwähnen ist, dass die Teilnehmer Exkursionen zum Ladenlokal eines Mitgründers unternahmen, der sein Geschäft bereits vor Ablauf des Qualifizierungsangebotes eröffnet hatte, und zudem teilweise dazu angeregt wurden ihren privaten oder gründungsbezogenen Wirkungsraum als Lernort miteinzubeziehen. Die Gestaltung des Faktors Lernort wird in diesem Qualifizierungsangebot insgesamt als zufriedenstellend eingeschätzt.

(6) Zielgruppendifferenzierung

Eine Zielgruppendifferenzierung fand dadurch statt, dass sich das Qualifizierungsangebot gezielt an Gründer aus der Arbeitslosigkeit richtete, hierbei wurde allerdings nicht differenziert, ob es sich um noch nicht entschlossene, bedingt oder manifest entschiedene Gründer handelt. Einige Teilnehmer wunderten sich sehr, einem sechswöchigen Qualifizierungsangebot zugeteilt worden zu sein, obwohl sie sich eigentlich nur über Fördermöglichkeiten zur Gründung aus der Arbeitslosigkeit informieren wollten.

Obwohl laut Angabe der ausrichtenden Weiterbildungseinrichtung das Qualifizierungsangebot individuell auf den Qualifizierungsbedarf der Teilnehmer abzielte und angegeben wurde, dass zu Beginn des Qualifizierungsangebotes Eignungsfeststellungen und Gründertyp-Bestimmungen durchgeführt werden, fanden diese in der beobachteten Praxis nicht statt, bzw. fand eine Individualisierung bzgl. des Qualifizierungsbedarfs nur bedingt statt.

Neben der Einstellung zur geplanten Gründung unterschieden sich die Teilnehmer des Qualifizierungsangebotes z.T. erheblich hinsichtlich ihres Bildungsstands und ihrer Vorkenntnisse, die Spanne reichte vom gut qualifizierten Akademiker bis zu Personen ohne Schulabschluss und mit schlechten Deutschkenntnissen. Hinsichtlich der frontal vorgebrachten Inhalte fand keinerlei Individualisierung oder Differenzierung statt, so dass aufgrund der Heterogenität viele Teilnehmer über- oder unterfordert waren. Positiv ist zu erwähnen, dass sich die lehrenden Personen häufig einzeln mit den Teilnehmern beschäftigten und individuell auf sie eingingen. Die Ausgestaltung des Faktors Zielgruppendifferenzierung wird somit als zufriedenstellend eingestuft.

(7) Lehrende

Im Rahmen dieses Qualifizierungsangebotes gab es eine hauptverantwortliche Kursleitung sowie weitere Dozenten zu spezifischen Themen. Die Kursleitung war freiberufliche Gründungs- und Steuerberaterin, weitere Dozenten Steuerberater, Marketing- oder Versicherungsexperten oder Juristen, viele mit eigener Selbständigkeitserfahrung. Die Lehrenden dieses Qualifizierungsangebotes waren fachlich gut qualifiziert, brachten jedoch i.d.R. nur eine begrenzte Methodenkompetenz mit. Viele Lehrende waren nicht in der Lage, die Gruppe zu motivieren, so dass bspw. einige Teilnehmer statt Gruppenarbeit etwas anderes machten, sich ganz ausklinkten und nicht bereit waren, etwas zu präsentieren oder ihre Ideen vorzustellen. Ein Grund hierfür könnte auch sein, dass einige Personen im Kurs waren, die nicht an diesem Qualifizierungsangebot teilnehmen wollten. In der Gruppe entstand zudem manchmal eine recht negative Stimmung, z.B. durch sehr detaillierte demotivierte negative Erfahrungsberichte der Teilnehmer und die Lehrenden waren nicht in der Lage, diese negative Stimmung umzukehren oder zu neutralisieren, wodurch sich eine gewisse Demotivation in der Gruppe ausbreiten konnte.

Die Lehrverantwortung lag vorwiegend bei den Dozenten, eine Übertragung auf die Lernenden oder eine eigenverantwortliche Steuerung der Lernprozesse durch die Lernenden wurde teilweise durch Feedbackgespräche z.B. hinsichtlich des Gründungsfahrplans angeregt. Die Gestaltung des Faktors Lehrende wird insgesamt als zufriedenstellend eingestuft.

(8) Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit

Eine curriculare Systematik und Nachhaltigkeit konnte in diesem Qualifizierungsangebot nur teilweise beobachtet werden. Das Angebot fand regelmäßig und i.d.R. mit den gleichen Dozenten statt. In der Beschreibung des Weiterbildungsträgers schien das Qualifizierungsangebot sinnvoll geplant und die einzelnen Inhalte gut aufeinander abgestimmt. In der Praxis allerdings konnte beobachtet werden, dass die Abstimmung der Inhalte einzelner Dozenten häufig suboptimal war, was einerseits zu ungewollten Wiederholungen, aber auch zu fehlenden Inhalten führte. Eine weitergehende Begleitung der Gründer nach dem Qualifizierungsangebot war nur durch kostenpflichtiges Coaching möglich, wozu die Lehrpersonen die Teilnehmer auch häufig zu motivieren versuchten. Die Ausgestaltung des Faktors curriculare Systematik und Nachhaltigkeit wird insgesamt als zufriedenstellend eingestuft.

4.2.2.2.2 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Generell ist dieses Qualifizierungsangebot im Vergleich zu anderen beobachteten Angeboten insgesamt als zufriedenstellend einzuschätzen. Durch einige Verbesserungen könnten Maßnahmen dieser Art durchaus als stark eingestuft werden. Diese Verbesserungen betreffen vor allem eine stärkere Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenzen, die Ausgestaltung der Lernorte bzw. der stärkere Einbezug der beruflichen und außerberuflichen Wirkungsräume der Lernenden als Lernorte, Räumlichkeiten sowie eine bessere curriculare Systematik und einen verstärkten Einsatz handlungsorientierter Methoden. Die folgende Abbildung zeigt zusammenfassend die Einschätzung der mikro- und makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren dieses Qualifizierungsangebotes.

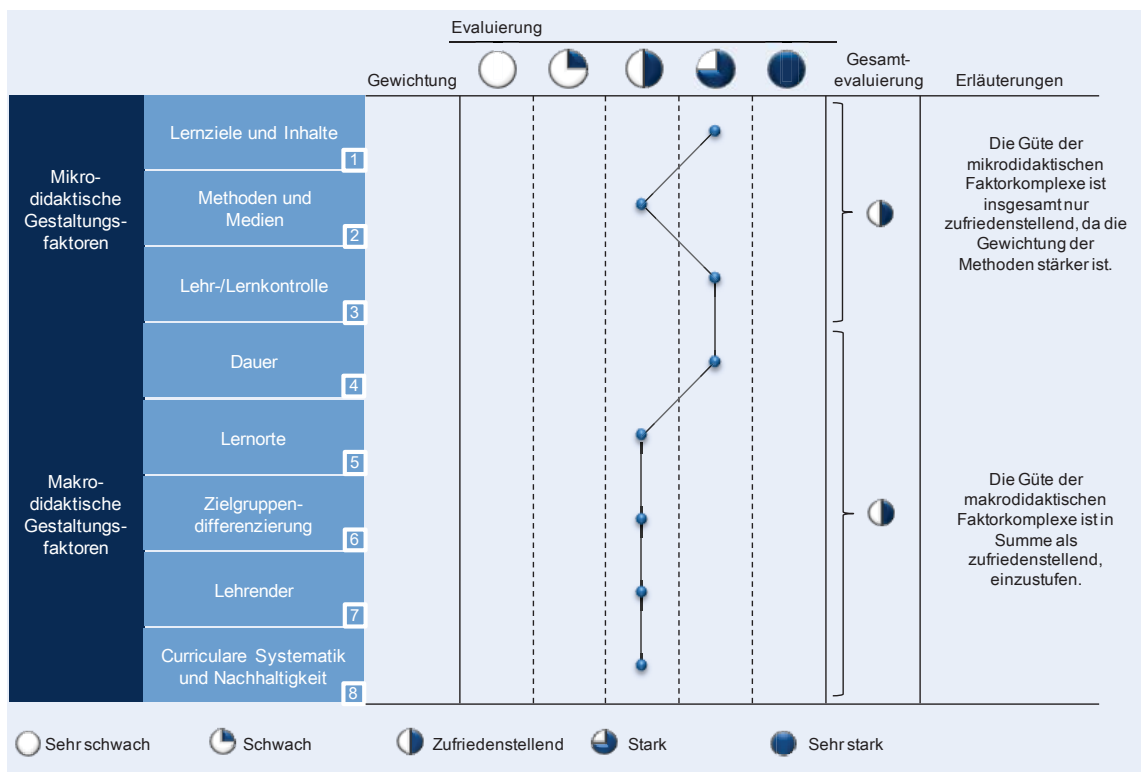


Abbildung 97: Evaluierungsprofil eines mehrwöchigen Qualifizierungsangebotes¹¹²⁶

¹¹²⁶ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Voth (2009, bspw. S. 391).

4.2.2.3 Mehrmonatige Programme

In einigen Regionen, vor allem in Städten mit hoher Arbeitslosigkeit, hatten sich zum Zeitpunkt der Untersuchung bis zu sechs Monate dauernde Angebote für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit etabliert. Zielgruppe dieser Programme waren (und sind immer noch) häufig Langzeitarbeitslose. Beispielhaft sei hier das .garage Projekt¹¹²⁷ in Dortmund genannt, das es in sechs weiteren Städten (Hamburg, Essen, Kiel, Helmstedt, Braunschweig und Berlin) in verschiedener Ausgestaltung gibt. Dieses Projekt existierte zum Untersuchungszeitpunkt bereits seit einigen Jahren, die .garage Dortmund konkret seit 2006. Hier können bis zu 50 Gründer betreut werden, etwa alle 5 bis 6 Wochen beginnt eine neue Gruppe von 8 bis 10 Personen mit der Maßnahme.

4.2.2.3.1 Untersuchungsergebnisse im Detail

(1) Lernziele und Inhalte

Das Qualifizierungsangebot garage.inkubator richtete sich zum Zeitpunkt der Untersuchung gezielt an Langzeitarbeitslose, die Konzentration liegt ausdrücklich auf der Unterstützung von Kleinstgründungen. Ziel ist es, die Teilnehmer umfassend auf eine Gründung vorzubereiten und bei den ersten Schritten der Gründung zu begleiten. Im Mittelpunkt steht hier das Richtlernziel der Gründungskompetenz.¹¹²⁸

Zur Information potentieller Teilnehmer über dieses Qualifizierungsangebot gibt es regelmäßige Informationsveranstaltungen. Um an dem Angebot teilnehmen zu können, müssen sich interessierte Teilnehmer schriftlich mit Lebenslauf und Gründungsidee bewerben. Wenn diese Bewerbung auf Zustimmung trifft, dürfen die Bewerber an einem kurzen Assessment Center teilnehmen, das aus bis zu 5 Interessierten besteht und dort sich und ihre Gründungsidee vorstellen. Erfolgt eine Zusage, kann der Bewerber am Qualifizierungsangebot teilnehmen.

Das Qualifizierungsangebot selbst unterteilt sich in verschiedene Phasen. In der fünf Wochen andauernden ersten Kickstart-Phase gibt es zunächst eine umfassende Einführung; die Themen sind Marktforschung, Unternehmensführung, Rentabilitätsvorschau, Kostenrechnung/Rechnungswesen/Buchhaltung, Büroorganisation und der Umgang mit Office-Programmen sowie die Bedeutung der Gründerperson. Die Geschäftsidee wird in dieser Phase konkretisiert und es wird eine Konkurrenzanalyse sowie eine umfassende

¹¹²⁷ Weitere Informationen zu diesem Projekt unter: <http://www.wasistgarage.de>

¹¹²⁸ Zu den didaktischen Zielklassen der Wuppertaler Gründungspädagogik und -didaktik im Sinne von Richtlernzielen vgl. Kapitel 2.2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit.

Markterkundung durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Markterkundung sowie der Kostenkalkulation und Ertragsvorschau werden in einer Präsentation zum Abschluss der Phase öffentlich vorgestellt.

Auch die darauffolgende zweite Konzept-Phase dauert fünf Wochen. In dieser Phase liegt der inhaltlich-intentionale Fokus in der Erlangung von Fach- und Methodenkompetenzen zur Businessplan-Erstellung, in einer Mischung aus theoretischen Inhalten und eigener Erarbeitung. Inhalte hier sind u.a. Finanzierungsbedarf und -möglichkeiten, Förderprogramme/Zuschüsse, Steuern/Finanzamt, Versicherungen, Marketing und Außenauftritt des Unternehmens, Kostenrechnung/Rechnungswesen/Buchhaltung sowie Rechtsformen/rechtliche Grundlagen. Während dieser 10 Wochen der Kickstart- und Konzept-Phase wird auch die Anwendung von Präsentationstechniken intensiv geschult. In der 11. Woche beginnt die Gründungsphase, d.h. die Gründer beginnen mit der praktischen Umsetzung ihrer Gründung. Durch das Angebot der Nutzung eines Arbeitsplatzes in der .garage kann der Gründer direkt dort mit seinen Gründungsaktivitäten beginnen und wird dabei begleitend unterstützt. Neben der Vermittlung von Sachkompetenzen ist die Entwicklung der Sozialkompetenzen der Teilnehmer ein wichtiger Bestandteil. Auch die Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit ist laut Aussage der durchführenden Einrichtung Bestandteil des Qualifizierungsangebotes. Die Einschätzung des Faktors Lernziele und Inhalte wird zusammenfassend als stark eingeschätzt.

Für Teilnehmer, die nach der 10-wöchigen Phase nicht gründen, gibt es die Möglichkeit eines ‚Plan B‘, d.h. ihnen wird in der .garage dabei geholfen, andere Wege zu finden, ihre Arbeitslosigkeit zu beenden, z.B. durch Hilfe bei der Bewerbung.

(2) Methoden und Medien

Hinsichtlich der eingesetzten Methoden wechselten sich bei den Sozialformen Frontalunterricht mit Einzel- und Gruppenarbeit sowie häufige Präsentationen ab. Während der ersten Wochen war neben dem Projekt der Markterkundung (,104 im Revier‘), wo die Teilnehmer 104 potentielle Kunden befragt haben, der theorievermittelnde Frontalunterricht eine viel genutzte Methode. Ergänzend konnten die Teilnehmer die theoretischen Grundlagen in Einzelarbeiten wie Recherchen am Rechner oder dem Ausfüllen von Übungsblättern erarbeiten. Weiterhin war es in dieser Phase Aufgabe der Teilnehmer, eigene Marktforschung z.B. durch Recherchen und Umfragen durchzuführen.

Eine häufig verwendete Methode war die Präsentation. Die Gründer mussten wöchentlich in ihrer Gruppe ihre Fortschritte präsentieren und bekamen bei diesen Präsentationen Feedback von den Lehrpersonen und den anderen Gründern. Nach der Kickstart-

Phase fand eine Präsentation der Gründungsvorhaben vor ca. 60 Personen statt, darunter auch Vertreter von Banken und der IHK. Der häufige Einsatz dieser Methode ist insbesondere für den Erwerb von Sozial- und Methodenkompetenzen als sehr positiv einzuschätzen. Der Bereich der Simulationsmethoden spielte keine große Rolle, es wurde vereinzelt auf die Methode des Rollenspiels zurückgegriffen.

In der zweiten Phase war die Erstellung des Businessplans zentrale Aufgabe der Gründer. Zu den verschiedenen Themenbereichen gab es theoretische Einheiten präsentiert in Form von Frontalunterricht, die sich mit der Einzelarbeit am Businessplan abwechseln. Die Dozenten der theoretischen Einheiten standen in der Zeit der Einzelarbeit i.d.R. für Fragen und Hilfestellungen zur Verfügung, darüber hinaus war immer ein ansprechbarer Gründungsberater im Haus. Zudem bekam jeder Gründer einen persönlichen Coach zugewiesen, der gezielt den Bedürfnissen des Gründers entsprechend ausgewählt wurde (z.B. Marketingexperte, Psychologe etc.) und in dieser Zeit ein wichtiger Ansprechpartner war. Insgesamt hat ein Teilnehmer innerhalb der 6 Monate Anspruch auf etwa 20 Coaching-Stunden.

In der dritten Phase, der Gründungsphase, gab es für die Gründer die Möglichkeit, frei wählbare Kurse zu verschiedenen Themen zu besuchen, den Rest der Zeit verbrachten die Teilnehmer zumeist mit der konkreten Vorbereitung und Umsetzung der Gründung. In dieser Phase ist der Autonomiegrad des Lernenden relativ hoch, die Lehrpersonen vor Ort stehen in dieser Phase den Gründern vor allem bei Fragen der praktischen Umsetzung, wie z.B. dem Bankgespräch, der Umsetzung der Akquisestrategie, dem Abschluss von Verträgen o.ä. unterstützend zur Verfügung. In dieser Zeit wurde hinsichtlich des Finanzierungsbedarfs in zwei Gruppen differenziert – „instant cash“, für die ohne größeren Finanzierungsbedarf und „risk and fun“ für Gründer mit höherem (noch nicht geklärten) Finanzierungsbedarf.

Über das ganze Qualifizierungsangebot fand eine regelmäßige Förderung der Aktivität des Lernenden durch Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit mit einem wachsenden Maß an Selbstbestimmung seitens der Lernenden statt. Positiv ist bei diesem Angebot die Handlungsorientierung der Methoden zu erwähnen. Insgesamt wird der Faktor Methoden und Medien hier als stark eingeschätzt.

(3) Lehr-/Lernkontrolle

Im Rahmen des beobachteten Qualifizierungsangebotes sind formative Lehr-/Lernkontrollen konzeptionell in das Programm eingebaut. Umgesetzt wurde dies vor allem durch die wöchentlichen Fortschrittsvorstellungen mit dazugehörigem Feedback sowie durch

die persönlichen Gespräche mit dem Coach, in denen der individuelle Entwicklungsstand und weitere Entwicklungsschritte besprochen wurden. Der Coach hat mit dem Gründer neben konkreten gründungsbezogenen Fragen auch individuelle Fortschritte und Entwicklungsbedarfe besprochen. Zudem gab es am Ende jeder Phase – d.h. am Ende der 5., 11., 17. und 23. Woche – jeweils eine größere Präsentation sowie eine Standortbestimmung mit Feedback für die Teilnehmer durch die Lehrenden. Als eine weitere Lernerfolgskontrolle ist der zu erarbeitende Businessplan zu sehen.

Eine summative Lehr-/Lernkontrolle in Form einer Abschlussprüfung o.ä., die schlussendlich darüber entscheidet oder benotet, mit welchem Lernerfolg jemand das Qualifizierungsangebot abgeschlossen hat, fand nicht statt.

Der Faktor Lehr-/Lernkontrolle wird bei diesem Qualifizierungsangebot zusammenfassend als sehr stark eingeschätzt.

(4) Dauer

Die Dauer des Qualifizierungsangebotes beträgt sechs Monate in Vollzeit, jeweils von 9 bis 16 Uhr. Die Dauer von sechs Monaten wird vor allem für den hier fokussierten Bereich der Gründung aus der Langzeitarbeitslosigkeit als sehr positiv eingeschätzt. Der Vorteil des in den ersten 10 Wochen recht verschulten Programms liegt vor allem darin, dass die vorher häufig lange Zeit arbeitslosen Teilnehmer sich wieder an eine feste Zeitstruktur gewöhnen können.¹¹²⁹

Gründer können bei Bedarf auch nach Abschluss der Förderung in der .garage bleiben und sich hier einen Arbeitsplatz anmieten und von der Betreuung vor Ort profitieren.

Die Dauer des Qualifizierungsangebotes wird im Vergleich als stark eingeschätzt. Wünschenswert wären zusätzliche Angebote und eine Betreuung, die über den Zeitraum des eigentlichen Qualifizierungsangebotes hinausgehen.

(5) Lernorte

Als Lernort steht hier zum einen der Veranstaltungsort im Fokus, aber auch der berufliche und außerberufliche Wirkungsraum der Gründer wird miteinbezogen. Der Veranstaltungsort besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Räume, da mehrere Kurse mit unterschiedlichem Fortschritt gleichzeitig stattfinden. Die Räume sind freundlich, hell, modern und offen gestaltet. Die Wände der Flure sind mit Fotos vorheriger Kursgruppen und zur Motivation mit Zeitungsausschnitten erfolgreicher Gründer versehen. Es gibt kleinere Seminarräume, ausgestattet mit Präsentationstechnik, Flipcharts, Pinnwänden,

¹¹²⁹ Zum Verlust der Zeitstruktur durch Arbeitslosigkeit vgl. Kapitel 3.1.3.2.

buntem Papier, Markern etc. Zudem gibt es einen großen offenen Bereich in Form eines Großraumbüros, der komplett mit Bürotechnik wie Rechnern, Druckern, Faxen, Telefonen etc. ausgestattet ist und in dem die Gründer ihre eigenen Arbeitsplätze haben. Sie können diese wie ein normales Büro nutzen, z.B. dort auch angerufen werden. Auch nach Ablauf des Qualifizierungsangebotes besteht die Möglichkeit sich einen Arbeitsplatz zu geringen Kosten und zu flexiblen Kündigungsmöglichkeiten anzumieten. Für die Gründer hat dies den Vorteil, dass sie die gesamte Bürotechnik nutzen können, ohne die Anschaffungen selbst tragen zu müssen. Die Arbeitsplätze sind mit PCs und Internetanschluss, einem abschließbaren Container und einem Telefon mit eigener Durchwahl ausgestattet. Zudem gibt es einen großen repräsentativen Raum für Vorträge und Präsentationen der Teilnehmer, der flexibel gestaltbar ist. Der Veranstaltungsort verfügt darüber hinaus über eine Küche und einen Pausenraum. Die Lehrenden bzw. Ansprechpartner der Einrichtung haben eigene Büros vor Ort.

Die Räumlichkeiten vermitteln eher das Gefühl, in einem Unternehmen zu sein als in einem Arbeitslosenprojekt, was wohl auch den Ausschlag gegeben hat, das Objekt für diesen Zweck zu mieten. In den Räumen war auch vorher ein Unternehmen - konkret ein Fernsehsender - angesiedelt. Generell konnte hier ein gründungsmotivierendes Klima beobachtet werden. Durch die Größe und Flexibilität der Räumlichkeiten gibt es im Prinzip kaum Einschränkungen hinsichtlich einsetzbarer Methoden, und durch die Büroarbeitsplätze findet ein gleitender Übergang zwischen Qualifizierungsangebot und Gründungsaktivitäten statt. Durch die Langfristigkeit des Qualifizierungsangebotes findet die eigentliche Gründung noch während der Maßnahme statt und der Veranstaltungsort wird zum beruflichen Wirkungsort und die Lehrenden haben die Möglichkeit, die Gründer auch an ihrem Arbeitsplatz zu erleben und zu unterstützen. Darüber hinaus werden die Teilnehmer teilweise angeleitet auch außerhalb der Räumlichkeiten ihre beruflichen und außerberuflichen Wirkungsorte als Lernorte miteinzubeziehen. Durch den Einbezug dieser Wirkungsräume wird eine Isomorphie der Lern- und Funktionsfelder hergestellt.

Die Gestaltung des Faktors Lernort wird in diesem Qualifizierungsangebot daher als sehr stark eingeschätzt.

(6) Zielgruppendifferenzierung

Schwerpunktzielgruppe dieses Projekts sind Langzeitarbeitslose. Gründer, die am Projekt teilnehmen wollen, müssen sich schriftlich mit Lebenslauf und Gründungsidee bewerben. Wenn diese Bewerbung überzeugt, dürfen die Bewerber zu einer Einstiegsrunde kommen, die ebenfalls wöchentlich stattfindet. Hier präsentieren 4 oder 5

Bewerber sich und ihre Ideen. Kriterien für die Begutachtung sind vor allem die Gründungsidee, die Art der Präsentation und die Person des Gründers selbst. Weitere Teilnahmebedingungen sind, dass der Teilnehmer keine unregelmäßigen Schulden hat und über gute Deutschkenntnisse verfügt. Die Entscheidung, ob der Bewerber in die .garage aufgenommen wird, wird zeitnah sowie in Absprache mit der Arbeitsagentur getroffen und ihm mitgeteilt. Diese Einstiegshürden scheinen dazu zu führen, dass sich nur wirklich interessierte und bedingt bzw. manifest zur Gründung entschiedene Gründer bei der .garage vorstellen; Zudem bewerben sich nach Aussage der durchführenden Einrichtung kaum Personen, denen direkt von einer Gründung bzw. von einer Teilnahme am Projekt abgeraten werden müsste oder die zur Gruppe der noch nicht zur Gründung Entschlossenen zählen. Durch die Länge des Qualifizierungsangebotes ist es möglich, individuell auf den einzelnen Gründer eingehen zu können, bspw. in den Phasen der Einzelarbeit können sich die Lehrenden intensiv mit den einzelnen Gründern beschäftigen, der Individualisierungsgrad ist dadurch relativ hoch.

Die Ausgestaltung des Faktors Zielgruppendifferenzierung wird zusammenfassend als stark eingestuft.

(7) Lehrender

Bei den Lehrenden handelte es sich um Gründungsberater sowie um Experten bestimmter Fachgebiete, grundsätzlich mit eigener Selbständigkeitserfahrung. Die fachliche Qualifikation der Berater kann als gut eingeschätzt werden, allerdings konnte in einigen Bereichen fehlende Methodenkompetenz beobachtet werden. Vorbereitende oder begleitende Fortbildungen für die Lehrenden werden zwar angestrebt, fanden aber zum Zeitpunkt der Untersuchung (noch) nicht statt. Die Lehrenden selbst gaben an, hier großen Bedarf zu sehen. Insbesondere in einem langfristigen Qualifizierungsangebot mit der Zielgruppe Langzeitarbeitsloser wäre eine fundierte Schulung der Lehrenden dringend notwendig. Die Ausgestaltung des Faktors Lehrende wird somit als zufriedenstellend eingestuft.

(8) Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit

Das Qualifizierungsangebot ist durchdacht strukturiert und folgt vor allem in den ersten 11 Wochen einem Lehrplan. Die Inhalte sind aufeinander abgestimmt und bauen aufeinander auf. Frei wählbare vertiefende Kurse zu speziellen Themenbereichen ergänzen das Angebot. Das Qualifizierungsangebot findet stetig und mit relativ gleichbleibenden Lehrenden statt, was zu einer vergleichsweise guten Abstimmung unter den Dozenten führt. Die Ausgestaltung des Faktors Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit wird somit als stark eingestuft.

4.2.2.3.2 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Aus der detaillierten Bewertung der Indikatoren lässt sich schlussfolgern, dass es mit dem .garage-Projekt in seinen unterschiedlichen Ausprägungen in den verschiedenen Städten ein Qualifizierungsangebot gibt, das zwar insbesondere hinsichtlich der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten noch viel Verbesserungspotential bietet, aber in Kombination mit den in Kapitel 2 und 3 dargelegten theoretischen Grundlagen, aus praxisbezogener Perspektive viele weitere Ansatzpunkte für die Konzeptionalisierung eines wirtschafts- und gründungsdidaktischen fundierten Modells zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer/innen bietet.

Das Qualifizierungsangebot ist gut strukturiert und durch die stetige Durchführung auch professionell umgesetzt. Als positiv hervorzuheben sind im betrachteten Beispiel in Dortmund die Räumlichkeiten sowie der hohe Praxisbezug und ein hohes Maß an individueller Betreuung. Die folgende Abbildung zeigt die zusammenfassende Einschätzung der mikro- und makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren des Qualifizierungsangebotes.

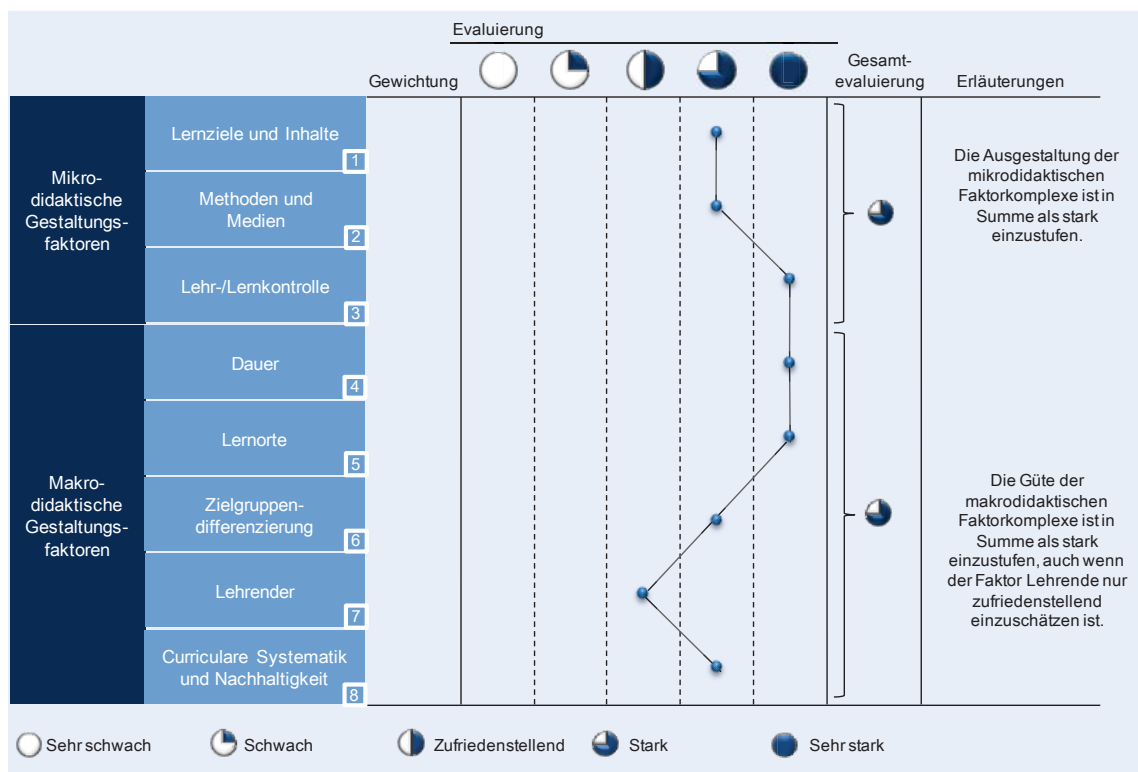


Abbildung 98: Evaluierungsprofil einer mehrmonatigen Qualifizierungsangebotes¹¹³⁰

¹¹³⁰ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Voth (2009, bspw. S. 391).

Aus den Beobachtungen und Expertengesprächen ergibt sich als verbesserungswürdig vor allem die Qualifizierung der Lehrenden, die auch gezielt ansetzen müsste, die Lehrenden zu befähigen eine Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit der Teilnehmer begleiten und fördern zu können.

Dieses Qualifizierungsangebot ist vor allem für Langzeitarbeitslose gut geeignet, was auch die Erfolgszahlen des Projekts belegen. Durch die Konzentration auf Langzeitarbeitslose ist die Teilnehmerstruktur hier viel homogener bzgl. der Voraussetzungen als in anderen Qualifizierungsangeboten. Für eine Übertragbarkeit auf alle Gründer aus der Arbeitslosigkeit scheint das Angebot in dieser Form jedoch nur bedingt geeignet.

Neben dem eben beschriebenen 6-monatigen Inkubator bietet bspw. die .garage Berlin auch ein kürzeres Programm aus drei Modulen, die einzeln gebucht werden können, an. Das Einstiegsmodul dauert 1,5 Tage, zudem gibt es ein zweiwöchiges Ideengenerierungsmodul sowie ein Hauptprogramm zur Businessplanerarbeitung und Vorbereitung der Gründung, das 6 Wochen dauert.

4.2.2.4 Informationsveranstaltungen

Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle auch eine Analyse der makro- und mikrodidaktischen Elementarfaktoren des Maßnahmetyps Informationsveranstaltung erfolgen, auch wenn der Aussagewert als gering eingeschätzt wird und nicht mit den anderen beobachteten Qualifizierungsangeboten vergleichbar ist.

In fast jeder größeren Stadt gibt es Informationsveranstaltungen für Existenzgründer, deren Dauer zumeist einen oder einen halben Tag beträgt. Veranstaltungsorte sind oft Räumlichkeiten privater Bildungsträger, Räume in der Agentur für Arbeit oder in den Industrie- und Handelskammern bzw. den Handwerkskammern. Dozenten sind dementsprechend meistens Unternehmensberater, Mitarbeiter der Kammern oder der Agentur für Arbeit. Exemplarisch wird hier eine entsprechende Veranstaltung in Dortmund vorgestellt.

Unter dem Motto ‚Montag ist Gründungstag‘ bieten die Kooperationspartner IHK Dortmund, HWK Dortmund, Wirtschaftsförderung Dortmund und die Agentur für Arbeit Dortmund grundlegende Informationen für potentielle Existenzgründer an. Die Veranstaltung findet jeden Montag statt, die Dauer beträgt einen Nachmittag, eine Anmeldung ist nicht erforderlich. Pro Veranstaltung nehmen im Schnitt 40-60 Teilnehmer teil. Die Zielgruppe der Veranstaltung sind Arbeitslose, die an einer Gründung interessiert sind, die Teilnahme steht aber im Prinzip jedem offen. Die Veranstaltung findet in den Räumen der

Agentur für Arbeit statt, die auch Veranstalter dieses Angebots ist. Die Teilnahme ist kostenlos.

4.2.2.4.1 Untersuchungsergebnisse im Detail

(1) Lernziele und Inhalte

Die Intention der Veranstaltung ist es, an einer Gründung interessierte Arbeitslose in Grundzügen darüber zu informieren, dass und wie eine Gründung aus der Arbeitslosigkeit von der Agentur für Arbeit gefördert wird und einen Überblick darüber zu geben, welche Themen im Rahmen einer Unternehmensgründung von Interesse sind. Die angesprochenen Themen der Veranstaltung sind z.B. Finanzierung, öffentliche Fördermittel, Formalitäten der Gründung, rechtliche und steuerliche Aspekte der Gründung, marketingtechnische Aspekte, Franchising sowie die Erstellung eines Businessplans. Zudem werden die Fördermöglichkeiten einer Gründung durch die Agentur für Arbeit und das mit einer Gründung aus der Arbeitslosigkeit verbundene Prozedere erläutert.

(2) Methoden und Medien

Die Informationsveranstaltungen finden i.d.R. in Form von folienunterstütztem Frontalunterricht statt, die Teilnehmer haben zudem die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ergänzt wird dies durch die Durchführung von Beispielrechnungen am Flipchart. Die Teilnehmer bleiben zumeist anonym, es gibt keine Vorstellungsrunde o.ä., die Teilnehmer nehmen vorwiegend passiv rezipierend an der Veranstaltung teil.

(3) Lehr-/Lernkontrolle

Eine Lehr-/Lernkontrolle findet nicht statt.

(4) Dauer

Die Dauer von Informationsveranstaltungen beträgt i.d.R. wenige Stunden bis einen ganzen Tag.

(5) Lernorte

Informationsveranstaltungen finden zumeist in größeren Seminar- oder Vortragsräumen statt. Die Gestaltung des Faktors Lernort wird gemäß der Intention der Qualifizierungsangebote als Informationsveranstaltung als zufriedenstellend eingeschätzt.

(6) Zielgruppendifferenzierung

Eine Zielgruppendifferenzierung findet nur insofern statt, als die Veranstaltung sich gezielt an Gründer richtet, die erwägen, sich aus der Arbeitslosigkeit selbständig zu machen.

(7) Lehrende

Vertreter der Kooperationspartner IHK, HWK und Wirtschaftsförderer referieren im wöchentlichen Wechsel über allgemeine gründungsrelevante Themen. Die Referenten können i.d.R. hinsichtlich der vorgetragenen Inhalte als kompetent eingeschätzt werden.

(8) Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit

Da es sich hier nur um wenige Stunden dauernde Veranstaltung handelt, kann hier keine curriculare Systematik und Nachhaltigkeit vorliegen.

4.2.2.4.2 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Grundsätzlich sind kostenlose Informationsveranstaltungen sinnvoll, um sich einen ersten Einblick verschaffen zu können, welche Aspekte im Zuge einer Gründung relevant sind, und vor allem auch, welche Risiken damit verbunden sind. Auch die Methode des folienunterstützten Vortrages scheint sinnvoll für diese Art von Veranstaltung. Die Informationsveranstaltungen sind eine sinnvolle Möglichkeit, sich im Vorfeld zu informieren, was im Falle einer Gründung auf die Gründerperson zukommt und ob die Person dazu bereit und fähig ist. Es wäre wünschenswert, wenn im Rahmen dieser Veranstaltungen auch auf die Bedeutung der persönlichen Qualifikation des Gründers eingegangen würde.

4.2.3 Zusammenfassende Betrachtung der beobachteten Qualifizierungsangebote und Implikationen für die Konzeption eines Ansatzes zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer

Die vorangehenden Betrachtungen beschreiben mit Hilfe des gründungsdidaktisch fundierten ‚Model for Didactical Evaluation of Entrepreneurship Education‘ die Praxis und den Ist-Zustand typischer Erscheinungsformen bestehender Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit und zeigen auf, dass sich diese bislang wenig an theoretischen Erkenntnissen der Wirtschafts- und Gründungsdidaktik orientieren und daher einer innovativen Weiterentwicklung bedürfen. Im Folgenden sollen aufbauend auf den theoretischen Grundlagen zusammenfassend Handlungs- und Maßnahmenbereiche sowie daraus resultierende Implikationen für die Konzeption eines Modells zur Qualifizierung vormals arbeitsloser Gründer identifiziert vorgestellt werden.

Zu **Intention und Inhalt** der analysierten Qualifizierungsangebote lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass bei kürzeren Angeboten eine Gründungsmündigkeit als

Richtlernziel gesehen werden kann, während mit zunehmender Dauer der Qualifizierungsangebote eine Gründungskompetenz als angestrebtes Lernziel in den Vordergrund rückt. Der inhaltlich-intentionale Fokus der beobachteten Qualifizierungsangebote liegt vor allem in der Erlangung von Fach- und Methodenkompetenzen zur Businessplan-Erstellung basierend auf der eigenen Geschäftsidee, persönlichkeitsaffine Lernziele mit Bezug zu Sozial- und Selbstkompetenzen waren nicht vorrangige Ziele der Qualifizierungsangebote. Als problematisch kann bei einigen der beobachteten Qualifizierungsangebote gesehen werden, dass in der Praxis hinsichtlich Intention und Inhalten nicht das umgesetzt wurde, was die Beschreibungen der Angebote versprochen haben. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die inhaltliche Gestaltung einiger Qualifizierungsangebote sich kaum an der spezifischen Zielgruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit orientierte. Viele Inhalte waren zu anspruchsvoll oder führten zu weit, so dass eine Mehrzahl der Teilnehmer sich überfordert fühlte. Eine bessere Selektion bzw. Reduktion der wesentlichen Inhalte wäre hier wünschenswert um Demotivation und Überforderung zu verhindern.

Was darüber hinaus auffällt, ist, dass es selten die Intention der Qualifizierungsangebote war, ungeeigneten Gründern von einer Gründung abzuraten, sondern möglichst viele Gründer zur Gründung zu befähigen, was teilweise dazu führte, dass Gründer diese Qualifizierungsangebote mit fertigen Businessplänen und der Absicht zu gründen verlassen haben, obwohl die Gründung vermutlich nur geringe Erfolgchancen aufwies. Intention der Qualifizierungsangebote sollte sein, die Gründer darüber zu informieren und dafür zu sensibilisieren, was bei einer Gründung auf sie zukommt, und ihnen so zu ermöglichen, selber abzuwägen, ob eine Gründung für sie infrage kommt. Ziel sollte es auch sein, die Gründer zu befähigen, selbst ihren Businessplan zu erarbeiten und nicht durch die Teilnahme oder anschließendes Coaching einen guten Businessplan erhalten, zu dem sie selbst kaum beigetragen haben, der aber die Voraussetzung für die Tragfähigkeitsbescheinigung ihrer Gründung und damit zur Förderung bildet. Der Sinn des selbst zu erarbeitenden Geschäftsplans und der Tragfähigkeitsbescheinigung – nämlich zu zeigen, dass der Gründer genug Verständnis von unternehmerischen Zusammenhängen und seiner Geschäftsidee hat, um ein solches Konzept zu erarbeiten – wird damit unterlaufen.¹¹³¹

¹¹³¹ Vgl. hierzu auch BMWA (2006, S. XII).

Des Weiteren ist zu bemängeln, dass die Informationen, die den Teilnehmern im Vorfeld über ein Qualifizierungsangebot bekannt sind, in den seltensten Fällen über eine Kurzbeschreibung der Kursinhalte hinausgehen. Zumeist bleibt offen, welche Inhalte konkret vermittelt werden, in welchem zeitlichen Umfang dies geschieht und mit welcher Intensität, d.h. eine aktive Entscheidung des Lernenden für die angebotene Qualifizierung kann kaum stattfinden. Eine Zuweisung zu irgendeinem Qualifizierungsangebot, das gerade angeboten wird, ist volkswirtschaftlich nicht sinnvoll und führt schnell zu einer Frustration der Teilnehmer, die sich dann auch negativ auf die Lernmotivation auswirkt. Zudem verstärkt dies die Problematik, dass viele Arbeitslose sich fremdbestimmt fühlen und das Gefühl haben, ihr Leben und ihre berufliche Entwicklung nicht mehr selbst in der Hand zu haben. Eine bewusste Auswahl und Entscheidung für eine passende Qualifizierung wäre ein erster Schritt des selbstbestimmten Lernens und würde das Gefühl verstärken, die eigene Entwicklung wieder selbst steuern zu können.

Zu den eingesetzten **Methoden** lässt sich resümieren, dass der theorievermittelnde Frontalunterricht in den meisten Qualifizierungsangeboten dominiert. In den längeren Qualifizierungsangeboten kamen in unterschiedlicher Ausprägung auch Einzel- und Gruppenarbeit, Präsentationen sowie Rollenspiele zum Einsatz. Die Lernprozesse waren häufig von wenig Eigenverantwortlichkeit der Lernenden geprägt, Lern- und Arbeitsprozesse, die selbstorganisiert und realitätsnah verlaufen und so den Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz fördern, konnten lediglich in dem mehrmonatigen Programm beobachtet werden, aber auch hier war noch viel Potential für einen verbesserten Methodeneinsatz gegeben. Für das zu erarbeitende Konzept besteht für diesen Gestaltungsfaktor daher hoher Handlungsbedarf.

Formative **Lehr-/Lernzielkontrollen** fanden im Rahmen der beobachteten Qualifizierungsangebote vor allem in den längeren Qualifizierungsangeboten und den mehrmonatigen Programmen statt. Als positives Beispiel sind die allwöchentlichen Fortschrittsrunden sowie das regelmäßige Feedback der Coaches in der .garage zu nennen. Eine summative (benotete) Lehr-/Lernkontrolle in Form einer Abschlussprüfung o.ä. die darüber entscheidet, mit welchem Lernerfolg jemand ein Qualifizierungsangebot abgeschlossen hat, fand in keiner der beobachteten Qualifizierungsangebote statt, hierfür wird allerdings auch keine Notwendigkeit gesehen. Resultierend aus den Beobachtungen der Praxis besteht daher für diesen Bereich wenig Handlungsbedarf, die Umsetzung erfolgt gerade in Qualifizierungsangeboten mit längerer Dauer bereits recht zufriedenstellend und sollte für die im hier zu konzeptionalisierenden Modell angestrebte Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit um eben diese Faktoren erweitert werden.

Wie mehrfach beschrieben, konnte eine sehr unterschiedliche **Dauer** der angebotenen Qualifizierungsangebote beobachtet werden. Informationsveranstaltungen dauern i.d.R. nur einen Nachmittag bis zwei Tage und sind vielerorts zu finden. Auch ein- oder zweitägige Schwerpunktseminare z.B. zu Themen wie Buchhaltung o.ä. sowie kürzere gründungsvorbereitende Qualifizierungsangebote, scheinen ein eher ein gängiges Angebot zu sein. Dagegen ist zu beobachten, dass längere Qualifizierungsangebote, die über eine Dauer von zwei Wochen hinausgehen, eher selten und vor allem in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit angeboten werden. I.d.R. finden diese ganztags an Wochentagen statt und es besteht Anwesenheitspflicht. Zu bemängeln ist, dass keine der beobachteten Maßnahmen eine flexible Gestaltung der Teilnahme anbietet, fast alle finden ganztags an Werktagen statt. Problematisch ist zudem die Intransparenz der Angebote, der Gründer hat häufig nicht die Möglichkeit auszuwählen, was für ein Qualifizierungsangebot mit welcher Dauer für ihn in Frage kommt, häufig wird in der jeweiligen Region nur ein Qualifizierungsangebot offeriert, wodurch der Gründer nur entscheiden kann ob und nicht welches Angebot er besuchen möchte.

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht zu werden, ist eine Differenzierung von Angeboten mit unterschiedlicher Dauer sinnvoll. Während bspw. für Langzeitarbeitslose ein langfristiges Angebot mit Anwesenheitspflicht hilfreich sein kann um wieder zurück in einen geregelten Tagesablauf zu finden, zeigen die Auswertungen hinsichtlich der Arbeitslosigkeitsdauer, dass viele der Teilnehmer erst kurz arbeitslos sind und daher eine langfristiges Angebot mit täglicher Anwesenheit den Bedürfnissen dieser Gründer vielfach nicht entspricht.

Eine Betreuung über die Dauer des Qualifizierungsangebotes hinaus ist häufig nur möglich, wenn die Gründer Einzelcoaching beantragen, das separat gefördert wird und zu dem ein finanzieller Eigenanteil geleistet werden muss. Ein strukturelles Problem, dass hier beobachtet werden konnte, ist, dass einige Berater möglichst viele Teilnehmer nach der Maßnahme ins Einzelcoaching übernehmen wollten, da dieses finanziell wesentlich lukrativer ist als die Durchführung von Seminaren. Dies kann dazu führen, dass die inhaltliche Gestaltung des Qualifizierungsangebotes bewusst darauf abzielt, dass viele Gründer Einzelcoaching benötigen, um überhaupt ihren Businessplan fertig stellen zu können o.ä. In diesen Fällen muss der Gründer seinen Anspruch auf Coaching, welches er während oder nach der Gründungsphase vielleicht dringender benötigen würde, schon für die Gründungsvorbereitung nutzen, obwohl er hierfür bereits ein Qualifizierungsangebot besucht hat; ein wirkliches Weiterbildungsangebot und eine Weiterbetreuung nach der Maßnahme – außerhalb dieses Einzelcoachings – konnte nicht identifiziert werden. Wünschenswert wäre, dass die Angebote sowohl in ihrer zeitlichen Struktur als

auch im inhaltlichen Anspruch flexibel wären und eine Ausweitung auf den Bereich der Weiterbildung erfahren.

Als **Lernort** standen i.d.R. die Veranstaltungsorte des Qualifizierungsangebotes im Fokus, ein Einbezug des beruflichen und außerberuflichen Wirkungsraums konnte lediglich in dem mehrmonatigen Angebot beobachtet werden, hier besteht noch Optimierungspotential durch eine weitere Verzahnung der Lebens- und Arbeitswelt der Gründer als Lern- und Sozialisationsorte, an denen Erfahrungslernen stattfindet.

Die Ausgestaltung der Veranstaltungsorte der beobachteten Qualifizierungsangebote ist sehr heterogen einzuschätzen. Die meisten Qualifizierungsangebote finden jeweils in nur einem Raum statt. Gerade in den kürzeren Qualifizierungsangeboten ist die Ausstattung hier häufig mangelhaft. Viele Räume bieten keine Möglichkeit einer flexiblen Umgestaltung, z.B. für Rollenspiele oder Gesprächskreise, oder nicht die entsprechende Ausstattung um die intendierten Methoden auch umzusetzen, manche Räume, wie in dem beschriebenen kurzen Qualifizierungsangebot, sind komplett ungeeignet. Nur bei der mehrmonatigen Maßnahme wurde eine als ‚gut‘ zu beurteilende Ausstattung des Lernortes vorgefunden. Hierbei handelte es sich zudem um den einzigen Veranstaltungsort, der ausschließlich für die Gründerqualifizierung genutzt wird. Alle weiteren Veranstaltungsorte befanden sich in Weiterbildungseinrichtungen und wurden dort für vielfältige Zwecke genutzt. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit einer Verstärkung der Qualifizierungsangebote, so dass auch Räumlichkeiten langfristig so bereitgestellt werden können, dass sie für die Bedürfnisse von Qualifizierungsangeboten für Gründer geeignet sind.

Die **Zielgruppe** aller beobachteten Qualifizierungsangebote waren Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit. Die mehrmonatige Maßnahme richtete sich gezielt an Langzeitarbeitslose. Allerdings haben auch andere Arbeitslose die Möglichkeit teilzunehmen, es ist kein ausschließendes Kriterium. Eine darüberhinausgehende Differenzierung findet i.d.R. nicht statt, weder hinsichtlich des Grads der Entschiedenheit zur Gründung noch hinsichtlich Bildungsstand oder Vorkenntnissen. Obwohl die Gruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit eine sehr heterogene Gruppe ist, wie auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen¹¹³², deren einzige Gemeinsamkeit oft die Arbeitslosigkeit ist, werden in den meisten Qualifizierungsangeboten die Teilnehmer unabhängig von ihren Voraussetzungen, Kenntnissen und Bedürfnissen gemeinsam auf die Gründung vorbereitet, was dazu führt, dass die Qualifizierungsangebote den meisten Teilnehmern

¹¹³² Vgl. Kapitel 4.1.2.2 der vorliegenden Arbeit.

nicht wirklich gerecht werden können. Bislang wird die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten häufig von Fallmanagern und Arbeitsvermittlern in der BA oder der ARGE entschieden. Einzig bei der .garage findet ein Auswahlprozess mit Bewerbung und Präsentation statt, in dem die Lehrpersonen vor Ort entscheiden, wer an der Maßnahme teilnehmen darf. So reduziert sich der Teilnehmerkreis auf diejenigen, die wirkliches Interesse an der Veranstaltung und häufig eine feste Gründungsabsicht haben.

In einem der besuchten Qualifizierungsangebote waren mehrere Teilnehmer anzutreffen, die bei einem Gespräch mit ihrem Arbeitsvermittler das Interesse an einer Selbständigkeit geäußert hatten und direkt einem sechswöchigen Kurs zugewiesen wurden ohne über mögliche Alternativen aufgeklärt worden zu sein. Dadurch vermischten sich Teilnehmer mit fester Gründungsabsicht mit denen, die sich eigentlich nur über eine Gründung informieren wollten und sich leider auch dementsprechend desinteressiert verhielten.

Dadurch, dass in den Qualifizierungsangeboten über das Kriterium der Arbeitslosigkeit hinaus keine Zielgruppendifferenzierung stattfand, kann die Heterogenität der Teilnehmer und in Kombination damit die fehlende Flexibilität und Individualisierung als ein großes Problem der hier beobachteten Qualifizierungsangebote gesehen werden. Viele Qualifizierungsangebote wurden nur wenigen Teilnehmern gerecht, es konnte beobachtet werden, dass die Mehrzahl der Teilnehmer offensichtlich über- oder unterfordert war, was zu Unmut und Motivationsproblemen führte. Durch eine gezieltere Teilnehmerauswahl, eine stärkere Differenzierung der Angebote sowie die Berücksichtigung der spezifischen und individuellen Voraussetzungen jedes einzelnen Lernenden könnte die Effektivität der Förderung und die Motivation der Teilnehmer erheblich verbessert werden. Wichtig ist dabei auch, dass die Teilnehmer gezielt über ihre Qualifizierungsmöglichkeiten aufgeklärt werden und sich ggf. gemeinsam mit einer Lehrperson gezielt für eine Qualifizierung entscheiden können, die ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen entspricht. Eine gezielte Auswahl, die von beiden Seiten erfolgt, wäre also sinnvoll – d.h. der Teilnehmer sollte die Maßnahme gezielt wählen können und die Lehrenden sollten entscheiden können, welche Teilnehmer für bestimmte Qualifizierungsangebote geeignet sind.

Zu den **Lehrenden** lässt sich konstatieren, dass hier insbesondere bei den kurzen Qualifizierungsangeboten große Defizite beobachtet werden konnten. Bei nahezu allen Lehrpersonen handelte sich um Gründungsberater, die z.T. nur schwach ausgeprägte Fachkompetenzen mitbrachten und häufig nicht über ausreichende didaktisch-methodische

Kompetenzen verfügten. Einige Qualifizierungsangebote in diesem Bereich schienen regelrechte Ad-hoc-Maßnahmen zu sein, die von unqualifizierten und schlecht vorbereiteten freiberuflichen Gründungsberatern durchgeführt wurden, die sich dadurch neue Kunden und Anschlussaufträge erhoffen, was z.T. dazu führte, dass die inhaltliche Gestaltung darauf abzielt, dass eine Anschlussberatung notwendig erscheint. Ein ähnliches Phänomen war auch bei Steuerberatern, Rechtsanwälten etc. zu beobachten, die oft innerhalb der Qualifizierungsangebote einzelne Sequenzen übernahmen. Sie verfügten i.d.R. über gute Fachkompetenzen, doch auch hier war ein Mangel an Methodenkompetenzen zu beobachten. Diese Fachdozenten erhofften sich durch ihre Dozententätigkeit im Rahmen der Qualifizierungsangebote neue Kunden und nutzen die Gelegenheit als Werbeveranstaltung.

An dieser Stelle bietet sich ein kurzer Exkurs zur Berufsgruppe der Gründungsberater an. Durch die verstärkte Förderung von Existenzgründungen bspw. aus Hochschulen und aus der Arbeitslosigkeit hat sich in Deutschland auch das Beraten, Fördern und Qualifizieren von Gründern zu einem erfolgversprechenden Markt entwickelt.¹¹³³ Gründungsberater sind entweder in Institutionen, wie Banken, Sparkassen, Industrie- und Handelskammern sowie Technologie- oder Gründerzentren, angestellt oder freiberuflich tätig. Während Banken und Kammern ihre Beratung unentgeltlich anbieten, diese aber nur in sehr kleinem Umfang stattfindet, sind freiberufliche Berater erwerbswirtschaftlich orientiert und verlangen für ihre Beratung Honorare. Für die hier besuchten Qualifizierungsangebote lässt sich konstatieren, dass diese hauptsächlich von freiberuflichen Gründungsberatern durchgeführt wurden.

Für den Bereich der gründungsbezogenen Beratungsdienste können einige Defizite konstatiert werden. Die Situation in diesem Bereich ist recht unstrukturiert und sehr heterogen. Ebenso wie bei den Unternehmensberatern fehlt eine Definition von Mindestqualifikationen, und so kann jeder diese Tätigkeit ausüben, der sich dazu berufen fühlt.¹¹³⁴ Korrespondierend dazu gibt es wenig Aus- oder Weiterbildungsangebote speziell für Gründungsberater. In den letzten Jahren wurde zwar vermehrt versucht, Qualitätsmängeln mit Strategien zur Qualitätssicherung insbesondere in Form von Zertifizierung entgegenzuwirken.¹¹³⁵ Dessen ungeachtet sind Ansätze für eine theoretische Qualifizierung in diesem Bereich – auch international – nur selten zu finden. Gründungsberatung war

¹¹³³ Vgl. Anderseck (2009, S. 11).

¹¹³⁴ Vgl. Gries/May-Strobl/Paulini (1997, S. 20).

¹¹³⁵ Federführend in diesen Bemühungen sind das Deutsche Gründerinnenforum (DGF e.V.), der BQZ e.V., das BfE in München und das ENIGMA-Gründungsforum, vgl. hierzu Anderseck (2009, S. 12).

bislang nur selten Gegenstand der Entrepreneurshipforschung.¹¹³⁶ Der Markt für Gründungsberatung ist gekennzeichnet durch ausgeprägte Informationsprobleme und ein aus Nachfragersicht sehr intransparentes Angebot. Wesentliche Ursachen hierfür sind die Vielzahl von Angeboten und die Qualitätsunsicherheit, die u.a. aus der ungeschützten Berufsbezeichnung resultiert. Aus Anbietersicht ist der Markt aufgrund geringer Tagessätze und eher kleinerer Projekte, die aufgrund des hohen Koordinationsaufwands allerdings mit hohen Fixkosten verbunden sind, eher unattraktiv.¹¹³⁷ Würde der Staat nicht in hohem Maße Existenzgründungsberatung fördern¹¹³⁸ und so das Kosten-Nutzen-Verhältnis für den Gründer erheblich verbessern, wäre die Nachfrage auf diesem Markt äußerst gering. Anderseck bezeichnet die Situation im Bereich der Gründungsberatung sogar als Marktversagen und fordert daher eine Professionalisierung¹¹³⁹ der Gründungsberatung. Nach den Erfahrungen mit den im Rahmen der hier analysierten Qualifizierungsangebote tätigen Beratern kann diese Auffassung bestätigt werden.

Bei den längeren Qualifizierungsangeboten können sowohl fachliche als auch methodisch-didaktische Fähigkeiten der Lehrenden als wesentlich besser eingeschätzt werden als bei den kürzeren, allerdings ist insbesondere im methodisch-didaktischen Bereich eine große Diskrepanz zwischen wünschenswerter und vorhandener Kompetenz der Lehrenden vorzufinden. Eine gezielte Ausbildung und Vorbereitung der Lehrenden auf ihre Tätigkeit wird nach den hier durchgeführten Beobachtungen und Befragungen in keiner der veranstaltenden Einrichtungen durchgeführt.

Im Rahmen der Qualifizierungsangebote ist die Rolle des Lehrenden häufig sehr dominant, so dass Verlagerungen auf selbstgesteuertes Lernen kaum beobachtet werden konnten. Für einen Prozess der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit allerdings sollte sich die Lehrverantwortung immer mehr auf den Lernenden selbst verlagern und dieser befähigt werden, zu erkennen, in welchen Bereichen er der Weiterentwicklung bedarf.

Daraus schlussfolgernd besteht für das zu erarbeitende Konzept für den Gestaltungsfaktor Lehrende großer Handlungsbedarf. Nur mit einem dauerhaften Ansatz ist es möglich, die notwendigen Kompetenzen bei den Lehrenden zu entwickeln und diese stetig

¹¹³⁶ Vgl. Anderseck (2009, S. 12).

¹¹³⁷ Vgl. Schulte/Kraus (2009, S. 51).

¹¹³⁸ In einer Studie des IfM Bonn wurde die Beratungsförderung des Bundes und der Länder für 2004 analysiert. Das Fördervolumen für 2004 belief sich auf 158,8 Mio. Euro, die sich auf 152.000 Fälle verteilten, vgl. hierzu Haunschild/Clemens (2006).

¹¹³⁹ Unter Professionalisierung kann nach Carr-Saunders/Wilson (1933) die Herausbildung von Berufspositionen auf der Basis wissenschaftlicher Qualifikationen verstanden werden.

fortzubilden und auf die Anforderungen, die in vieler Hinsicht an sie gestellt werden, vorzubereiten. Hierbei ist es zudem wichtig, dass es Lehrende gibt, deren vorrangiges Interesse es ist, die Gründer im Rahmen der Maßnahme auf eine Gründung vorzubereiten oder auch von dieser abzuraten und die nicht ihr Verhalten danach ausrichten, möglichst lukrative Anschlussverträge abzuschließen. Es ist zwar durchaus förderlich, dass die Lehrpersonen selber selbständig sind, doch darf dies nicht dazu führen, dass eigene Geschäftsinteressen Einfluss auf die Tätigkeit als Lehrperson nehmen. Grundsätzlich wünschenswert wäre, dass die Lehrpersonen langfristig als feste Ansprechpartner für die Gründer fungieren, die die Gründer auch nach der Gründung noch beratend begleiten.

Hinsichtlich der **curricularen Systematik und Nachhaltigkeit** lässt sich zusammenfassend sagen, dass auch hier gilt, je länger die Dauer einer Maßnahme und je verstetigter ihre Durchführung ist, desto durchdachter und systematischer wurde i.d.R. das Konzept der Veranstaltung umgesetzt. Ein wesentliches Fazit der Beobachtungen ist daher, dass die Qualifizierung von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit den Grundsätzen von Systematik und Nachhaltigkeit folgen und längerfristig verankert werden sollte und nicht in Form von einmaligen Ad-hoc-Maßnahmen durchgeführt werden sollte. Generell sollte hier eine bessere Abstimmung der Lerneinheiten erfolgen sowie eine personelle, curriculare und organisatorische Kontinuität angestrebt werden. Beobachtet wurde auch, dass Weiterbildungsangebote über die Dauer der Maßnahme hinaus oder das Angebot der Maßnahme vertiefend oder ergänzend fehlen. Bei den vereinzelt von den Weiterbildungseinrichtungen angebotenen zusätzlichen themenspezifischen bzw. vertiefenden Seminarangeboten sind Inhalte und Dozenten häufig die gleichen wie im Rahmen der Qualifizierungsangebote, d.h. wer bereits eine längere Maßnahme absolviert hat, wird hier wenig Neues erfahren. Eine weitergehende Betreuung ist häufig nur durch separat zu beantragendes Einzelcoaching möglich. Da die curriculare Systematik und Nachhaltigkeit auch weitreichende Auswirkungen auf die anderen Gestaltungsfaktoren hat, besteht hier für das zu erarbeitende Konzept hoher Handlungsbedarf.

Zusammenfassend lassen sich basierend auf den MODE³-Evaluierungsergebnissen die folgenden Handlungsfelder zur Verbesserung der Qualifizierungsangebote für Gründer aus der Arbeitslosigkeit ableiten und priorisieren.

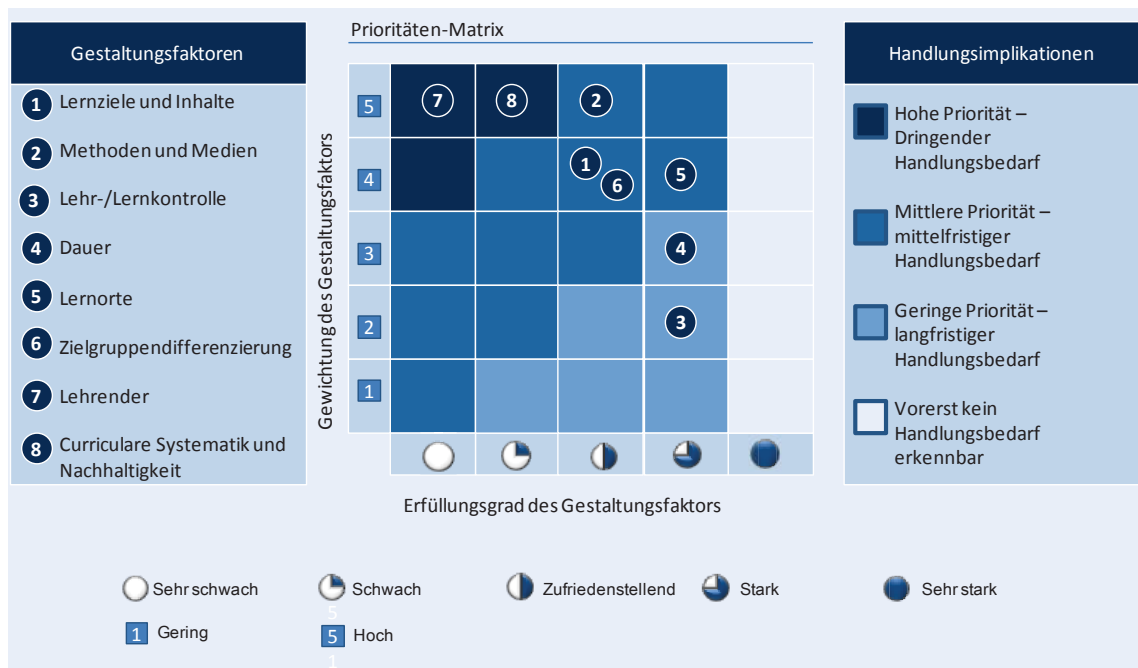


Abbildung 99: Identifikation und Priorisierung von Handlungsfeldern basierend auf MODE³-Evaluierungsergebnissen¹¹⁴⁰

Als zwingend notwendig erweist sich die Verbesserung der Kompetenzen der Lehrenden sowie die Erfordernis einer langfristig verankerten und systematisch und nachhaltig konzeptionierten Maßnahme. In der hier analysierten mehrmonatigen Maßnahme, dem .garage-Projekt, wird deutlich, dass diese Faktoren in der Praxis zu wesentlichen Qualitätssteigerungen führen, auch wenn die ambitionierten Anforderungen einer Didaktik der Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit auch hier nur ansatzweise erfüllt werden.

Ein limitierender Aspekt, der bezogen auf die Rahmenbedingungen beobachtet werden konnte, waren die Förderbedingungen, die es nötig machten, dass aufgrund von Restlaufzeiten von Förderungen, auf einen schnellen Start von Gründungen gedrängt werden musste, unabhängig vom Stand der Gründungsvorbereitungen oder auch der Ausgereiftheit der Gründungsentscheidung. Eine individuelle und flexible Auslegung von Förderbedingungen wäre im Einzelfall von großem Nutzen. Desweiteren scheint das Vergabesystem von Qualifizierungsangeboten für Arbeitslose in vielerlei Hinsicht Defizite aufzuweisen. Zum einen geht es hier vor allem um preisgünstige Qualifizierungsangebote, was sich negativ auf die Qualität der Angebote und der Dozenten auswirkt. Zum

¹¹⁴⁰ Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Braukmann/Schneider/Voth (2009, S. 34).

anderen konnte beobachtet werden, dass zum Teil auch didaktisch versierte Weiterbildungsträger mit ihrer vorhandenen Expertise die Ausrichtung von Qualifizierungsangeboten eingeworben haben, diese dann aber zur Durchführung an freiberufliche Gründungsberater weitergegeben haben, die die suggerierte Qualität des Angebots in keiner Weise erfüllen konnten. Hier wären dringend höhere Qualitätsstandards notwendig.

Die hier durchgeführten und in diesem Kapitel dargelegten Untersuchungen machen deutlich, dass Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit über schlechtere Ausgangsvoraussetzungen verfügen als andere Gründer und daher spezieller Förderung bedürfen, die Qualität dieser Förderung allerdings häufig nur als unzureichend eingeschätzt werden kann und daher Verbesserungsbedarf besteht. Im Folgenden sollen aufbauend auf den theoretischen Erkenntnissen der Wirtschafts- und Gründungsdidaktik zusammenfassend die Implikationen der hier durchgeführten Untersuchungen für das zu konzeptualisierende Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit festgehalten werden:

- Langfristige Stabilität der personellen, curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen
- Transparenz der Angebote/Eigene Auswahl durch die Teilnehmer als Startpunkt selbstgesteuerten Lernens
- Überwindung des Gießkannenprinzips/Gezieltere Auswahl der Geförderten
- Ganzheitliche Förderung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften über die Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen
- Berücksichtigung von zielgruppenspezifischen Aspekten der Arbeitslosigkeit/Bewältigung der aus der Arbeitslosigkeit resultierenden psychosozialen Problemstellungen
- Größtmögliche Flexibilisierung und Individualisierung der Lehr-/Lernprozesse
- Erarbeitung und Berücksichtigung der individuellen Motivlage der Gründer
- Formative, begleitende Evaluation der Lernvoraussetzungen als integrierter Bestandteil des Entwicklungsprozesses
- Förderung erfolversprechender Gründungen/Verhinderung nicht tragfähiger Gründungen
- Professionalisierung der Lehrenden
- Erweiterung der angewendeten Methoden/Einbezug handlungsorientierter Methoden
- Integration von Weiterbildung/Initiierung selbstgesteuerten Lernens
- Einbezug beruflicher und außerberuflicher Lern- und Sozialisationsräume

- Förderung von Teamgründungen

Diese Implikationen sollen im Folgenden in der Konzeptionalisierung eines wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierten Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit konkretisiert werden.

5. Zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit im modellierten Implikationszusammenhang

In Kapitel 5 wird nun aufgezeigt, ob und wie sich die beiden Bereiche der Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit und der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten, die bislang in dieser Form noch nicht miteinander in Verbindung gebracht wurden, zueinander in Beziehung setzen lassen.

Nachdem mit den in Kapitel 2 dargelegten wirtschafts- und gründungsdidaktischen Referenztheorien und den in Kapitel 3 und 4 erarbeiteten zielgruppenspezifischen Erkenntnissen die wesentlichen Bezugspunkte dargelegt wurden, soll im fünften Kapitel ein modellierter Implikationszusammenhang beider Bereiche herausgearbeitet werden.

In einem ersten Schritt sollen hierfür in Kapitel 5.1 einige Vorüberlegungen zur didaktischen Modellkonzeptionalisierung sowie in Kapitel 5.2 Gestaltungsleitlinien für die Modellierung der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit dargelegt werden, bevor in Kapitel 5.3 bzw. 5.4 detailliert auf die Ausgestaltung der makro- und mikrodidaktischen Gestaltungsfaktoren im Modell eingegangen und das Modell in Kapitel 5.5 in einem zusammenfassenden Überblick dargestellt wird.

5.1 Vorüberlegungen zur didaktischen Modellkonzeptionalisierung

In Kapitel 2 wurden didaktische Modelle zur Planung und Gestaltung von Lehr/Lernsituationen vorgestellt, die als grundlegend für die hier vorgestellte Konzeptionalisierung eines Modells zur persönlichkeitsbezogenen Förderung von Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit gesehen werden können. Bevor im Folgenden in Verbindung mit den Erkenntnissen über die hier betrachtete Zielgruppe ein Modell zur systematisch-intentionalen Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit vorgestellt wird, soll einleitend das hier zugrundeliegende Verständnis über die Bedeutung und Funktion didaktischer Modelle, Theorien und Konzepte dargelegt werden.

Modelle haben eine große Bedeutung um die Akzeptanz und Umsetzung didaktischer Forschung und Theoriebildung in der didaktischen Wirklichkeit zu fördern.¹¹⁴¹ Ein Modell

¹¹⁴¹ Vgl. Kron/Jürgens/Standop (2014, S. 58).

kann in einer eher normativen Auslegung als eine Vorlage oder ein Vorbild der gewünschten Realität gesehen werden und somit dem zu schaffenden Zustand vorangehen¹¹⁴² aber auch als Nachbild der wahrgenommenen Realität auftreten.¹¹⁴³

Nach Kron/Jürgens/Standop fungiert ein Modell als Transformationsstufe zwischen Theorie und Praxis dazu, komplexe (theoretische oder praktische) Interaktions- und Handlungszusammenhänge graphisch, räumlich oder symbolisch darzustellen, mit dem Zweck der Veranschaulichung oder Ableitung von Hypothesen. Modelle können somit als eine Vorform von Theorien angesehen werden, die die Wirklichkeit vereinfachen und die Komplexität der Handlungszusammenhänge auf wichtige Elemente reduzieren, die für die Konzeptbildung von Relevanz sind.¹¹⁴⁴ Modelle dienen in diesem Sinne dazu, Handlungskonzepte zur Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen abzuleiten. Hierbei sind eine Spezifikation der Zieldimension sowie eine Eingrenzung des betrachteten Gegenstandsbereichs notwendig.¹¹⁴⁵ Unterschieden werden können Strukturmodelle, die sich auf den Aufbau einer Lehr-/Lernsituation beziehen und Prozess- bzw. Ablaufmodelle, die sich auf die Phasen oder Schritte eines Lehr-/Lernprozesses beziehen.¹¹⁴⁶ Der Transformationsprozess zwischen Theorie und Praxis findet in den Transformationsstationen Modell und Konzept statt.¹¹⁴⁷ Als Konzept betrachten Kron/Jürgens/Standop eine Art Handlungsentwurf mit dem ein Individuum Situationen für sich selbst und für andere sinnfällig bewältigen kann.¹¹⁴⁸ Unter einer Theorie kann „ein nach wissenschaftlichen Regeln entstandenes Produkt theoretischer und empirischer Erkenntnisse verstanden werden, (...) in Theorien ist sozusagen wissenschaftliche Erkenntnis systematisch zusammengebunden.“¹¹⁴⁹

Demgegenüber fassen Euler/Hahn den Theoriebegriff weiter und unterscheiden zwischen wissenschaftlichen und alltagspraktischen Theorien, d.h. Theorien können nicht nur in der Wissenschaft sondern auch in der Alltagspraxis entwickelt werden.¹¹⁵⁰ Schlussfolgernd grenzen sie mit didaktischen Modellen, didaktischen Paritaltheorien und

¹¹⁴² Vgl. Knecht-von Martial (1986, S. 5 f.).

¹¹⁴³ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 50).

¹¹⁴⁴ Vgl. Kron/Jürgens/Standop (2014, S. 57).

¹¹⁴⁵ Vgl. hierzu auch Schneider (2011, S. 104).

¹¹⁴⁶ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 50).

¹¹⁴⁷ Vgl. Kron/Jürgens/Standop (2014, S. 56).

¹¹⁴⁸ Vgl. Kron/Jürgens/Standop (2014, S. 59).

¹¹⁴⁹ Vgl. Kron/Jürgens/Standop (2014, S. 54).

¹¹⁵⁰ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 47 ff.).

prinzipiengeleiteten Handlungskonzepten drei Theorietypen anhand ihres Status voneinander ab.¹¹⁵¹ Didaktische Modelle bieten einen Ordnungsrahmen für das Handlungsfeld, haben neben einer Planungs- und Steuerungsfunktion auch eine heuristische und eine Kritikfunktion bedürfen aber weitergehender Theorien und Fertigkeiten wie z.B. Vermittlungs- und Unterstützungsmethoden um praktisch wirksam werden zu können.¹¹⁵² Didaktische Partialtheorien ergänzen und präzisieren diese Funktionen, während prinzipiengeleitete Handlungskonzepte als normative Vorschläge für die Gestaltung einzelner Entscheidungen eines Praxisfelds fungieren.¹¹⁵³ Um die lerntheoretischen Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Paradigmen der prinzipiengeleiteten Handlungskonzepte praktisch wirksam werden zu lassen, müssen diese in Verbindung mit entsprechenden Modellen zur Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen angewendet werden.¹¹⁵⁴

Reiser konstatiert, dass professionelle pädagogische Konzepte in einem Übergangsraum aus Theorie und Praxis entstehen, in dem „ein eigener Typus von Reflexion herrscht und in dem Denkfiguren entwickelt, fortgeschrieben und modifiziert werden, die noch nicht Handlung sind und nicht mehr Wissenschaft. Im Vergleich zur reinen wissenschaftlichen Analyse treten in diesem Raum Komplexitätsreduktionen auf. Auf Grundlage normativ bestimmter, mitunter axiomatischer Grundannahmen werden Begründungszusammenhänge favorisiert, denen im Vergleich zum wissenschaftlichen Urteil eine erhöhte Beliebigkeit anhaftet und die an der erfahrenen Praktikabilität, an der Handlungsentlastung, an der intersubjektiven Plausibilität in einem beruflichen Kontext orientiert sind.“¹¹⁵⁵

Das hier vorgestellte Modell intendiert diese Bedeutungen und Funktionen von Modellen, Theorien und Konzepten zu berücksichtigen, allerdings findet ein Einbezug sowohl struktureller Elemente als auch der in die Lehr/Lernprozesse eingebundenen Verlaufsformen statt.

¹¹⁵¹ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 48 ff.), vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.3.2 der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁵² Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 52).

¹¹⁵³ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 57).

¹¹⁵⁴ Vgl. hierzu auch Schneider (2011, S. 101).

¹¹⁵⁵ Reiser (2006, S. 44).

5.2 Gestaltungsleitlinien für die Modellierung der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit

Eine der grundsätzlichen Aufgaben die sich stellt ist, in welcher Art und Weise die dargelegten wirtschafts- und gründungsdidaktischen Erkenntnisse auch für die Zielgruppe der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit Anwendung finden können. Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass die Besonderheiten der Zielgruppe nicht dagegen sprechen Methoden und Instrumente der Wirtschaftsdidaktik auf die Zielgruppe zu übertragen, gleiches gilt für die Gründungsdidaktik. Es bedarf hierfür allerdings zielgruppenspezifischer Anpassungen. Diese sollen im Folgenden dargelegt sowie anhand konkreter zielgruppenspezifischer Gestaltungsvorschläge veranschaulicht werden. Um beide Bereiche sinnvoll miteinander zu verbinden, ist es wichtig in der Umsetzung Implikationen sowohl der Zielgruppe als auch der DEUP entsprechend zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang muss die DEUP entsprechend an die Zielgruppe angepasst werden sowie bei der Konzeptionalisierung auf die Bereiche der DEUP fokussiert werden, die für die betrachtete Zielgruppe bedeutsam sind.

Die Erkenntnisse der durchgeführten Untersuchungen haben gezeigt, dass hoher Innovationsbedarf darin besteht, die makrodidaktischen Rahmenbedingungen so lern- und entwicklungsförderlich wie möglich zu gestalten, um das Ziel einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit überhaupt erreichen zu können. In 5.3 wird daher veranschaulicht, wie die fünf makrodidaktischen Elementarfaktoren, die bereits bei der Analyse der beobachteten Qualifizierungsangebote die inhaltliche Struktur des Modells bildeten, zielgruppenspezifisch ausgestaltet werden können. Analog wird in 5.4 für die mikrodidaktischen Elementarfaktoren vorgestellt, wie diese anhand vorhandener Methoden und Instrumente mit hohem Zielgruppenbezug ausgestaltet werden können. Im Sinne einer systematischen Verzahnung der mikro- und makrodidaktischen Entscheidungsebenen stellen diese mikro- und makrodidaktischen Faktorkomplexe die qualitätskonstituierenden Kategorien des Modells dar.

Im Fokus der Modellierung steht ein die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigender, am Entrepreneurship Career Development orientierter Ansatz, der keinen zeitlichen Limitationen unterworfen ist, neben dem Seminarraum auch weitere Lernorte mit einbezieht, individualisiertes Lernen auf Basis einer komplexen modularen Organisationsform ermöglicht und einen persönlichkeitsbezogenen Anspruch verfolgt, der sich über den gesamten Ansatz erstreckt. Das hier vorgestellte Modell soll hierbei nicht an den bestehenden Rahmenbedingungen ausgerichtet sein, sondern ist

als Vorschlag für eine idealtypische Förderung zu verstehen, die sich an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Zielgruppe orientiert und zugleich am ambitionierten Ziel einer unternehmerischen Persönlichkeit festhält. Da viele Limitationen der beobachteten Praxis auch aus beschränkten finanziellen Ressourcen resultieren, findet für das vorgestellte Modell ganz bewusst keine Orientierung an Ressourcenbeschränkungen statt, sondern es wird – sich dem Zielerreichungsanliegen verpflichtet fühlend – eine idealtypische Förderung vorgestellt. Es ist vor allem auch als Offerte an die Politik und die Weiterbildungspraxis im Bereich der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit gedacht, die hier vorgestellten Erkenntnisse für die zukünftige Planung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten zu nutzen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden aufbauend auf den theoretischen Erkenntnissen der Wirtschafts- und Gründungsdidaktik Implikationen der hier durchgeführten Untersuchungen für das zu konzeptionalisierende Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründern aus der Arbeitslosigkeit erarbeitet und in Kapitel 4.2.2.5 dargelegt. Im Folgenden sollen nun diese Implikationen in ein Modell überführt bzw. in einen modellierten Implikationszusammenhang gesetzt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, was die Implikationen aus einem Bereich für die Ausgestaltung der anderen Faktorenkomplexe bedeuten. Das Modell enthält auch Anteile eines prinzipiengeleiteten Handlungskonzepts und ermöglicht so die Ableitung von konkreten Handlungsempfehlungen und im Idealfall einen praxiswirksamen Transfer der Erkenntnisse. Im Mittelpunkt des Modells steht die Planung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit, die die ganzheitliche Förderung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften über die Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen zum Ziel haben.¹¹⁵⁶ Der Zusammenhang zwischen der Zielkategorie der unternehmerischen Persönlichkeit und den Lernzielen einer beruflichen Handlungskompetenz soll im Folgenden aufgezeigt werden.¹¹⁵⁷

Nach Müller setzt sich die Eignung und Bereitschaft zum unternehmerischen Denken und Handeln aus zeit- und situationsstabilen Eigenschaften unternehmerischer Persönlichkeit, verschiedenen Kompetenzebenen, die durch Erfahrung und Training kurz- bis mittelfristig entwickelbar sind, sowie aus sozialen und beruflichen Umfeldbedingungen zusammen.¹¹⁵⁸ Zwischen Kompetenzerwerb und der Entwicklung unternehmerischer

¹¹⁵⁶ Zur beruflichen Handlungskompetenz vgl. 2.1.2 der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁵⁷ Zahlreiche Studien belegen den Beitrag der Förderung unternehmerischer Handlungskompetenz zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit, vgl. Bijedic (2013, S. 256).

¹¹⁵⁸ Vgl. Müller (2010, S. 66).

Persönlichkeit besteht laut Müller eine Interaktion, er führt dazu aus: „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.“¹¹⁵⁹ Kompetenzen können hierbei als Teile der Persönlichkeit gesehen werden, die eine geringere Tiefenstruktur, geringere zeitliche Stabilität und geringere intersubjektive Konsistenz als die Persönlichkeit aufweisen. D.h. durch die Motivation und Befähigung zum situativen unternehmerischen Denken und Handeln und den Transfer kognitiver und affektiver Denk- und Verhaltensweisen auf andere Kontexte und über einen längeren Zeitraum können allgemeine Problemlösungsstrategien als Handlungskompetenzen entwickelt werden, deren weitere Abstraktion und Verfestigung die unternehmerische Persönlichkeit fördern.¹¹⁶⁰

Zur ganzheitlichen Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns ist die Förderung individueller klassisch-kognitiver Kompetenzen im Sinne einer beruflichen Handlungskompetenz ein zentraler Bestandteil des vorgestellten Modells - betriebswirtschaftliche Kompetenz ist essentielle Grundlage für unternehmerisches Denken und Handeln. Betrachtet man die in 2.1 dargelegten Erkenntnisse der tradierten Wirtschaftsdidaktik so stellt für diesen Bereich insbesondere die problemorientierte Didaktik - vor allem im Bereich der mikrodidaktischen Ausgestaltung - eine zentrale Referenztheorie für das hier vorgestellte Modell dar. Durch den Einbezug unterschiedlichster bewährter Methoden ermöglicht es der Ansatz der problemorientierten Didaktik alle Kompetenzbereiche zu adressieren und zu fördern, wie es bei einem solch langfristigen und ganzheitlichen Zielkomplex notwendig ist.¹¹⁶¹

Für das ambitionierte Vorhaben einer Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit sind mit diesem anspruchsvollen Zielkomplex weitreichende Anforderungen verbunden, für die insbesondere die Konkretisierungen im Rahmen der DEUP herangezogen werden sollen.¹¹⁶² Eine zentrale Rolle nimmt hierbei die Überwindung der Classroom Didactic ein, da für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten der didaktische Einbezug von Anforderungs- und Bewährungssituationen des beruflichen und

¹¹⁵⁹ Müller (2007, S. 386).

¹¹⁶⁰ Vgl. Bijedic (2013, S. 257).

¹¹⁶¹ Vgl. hierzu auch Schneider (2011, S. 342).

¹¹⁶² Vgl. zu DEUP vertiefend Kapitel 2.2.3 der vorliegenden Arbeit.

außerberuflichen Wirkungsraums nicht substituierbar ist.¹¹⁶³ Der Entwicklung und Strukturierung von Lern- und Entwicklungsprozessen dieser Art, die eine bewusste Entscheidung und aktive Mitarbeit des Lernenden bedürfen, liegt ein ermöglichungsdidaktisches Verständnis von Lernen zugrunde, das im Idealfall zu umfassendem unternehmerischen Denken und Handeln als Ergebnis einer optimierten Persönlichkeitsstruktur befähigen soll.¹¹⁶⁴ Durch diese bewusste Entscheidung und Motivation bestimmt der Lernende die Grenzen des eigenen Entwicklungsprozesses mit.¹¹⁶⁵

Auf die konkrete Ausgestaltung der makro- und mikrodidaktischen Gestaltungsfaktoren im Modell soll im Folgenden detailliert eingegangen werden. Bei der Darstellung sollen Redundanzen vermieden werden und der Fokus auf zielgruppenspezifischen Aspekten sowie konkreten Gestaltungsvorschlägen liegen.

5.3 Zur Ausgestaltung makrodidaktischer Elementarstrukturen im vorgestellten Modell

Die Notwendigkeit der verstärkten Berücksichtigung makrodidaktischer Aspekte für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten wurde bereits mehrfach expliziert.¹¹⁶⁶ Einen theoretischen Rahmen bietet hier vor allem die Gründungsdidaktik, die mit der DEUP¹¹⁶⁷ eine Vielzahl von Implikationen für die makrodidaktischen Qualitätskonstituenten des vorgestellten Modells liefert. Der Fokus liegt hierbei auf den zielgruppeninduzierten Aspekten. Zur besseren Veranschaulichung werden zudem mögliche Gestaltungsalternativen einer praktischen Umsetzung vorgestellt.

5.3.1 Zur Zielgruppe und zur Zielgruppendifferenzierung

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Zielgruppe der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit, die daher auch den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zur Modellkonzeption darstellen soll. Hierfür bieten die in Kapitel 3 und 4 umfassend dargelegten und ermittelten Erkenntnisse eine Vielzahl von Implikationen.

¹¹⁶³ Vgl. Schneider (2011, S. 340). In der tradierten Wirtschaftsdidaktik werden die Sozialisationsprozesse, die für eine Persönlichkeitsentwicklung als essentiell eingeschätzt werden oft nur nachrangig behandelt.

¹¹⁶⁴ Zur Ermöglichungsdidaktik vgl. 2.1.3.2.3 der vorliegenden Arbeit. Vgl. hierzu auch Schneider (2011, S. 345)

¹¹⁶⁵ Vgl. Euler/Hahn (2014, S. 102)

¹¹⁶⁶ Vgl. Kapitel 2.2.3.1.3 der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁶⁷ Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.2.3.2.

Die Erkenntnisse zeigen, dass es sich bei der hier betrachteten Zielgruppe um Gründer aus der Arbeitslosigkeit handelt, die zumeist schon eine konkrete Gründungsabsicht mitbringen und zeitlich schon kurz vor ihrer Gründung stehen. Obwohl die Zielgruppe hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Kenntnisse und Bedürfnisse in sich sehr heterogen ist,¹¹⁶⁸ wird diese Heterogenität in den beobachteten Qualifizierungsangeboten wenig beachtet, was bei vielen Teilnehmern zur Über- oder Unterforderung und somit zu Unmut und Motivationsproblemen führt. Um dies zu vermeiden und den Zielkomplex der Entwicklung einer unternehmerischer Persönlichkeit erreichen zu können, müssen die spezifischen und individuellen Voraussetzungen jedes einzelnen Lernenden berücksichtigt werden und durch eine Individualisierung der Lernprozesse Demotivation und Über- oder Unterforderung vermieden werden. Eine Differenzierung sollte sich daher am individuellen Qualifizierungsbedarf des Gründers und an Faktoren wie dem Fortschritt des Gründungsvorhabens orientieren. In Anlehnung an die Darstellung der unternehmerischen Persönlichkeit von Braukmann/Bjedic/Schneider veranschaulicht die folgende Abbildung aufbauend auf den Erkenntnissen der teilnehmenden Beobachtung sowie den Experteninterviews das Feld von Einflussfaktoren in dem sich ein Gründer aus der Arbeitslosigkeit am Ausgangspunkt der Qualifizierung befindet.

¹¹⁶⁸ Vgl. Kapitel 4.1.2.2 der vorliegenden Arbeit.

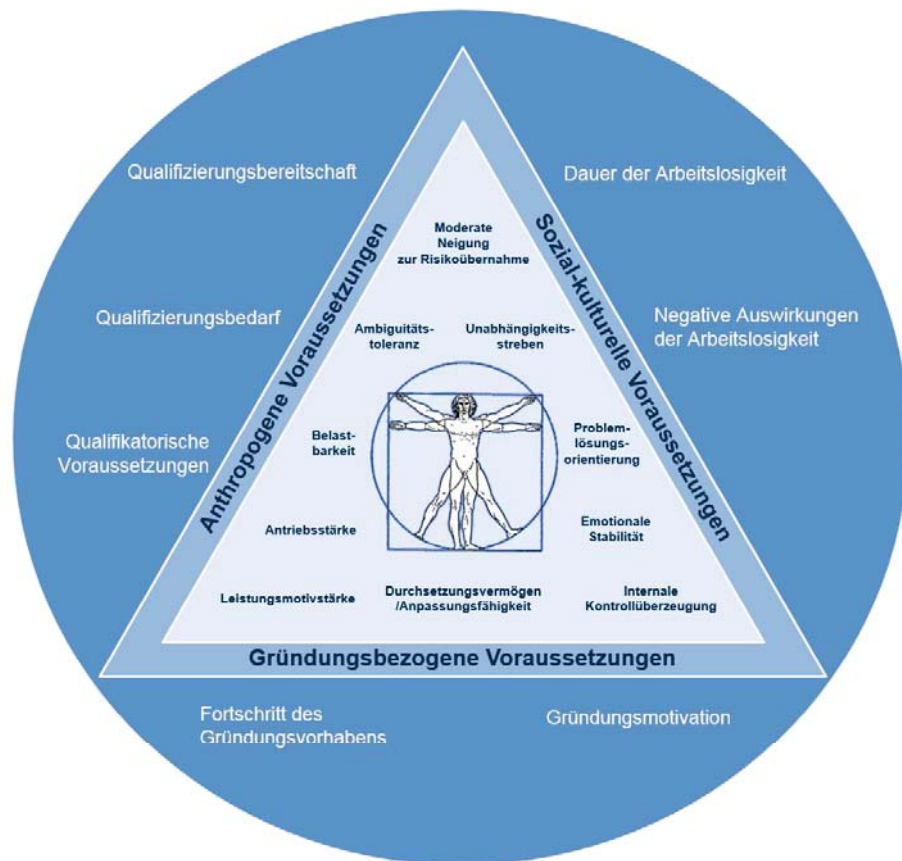


Abbildung 100: Einflussfaktoren am Ausgangspunkt der Qualifizierung¹¹⁶⁹

Aufbauend auf diesen Einflussfaktoren und ihren Ausprägungen soll im Folgenden eine Differenzierung in verschiedene Teilnehmertypen erfolgen. Eine solche Zielgruppentypologisierung, wie sie auch im Bereich des Marketing angewendet wird um konkrete Anhaltspunkte für die Zielgruppenbearbeitung zu erhalten, ermöglicht es ein möglichst genaues und vielseitiges Bild einer Zielgruppe zu erhalten und anhand mehrerer Kriterien relativ homogene Teilgruppen zu ermitteln. Die Typologisierung dient somit dazu die in der Realität existierenden Zielgruppen darzustellen und zu beschreiben und dadurch gezielter und individueller ansprechen zu können.¹¹⁷⁰ Dies scheint auch für die vorliegende Arbeit eine sinnvolle Methode, um aufbauend auf der Teilnehmertypologisierung eine systematisch-intentionale Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit zu modellieren. Hierbei stellen die einzelnen Kriterien keine verbindliche Einteilung dar, sondern dienen lediglich einer groben Orientierung. Die folgende Übersicht veranschaulicht die Faktoren und ihre jeweiligen Ausprägungen.

¹¹⁶⁹ Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Braukmann/Bjedic/Schneider (2008, S. 17), vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2.3.

¹¹⁷⁰ Vgl. Bruhn (2014, S. 330).

	Dauer der Arbeitslosigkeit	Fortschritt des Gründungsvorhabens	Gründungsmotivation	Qualifizierungsbedarf	Voraussetzungen	Dauer der Bereitschaft, an einer Maßnahme vor der Gründung teilzunehmen	Negative Auswirkungen der Arbeitslosigkeit
Teilnehmertyp I	<ul style="list-style-type: none"> • Gar nicht oder nur kurz 	<ul style="list-style-type: none"> • Zur Gründung entschlossen • Idee und Kontakte bereits vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • Idee schon länger gereift, Arbeitslosigkeit als Auslöser 	<ul style="list-style-type: none"> • Gering bis mittel 	<ul style="list-style-type: none"> • Häufig gut 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurz • Wenige Wochen maximal 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaum
Teilnehmertyp II	<ul style="list-style-type: none"> • Einige Monate 	<ul style="list-style-type: none"> • Vage, unausgereifte Idee • Konkrete Umsetzung noch unklar • Noch nicht sicher, ob Gründung wirklich das Richtige ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Idee schon länger gehabt, Arbeitslosigkeit als Auslöser • Möglichkeiten andere Beschäftigung zu finden gering 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr heterogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr heterogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittel • Einige Wochen bis wenige Monate 	<ul style="list-style-type: none"> • Mäßig • Reduzierte Ersparnisse • Geschwächtes Selbstwertgefühl
Teilnehmertyp III	<ul style="list-style-type: none"> • Einige Monate bis langzeitarbeitslos 	<ul style="list-style-type: none"> • Noch keine konkrete Idee • Unsicher, ob Gründung überhaupt in Frage kommt 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten gering, andere Beschäftigung zu finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoch bis sehr hoch 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittel bis gering 	<ul style="list-style-type: none"> • Lang • Einige Monate 	<ul style="list-style-type: none"> • Z.T. hoch • Keine Ersparnisse • Geschwächtes Selbstwertgefühl • Geschwächte interne Kontrollüberzeugung • Fehlende Zeitstruktur • Wenig verlebene berufliche Kontakte
Teilnehmertyp IV	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Gründungsschritt, nur Interesse, sich über die Möglichkeiten einer Existenzgründung zu informieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausloten, ob Gründung eine Alternative darstellen kann 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr heterogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr heterogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr heterogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr heterogen

Abbildung 101: Typologisierung der Zielgruppe¹¹⁷¹

¹¹⁷¹ Quelle: Eigene Darstellung.

Bei dem ersten Teilnehmertyp handelt es sich um Personen, die häufig erst seit kurzem arbeitslos sind und oft schon länger mit dem Gedanken an eine Selbständigkeit spielen und dies nun, da sie arbeitslos geworden sind, in die Tat umsetzen wollen. Die Personen bringen oftmals gute qualifikatorische Voraussetzungen mit, sie sind sehr motiviert und haben z.T. auch schon mit konkreten Gründungsvorbereitungen begonnen. Sie schätzen den eigenen Qualifizierungsbedarf i.d.R. nicht als sehr hoch ein und sind daher auch nicht bereit, sich durch eine Maßnahme für längere Zeit von der konkreten Umsetzung ihrer Gründung abhalten zu lassen. Sie haben sich viele Informationen bereits selbst beschafft und häufig nur relativ konkreten Beratungsbedarf. Betrachtet man den Umgang dieser Personen mit der Arbeitslosigkeit, so entsprechen sie am ehesten dem ersten Typ in der Typologie von Kronauer/Vogel/Gerlach¹¹⁷², d.h. die Personen schätzen die Arbeitslosigkeit häufig noch positiv ein, sie empfinden eine Entlastung vom Alltag und ihr kreatives Potential wird freigesetzt. Diese positive, kreative Phase sollte für die Existenzgründung auf jeden Fall genutzt werden und ein Qualifizierungsangebot eher eine kürzere gründungsvorbereitende Phase beinhalten, im Idealfall ergänzt um spezifische Module sowie längerfristiges gründungsbegleitendes Coaching mit Lernbegleiter und Lerngruppe.

Der zweite Teilnehmertyp ist in sich etwas heterogener. Die Personen sind häufig schon einige Monate arbeitslos und haben erkannt, dass ihre Möglichkeiten, eine abhängige Beschäftigung zu finden, eher gering sind. Sie haben teilweise bereits früher über eine Selbständigkeit nachgedacht, bislang aber die abhängige Beschäftigung aus verschiedenen Gründen vorgezogen. Sie sind häufig noch nicht fest zur Gründung entschlossen und haben nur eine vage Gründungsidee. Da sie sich noch im Entscheidungs- und Findungsprozess befinden, eilt es ihnen mit der Gründung nicht sehr, und sie sind bereit, auch an etwas längeren Qualifizierungsangeboten teilzunehmen, um die Gründungsentscheidung auf eine breitere Informationsbasis zu stellen oder auch die Gründungsidee erst zu finden bzw. zu konkretisieren und die gründungsrelevanten Kenntnisse zu erlangen. Diese Personen empfinden die Arbeitslosigkeit i.d.R. nicht mehr als positiv, sie fühlen sich einem gewissen gesellschaftlichen Druck ausgesetzt und haben bereits einige ablehnende Erfahrungen bei der Arbeitssuche erlebt, was sich schwächend auf ihr Selbstbewusstsein auswirkt. Bei diesem Teilnehmertyp ist sowohl der Qualifizierungsbedarf als auch die Bereitschaft hierfür häufig höher.

¹¹⁷² Vgl. hierzu Kapitel 3.1.6.3 Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf Erfolgsfaktoren für Existenzgründungen.

Der dritte Teilnehmertyp ist i.d.R. schon länger arbeitslos und hat für sich erkannt, dass es auf dem ersten Arbeitsmarkt kaum Möglichkeiten gibt, eine für ihn passende Beschäftigung zu finden. Die Selbständigkeit sieht er als eine der wenigen verbliebenen Alternativen, seine Arbeitslosigkeit zu beenden. Dieser Teilnehmertyp bringt zumeist nur mittlere bis geringe qualifikatorische Voraussetzungen mit, ist aber häufig dennoch motiviert das Berufsleben nach langer Unterbrechung wieder selbst in die Hand zu nehmen. Bei diesem Teilnehmertyp sind negative Auswirkungen der Arbeitslosigkeit wie die schlechte finanzielle Situation, der Verlust der Zeitstruktur, ein geschwächtes Selbstbewusstsein und eine geschwächte internale Kontrollüberzeugung z.T. stark bemerkbar.¹¹⁷³ Module, die sich an diesen Teilnehmertyp richten, sollten auf einem deutlich niedrigeren Anspruchsniveau ansetzen als bspw. Module die für Teilnehmertyp I konzipiert sind, um die Teilnehmer nicht noch weiter zu demotivieren, sondern gezielt auf einem der Zielgruppe angemessenen Lernniveau zu fördern und spezielle Problembereiche des Teilnehmertyps berücksichtigen zu können.

Es konnte noch ein vierter Teilnehmertyp beobachtet werden, dessen vorrangiges Interesse es ist, sich über die Möglichkeiten zur Existenzgründungsförderung zu informieren, der aber kein wirkliches Interesse an einer Gründung hat.

Im Folgenden soll exemplarisch vorgestellt werden, wie ausgehend von der dargelegten Zielgruppentypologisierung eine systematisch-intentionale Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit gestaltet werden könnte:

Ausgangspunkt der exemplarischen Veranschaulichung ist eine praktische Umsetzung im Rahmen von Gründerzentren. Um der beschriebenen Heterogenität der Teilnehmer gerecht zu werden, werden für die verschiedenen Teilnehmertypen unterschiedliche Maßnahmetypen angeboten, die für die Teilnehmer in Absprache mit einem persönlichen Coach wählbar sind. Hierfür ist es zunächst notwendig, die Teilnehmer über ihre Möglichkeiten zu informieren. Startpunkt aller Qualifizierungsangebote ist daher eine zweitägige Informationsphase, die mit einem Informationsseminar beginnt, an dem jeder Interessierte teilnehmen kann. Intention des ersten Tages ist es, die Teilnehmer über die gründungsbezogenen Herausforderungen und Aufgaben sowie über die finanziellen Fördermöglichkeiten für Gründer aus der Arbeitslosigkeit zu informieren. Einige Teilnehmer, insbesondere von Teilnehmertyp 4, werden eventuell bereits nach diesem Tag ihr Informationsbedürfnis gedeckt haben und für sich beschließen, dass die Alternative Selbständigkeit für sie nicht in Frage kommt. Für alle Teilnehmer, die weiterhin an einer Gründung interessiert sind, bietet ein zweiter Tag umfassende Informationen über die verschiedenen Möglichkeiten zur Qualifizierung im Gründerzentrum. Für Teilnehmer, die nach der Informationsphase weiterhin an einer Gründung interessiert sind, schließt sich die Analysephase an.

¹¹⁷³ Zu den individuellen Folgen für von Arbeitslosigkeit betroffene Personen vgl. Kapitel 3.1.3.2.

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Implikationszusammenhang zwischen den Teilnehmertypen und den Phasen der Qualifizierung.

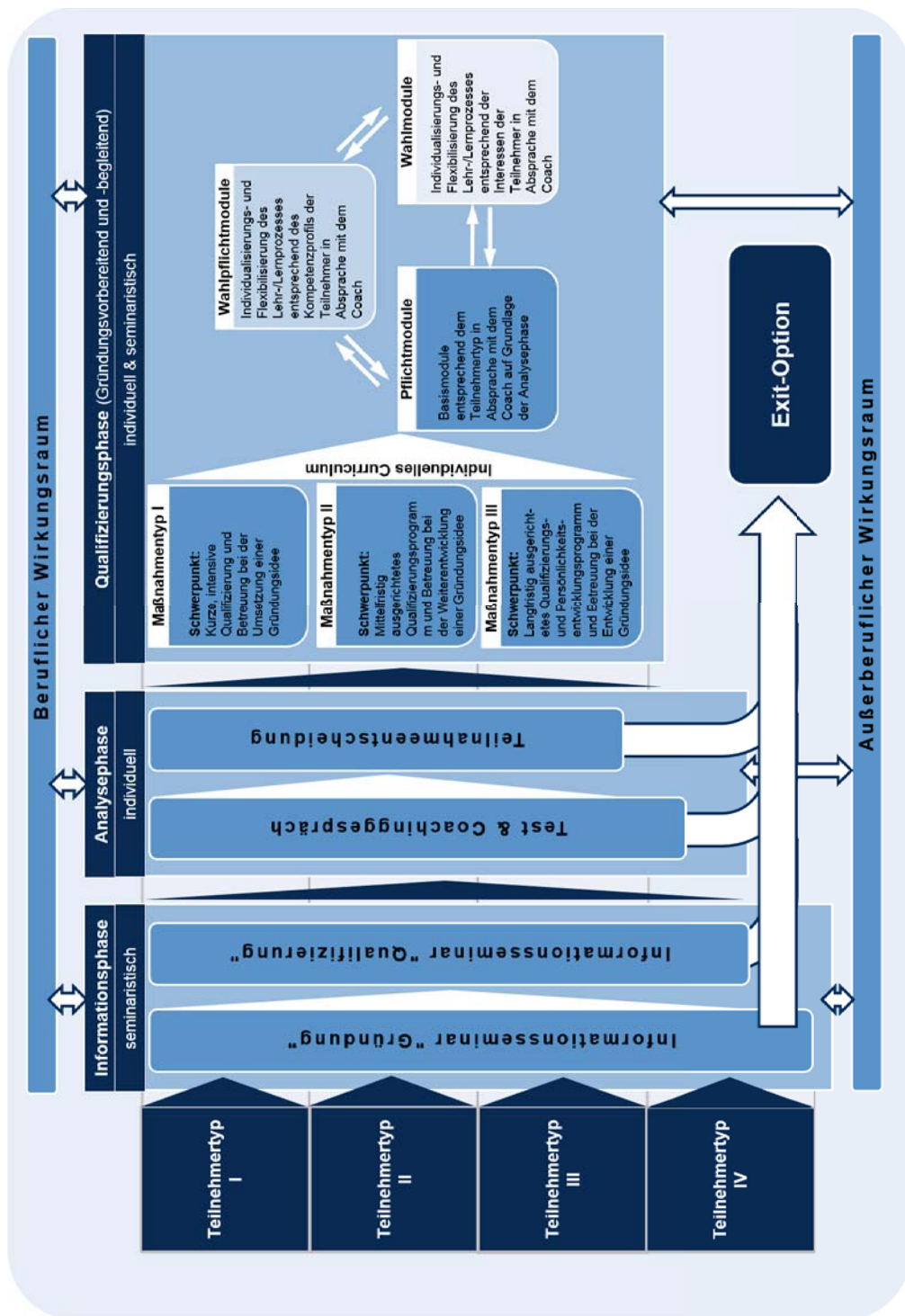


Abbildung 102: Teilnehmertypen im exemplarischen Implikationszusammenhang mit den Phasen der Qualifizierung¹¹⁷⁴

¹¹⁷⁴ Quelle: Eigene Darstellung.

Als zentrale Bestandteile der Analysephase werden zum einen ein umfangreicher Fragebogen sowie ein Gespräch mit einem Coach als sinnvoll erachtet. Ein solcher Fragebogen beinhaltet – ähnlich wie der im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendete Fragebogen¹¹⁷⁵ – verschiedene Komponenten, die soziodemographische Merkmale, Vorwissen und Berufserfahrung, Motivationsstruktur sowie vor allem Merkmale der unternehmerischen Persönlichkeit erheben. Konzeption und Auswertungsmethodik eines solchen Fragebogens sollen von einer Expertenkommission übernommen werden.¹¹⁷⁶ Aufbauend auf den Ergebnissen des Fragebogens (sowie im Idealfall weiterer eingereicherter Dokumente wie Lebenslauf und Skizze der Gründungsidee) schliesst sich ein ausführliches Gespräch mit einem Coach an, in dem die individuelle Situation der Teilnehmer besprochen und gemeinsam die weiteren Schritte überlegt werden. Am Ende der Analysephase steht die Entscheidung über die Teilnahme an der Qualifizierungsphase. Durch die Teilnahme an der Informations- und Analysephase als verpflichtende Voraussetzungen für die Teilnahme an der Qualifizierungsphase reduziert sich der Teilnehmerkreis auf diejenigen, die wirkliches Interesse an einer Qualifizierung und häufig eine feste Gründungsabsicht haben. Wenn der Teilnehmer sich im Gespräch mit dem Coach für die Qualifizierung im Gründerzentrum entscheidet, bietet die Qualifizierungsphase verschiedene Maßnahmetypen sowie verschiedene Module aus denen für jeden Teilnehmer ein individuelles Curriculum zusammengestellt werden kann. Hier erfolgt eine gezielte Auswahl von beiden Seiten – d.h. der Teilnehmer kann den Maßnahmetyp bzw. die Module gezielt wählen, und die Lehrenden können mitentscheiden, welche Teilnehmer für welche Maßnahmetypen und Module in Frage kommen. Die getroffene Auswahl wird gemeinsam mit dem Coach erarbeitet und diskutiert. Ziel ist, dass der Teilnehmer eine ihn zufriedenstellende Auswahl an Modulen treffen kann, die neben seinen subjektiven Wünschen und Zielen auch seinen spezifischen und individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen entspricht.¹¹⁷⁷

Durch eine gezieltere Teilnehmergeauswahl, eine stärkere Differenzierung der Angebote sowie die Berücksichtigung der spezifischen und individuellen Voraussetzungen jedes einzelnen Lernenden ist zu erwarten, dass die Effektivität der Förderung und die Motivation der Teilnehmer erheblich verbessert werden kann.

¹¹⁷⁵ Vgl. hierzu Anhang A der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁷⁶ Vgl. hierzu Kapitel 5.3.5.

¹¹⁷⁷ Eine detailliertere Beschreibung der Maßnahmetypen und Module erfolgt in Kapitel 5.4.

5.3.2 Zur Dauer der Qualifizierungsangebote

Wie Braukmann/Schneider konstatieren, kann der „Zielkomplex der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit nur dann erreicht werden, wenn der Prozess keinen standardisierten zeitlichen Limitationen unterliegt und somit ggf. sehr lange dauern kann“¹¹⁷⁸. Selbst die im Rahmen eines Studiums zur Verfügung stehende Zeit hat sich für die Vermittlung einer umfassenden Gründungskompetenz als zu kurz erwiesen.¹¹⁷⁹ Geht man von einem möglichst idealtypischen Modell zur Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit aus, ist für manche Gründer eine mehrjährige Förderung vor der eigentlichen Gründung wünschenswert, um individuelle Potenziale durch die „systematische und nachhaltige Schaffung von Lern- und Sozialisationskontexten sowie die Einübung, Erprobung und Sicherung von Erlerntem“¹¹⁸⁰ bestmöglich zu fördern. Allerdings wurde in der teilnehmenden Beobachtung der Qualifizierungsangebote deutlich, dass eine solch langfristige Maßnahme vor dem Start der eigentlichen Gründung den Bedürfnissen vieler Gründer nicht entsprechen würde. Während bspw. für Langzeitarbeitslose eine langfristige Maßnahme mit Anwesenheitspflicht hilfreich sein kann, um wieder zurück in einen geregelten Tagesablauf zu finden, wollen viele der Teilnehmer, die erst kurz arbeitslos sind, möglichst zeitnah gründen und haben nur wenig Bereitschaft für die Teilnahme an einer langen Qualifizierungsmaßnahme vor der Gründung. Vielfach spielen auch weitere Faktoren eine Rolle, wie z.B. die Nutzung von Kontakten aus der bisherigen Berufstätigkeit, erste Aufträge o.ä., die für eine zeitnahe Gründung sprechen.

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Teilnehmer gerecht zu werden, sollte eine Differenzierung von Angeboten mit unterschiedlicher Dauer sowie eine gründungs- und selbständigkeitsbegleitende Persönlichkeitsentwicklung angestrebt werden, die auch langfristig die Zeit nach der eigentlichen Maßnahme einbezieht.

Zur zielgruppenspezifischen Umsetzung der Differenzierung soll im Folgenden – ausgehend von der in 5.3.1 explizierten Typisierung von Teilnehmern – vorgestellt werden, wie eine mögliche praktische Konkretisierung anhand verschiedener modular und flexibel gestalteter Maßnahmetypen, die sich an den Voraussetzungen und Anforderungen der jeweiligen Teilnehmer orientieren, ausgestaltet werden könnte.

¹¹⁷⁸ Braukmann/Schneider (2007, S. 103 f.), vgl. hierzu auch Asendorpf (2012, S. 79) sowie Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁷⁹ Vgl. Braukmann (2001, S. 85).

¹¹⁸⁰ Braukmann/Schneider (2008a, S. 5).

Zur Vermittlung grundlegender gründungsbezogener Kenntnisse werden drei verschiedene Pflichtmodule Gründungsvorbereitung vorgeschlagen, die sich in Dauer und Anspruchsniveau unterscheiden und in die (je nach Maßnahmetyp) Pflicht- bzw. Wahlpflichtmodule Gründungsmündigkeit und Gründungsidee.¹¹⁸¹

Maßnahmetyp I beinhaltet ein dreiwöchiges Pflichtmodul Gründungsvorbereitung auf höherem Niveau. Durch die optionale Teilnahme an den Wahlpflichtmodulen Gründungsmündigkeit und Gründungsidee dehnt sich die Dauer der Teilnahme an Wahl- und Wahlpflichtmodulen auf sechs Wochen aus. Diese Dauer entspricht den Anforderungen vieler Gründer (mit häufig vergleichsweise guten qualifikatorischen Voraussetzungen) an eine zeitnahe Gründung, davon ausgehend, dass viele Teilnehmer nicht dazu bereit sind, an einer längerdauernden Qualifizierung vor der eigentlichen Gründung teilzunehmen.

Im Rahmen von **Maßnahmetyp II** kann ein zweiwöchiges Pflichtmodul Gründungsmündigkeit mit einem einwöchigen Pflichtmodul Gründungsidee und je nach Qualifizierungsbedarf mit einem sechswöchigen Pflichtmodul Gründungsvorbereitung kombiniert werden. Die Dauer der Teilnahme an Pflichtmodulen in diesem Maßnahmetyp beträgt damit 9 Wochen.

Maßnahmetyp III besteht aus einem sechswöchigen Pflichtmodul Gründungsmündigkeit, einem einwöchigen Modul Gründungsidee und je nach Qualifizierungsbedarf aus einem achtwöchigen Modul Gründungsvorbereitung. Die Dauer der Teilnahme an Pflichtmodulen beträgt somit 15 Wochen. Dieser Maßnahmetyp richtet sich vor allem an noch nicht fest zur Gründung entschlossene Gründer oder Gründer mit vergleichsweise hohem Qualifizierungsbedarf.

Darauf aufbauend oder auch alternativ gibt es für alle Teilnehmer die Möglichkeit, je nach Bedarf modulare Bausteine zu konkreten Themen zu ergänzen. Die Module sind für alle Teilnehmer in jeder Phase der Gründung und Selbständigkeit wählbar und somit auch wesentlicher Bestandteil des Weiterbildungsangebots. Sie können je nach Bedarf der Teilnehmer sowohl zur Gründungsvorbereitung als auch zu Weiterbildungszwecken belegt werden und sind Teil eines umfassenden Weiterbildungsangebots, an dem auch externe Teilnehmer partizipieren können.

Über die Module hinaus wird jedem Teilnehmer ein persönlicher Coach zugewiesen, der als Lernbegleiter fungiert und mit dem Lernfortschritte und Probleme der Gründung sowie Qualifizierungs- und Entwicklungsbedarfe regelmäßig besprochen werden können. Zudem können Kleingruppen von Existenzgründern zusammengestellt werden, in denen sich mehrere Gründer langfristig und regelmäßig (z.B. alle zwei Wochen) treffen, austauschen, über ihre Fortschritte und Probleme berichten und diese diskutieren können. Die Teilnehmer haben so die Möglichkeit auch begleitend zur Gründungs- und Selbständigkeitsphase in ihrer Arbeits- und Lebensumwelt das Gelernte anzuwenden und zu erproben und im Rahmen der Gruppentreffen und der Gespräche mit dem Coach regelmäßig ihr eigenes Verhalten zu reflektieren. Die Lebens- und Arbeitsumwelt kann so als nachhaltiger Lern- und Sozialisationskontext eingebunden werden und eine Persönlichkeitsentwicklung fördern.

¹¹⁸¹ Intentionale und inhaltliche Aspekte der Module werden in Kapitel 5.4.1 ausführlich beschrieben.

Für interessierte Teilnehmer gibt es auch längerfristig die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz im Gründerzentrum einzurichten, dort ihre Gründung konkret umzusetzen und begleitend noch weitere Module zu besuchen und am Coaching teilzunehmen.

5.3.3 Zur Ausgestaltung von Lernorten

Um den Zielkomplex der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit erreichen zu können, ist es notwendig den tradierten Unterrichtsraum umfangreich um Lernorte des beruflichen und außerberuflichen Wirkungsraums zu ergänzen.¹¹⁸² Während eine Beschäftigung mit der eigenen unternehmerischen Persönlichkeit in Form von Simulationen im Seminarraum möglich ist und auch als eine notwendige Voraussetzung zur Initiierung von Veränderungsprozessen gesehen werden kann, ist für die eigentliche Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit unmittelbares Erleben, Erproben und auch die Bewährung neuer Verhaltensdispositionen in den jeweiligen Ernstsituationen des Alltags notwendig.¹¹⁸³

Im Modell sollen authentisches Erfahrungslernen und Reflexion konzeptionell verzahnt werden. Die Auswahl und Einbeziehung von Lern- und Sozialisationsorten sollte individuell für jeden Teilnehmer mit dem Coach abgestimmt werden. Da der berufliche Wirkungsraum vieler Gründer aus der Arbeitslosigkeit vielfach nicht mehr bzw. noch nicht wieder vorhanden ist und somit zunächst nicht in die Entwicklung mit einbezogen werden kann, ist zu überlegen, berufliche Anforderungssituationen insbesondere im Rahmen den längeren Maßnahmetypen über Methoden wie ein Lernbüro oder eine Übungsfirma zu simulieren.¹¹⁸⁴ Die Erfahrungen, die die Gründer in ihrer Lebens- und Arbeitsumwelt machen, sollen idealerweise zeitnah mit dem Lehrenden oder in einer Gruppe reflektiert werden, wodurch die Wirksamkeit des Gelernten um ein Vielfaches höher sein kann, als wenn dieses Lernen ausschließlich in Simulationen im Seminarraum stattfindet. Ziel ist es, dass die Lebens- und Arbeitsumwelt der Gründer zu Lern- und Entwicklungssituationen transformiert und so im Entwicklungsprozess immer mehr zum zentralen Lernort für die Gründer wird.

Da insbesondere in den beobachteten kürzeren und längeren Qualifizierungsangeboten Handlungsbedarf hinsichtlich der Ausgestaltung der tradierten Lernorte deutlich wurde, sollen im Folgenden neben dieser als elementar betrachteten Einbeziehung der realen Lebens- und Arbeitsumwelt der Gründer als Lernort, zur besseren Veranschaulichung auch Aussagen über eine mögliche Ausgestaltung der eher tradierten Lernorte getroffen

¹¹⁸² Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S. 103 f.) sowie hierzu auch Kapitel 2.2.3.1.3 der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁸³ Braukmann/Schneider (2008, S. 221).

¹¹⁸⁴ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.5.2.

werden. Im Fokus stehen dabei zielgruppeninduzierte Aspekte. In den vorangehenden Analysen wurde deutlich, dass ein auf Langfristigkeit angelegtes Konzept im Bereich der Qualifizierung arbeitsloser Existenzgründer zu präferieren ist, um Defiziten z.B. im Bereich der Lehrenden oder der Ausgestaltung der Lernorte entgegenzuwirken. Daher sieht das hier vorgestellte Modell zur systematisch-intentionalen Entwicklung arbeitsloser Gründer dauerhafte Einrichtungen mit langfristig gesicherter Finanzierung vor:

Diese ‚Gründerzentren‘, können z.B. auf den ‚garage-Einrichtungen oder anderen bereits vorhandenen und geeigneten Einrichtungen aufbauen. Sie dienen sowohl als Veranstaltungsort der Qualifizierungsangebote als auch als Informations- und Begegnungszentrum für Gründer. Ähnlich wie in der sechsmonatigen Maßnahme beobachtet, ist es erstrebenswert, dass die Gründerzentren stärker wie Unternehmen wirken als wie Weiterbildungszentren und eine professionelle, freundliche und kommunikative Stimmung vermitteln. Die Größe der Zentren soll ausreichen um Besprechungsräumen, Großraumbüros, Räume für Lernbüro/Übungsfirma, Büros für die Lehrenden, einer kleinen Bibliothek, Gemeinschaftsräumen und einer Küche sowie evtl. einer Werkstatt Raum zu bieten. Eine plakative Darstellung von Erfolgsgeschichten von Gründern und Gründungen kann aus motivatorischen Aspekten als sinnvoll erachtet werden.

Das Stammpersonal an Lehrenden ist als fester Ansprechpartner vor Ort erreichbar und hat einen festen Arbeitsplatz im Gründerzentrum. Berater der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer oder der Agentur für Arbeit können hier Informationen bereitstellen, Veranstaltungen durchführen oder Beratungssprechstunden anbieten. Ein Gründercafe, das auch für Veranstaltungen genutzt werden kann und die Möglichkeit zum Austausch bietet ist ein denkbares Zusatzangebot.

Für Gründer, die zuhause nicht die Möglichkeit haben, einen Computer zu nutzen bzw. ihre Gründung in einem professionellen Umfeld vorzubereiten, kann das Gründerzentrum durch die Bereitstellung von Arbeitsplätzen die Möglichkeit bieten, die Gründung und Selbständigkeit in professioneller Arbeitsatmosphäre und Büroumgebung durchzuführen. Bei der räumlichen Ausstattung sind hierfür Arbeitsräume mit Computern, Internetanschluss, Fax, Kopierer, Drucker und Telefon notwendig. Neben Computerarbeitsplätzen in Großraumbüros sollten flexibel gestaltbare Räume vorhanden sein, um für die Durchführung verschiedenster Methoden wie Präsentationen, Gruppenarbeit, Diskussionskreise, Rollenspiele etc. genutzt werden zu können. Moderne Präsentationstechniken sowie alle notwendigen medialen Hilfsmittel für die in 5.4.2 beschriebenen Methoden sollten zur Verfügung stehen und flexibel in verschiedenen Räumen einsetzbar sein. Repräsentative Besprechungsräume bieten die Möglichkeit, Kundenmeetings abhalten zu können.

Für die hier betrachtete Zielgruppe kann ein solches Angebot viele Vorteile bieten. Insbesondere Gründern mit sehr geringer Kapitaalausstattung bietet es die Möglichkeit professionell arbeiten und Kunden und Geschäftspartner empfangen zu können ohne selber direkt über entsprechende Räumlichkeiten verfügen zu müssen. Für einige Teilnehmer könnte das Arbeiten z.B. von zuhause auch Risiken bergen, in alte Strukturen und Muster zurückzufallen, ein Aspekt dem mit diesem Angebot entgegengewirkt werden kann.

Ein wichtiger Faktor eines solchen Gründerzentrums in Hinblick auf die Zielgruppe ist eine zentrale Lage, die gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen ist, denn Nebeneffekte wie eine zu lange Anreise zum Lernort können sich kontraproduktiv auf den Lerneffekt und die Motivation der Lernenden auswirken.¹¹⁸⁵

Des Weiteren ist eine räumliche Unabhängigkeit von den Arbeitsagenturen oder deren Weiterbildungszentren sinnvoll, da die BAs als Anlaufstelle für Arbeitslosigkeit und die damit verbundenen Fragen gesehen werden und dadurch z.T. mit negativen Assoziationen verbunden sind. Eine räumliche und damit zugleich psychologisch wirkende Trennung der Themenbereiche ist daher sinnvoll.¹¹⁸⁶

5.3.4 Zu den zielgruppeninduzierten Anforderungen an die Lehrenden

Eine zentrale makrodidaktische Qualitätskonstituente der DEUP ist die sukzessive Substitution des Lehrenden durch den Lernenden, die auch als Gründungsdidaktisierung bezeichnet wird.¹¹⁸⁷ Der Lernende soll befähigt werden, zu erkennen, in welchen Bereichen er der Weiterentwicklung bedarf, was mit der Notwendigkeit einer gründungsdidaktischen Qualifizierung des Lernenden einhergeht.¹¹⁸⁸ Hierfür ist eine umfangreiche gründungsdidaktische Professionalisierung¹¹⁸⁹ der Lehrenden notwendig. Auch für die hier betrachtete Zielgruppe ist die Gründungsdidaktisierung einer der relevantesten Faktoren für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten, allerdings ist anzunehmen, dass die Zielgruppe hier eine vergleichsweise längere Beratung und Begleitung durch den Lehrenden bedarf und somit die Gründungsdidaktisierung erst zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt.

Die hohen Anforderungen, die der Zielkomplex der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten an die Lehrenden stellt, stehen im Rahmen der durchgeführten Untersuchungen ermittelten mangelnden Kompetenzen der Lehrenden, vor allem im methodisch-didaktischen Bereich sowie durch motivatorische Fehlanreize beeinflusstes

¹¹⁸⁵ Vgl. Siebert (2009, S. 203).

¹¹⁸⁶ Vgl. hierzu auch Seidel (2002, S. 212).

¹¹⁸⁷ Vgl. Schneider (2011, S. 273).

¹¹⁸⁸ Vgl. Braukmann/Schneider (2008b, S. 49 f.).

¹¹⁸⁹ Unter Professionalisierung kann nach Carr-Saunders/Wilson (1933) die Herausbildung von Berufspositionen auf der Basis wissenschaftlicher Qualifikationen verstanden werden. Die wichtigste Funktion einer Profession besteht nach Schulz (1998, S. 11) darin, für einen gewissen Bereich Expertenwissen, das für „alle wissensvermittelnden, wissensberatenden und wissensanzuwendenden Tätigkeiten“ als konstitutiv betrachtet werden kann, zu besitzen und mit diesem „seine Klienten vor ihrer eigenen Unwissenheit bewahren“ (Metzger (1976, S. 51). Die Spezialisierung des Wissens im Rahmen einer Profession erfolgt i.d.R. durch einen längeren wissenschaftlichen Ausbildungsprozess, Vgl. Anderseck (2009, S. 20).

unerwünschtes Verhalten und eine sehr dominante Rolle im Lehr-/Lernprozess entgegen, was in einem hohen Handlungsbedarf für diesen Bereich resultiert.¹¹⁹⁰ Eine langfristige Stabilität der organisatorischen Rahmenbedingungen vorausgesetzt, ist daher zu definieren, über welche Kompetenzen die Lehrenden verfügen müssen um damit ein umfassendes Konzept zur Qualifizierung der Lehrenden zu erarbeiten und umzusetzen. Ebenso ist dies entsprechend bei der Auswahl der Lehrenden zu berücksichtigen.

Die Anforderungen an die lehrenden Personen sind hoch. Neben fundierten Kenntnissen in der komplexen Existenzgründungsthematik ist auch hohe soziale Kompetenz und psychologisches Handlungswissen erforderlich. Dies erfordert eine theoretische Bezugsbasis, von der einerseits die Elemente eines Gründungsprozesses erklärt werden können, die aber auch den Begründungskontext für die Anwendung des Expertenwissens liefert. Anderseck ermittelt für Gründungsberater drei Bereiche dieser theoretischen Bezugsbasis: Ressourcenwissen, Beratungsprozesswissen und entrepreneurial literacy.¹¹⁹¹ Für ein Professionalisierungsstudium zum Gründungsberater leitet er daraus folgende Übersicht ab:

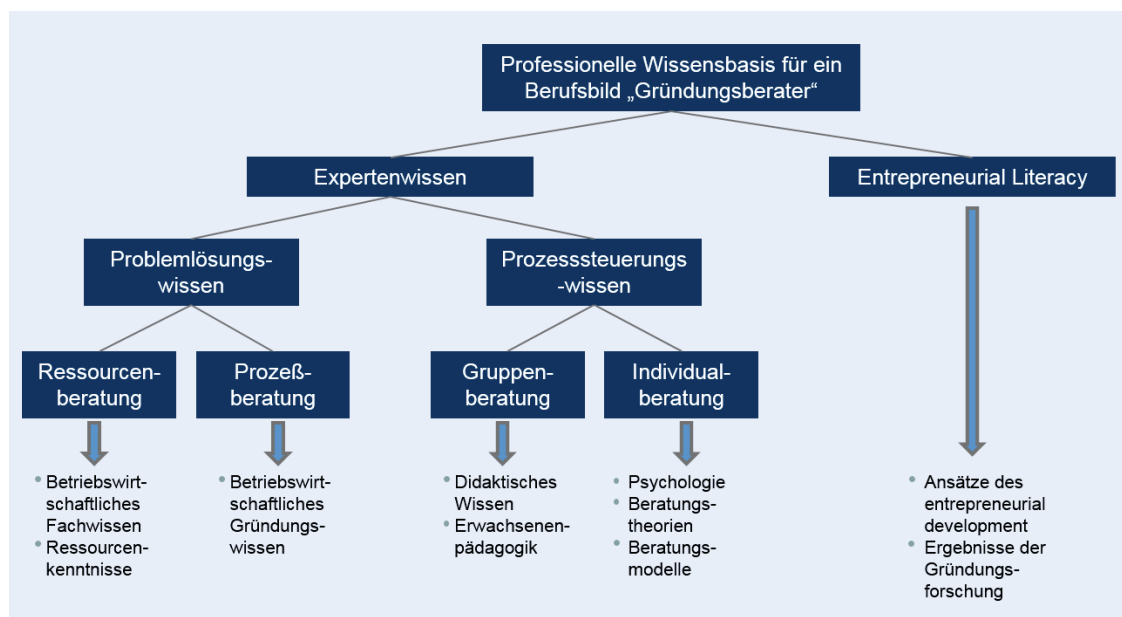


Abbildung 103: Professionalisierungsstudium für Gründungsberater¹¹⁹²

¹¹⁹⁰ Vgl. Kapitel 4.2.2 der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁹¹ Vgl. Anderseck (2009, S. 31 ff.). Unter entrepreneurial literacy versteht er in diesem Zusammenhang die Vertrautheit mit aktuellen Ansätzen und Erkenntnissen der Gründungsforschung.

¹¹⁹² Quelle: Anderseck (2009, S. 32).

Zum Expertenwissen gehören neben dem theoriebasierten Wissen ein fundiertes Praxiswissen sowie Erfahrungen in der Beratungspraxis. Vor allem für den Bereich der Qualifizierung von Gründern sind zudem Methodenkompetenz und persönliche/soziale Kompetenz von großer Bedeutung. Der Lehrende sollte in der Lage sein, sein eigenes Handeln zu reflektieren. Er sollte über Verhaltensstrategien und Umgangsstile verfügen, die gleichberechtigtes Handeln in der Kommunikation, bei Problemen oder Konflikten und bei der Kooperation ermöglichen.¹¹⁹³

Darüber hinaus sind für eine systematisch-intentionale Entwicklung vormals arbeitsloser Existenzgründer wie sie hier vorgeschlagen wird umfassende didaktische Kompetenzen sowie auch Kompetenzen und Kenntnisse, die der Umgang mit Arbeitslosen erfordert, notwendig. Gründer aus der Arbeitslosigkeit gründen mit anderen Rahmenbedingungen und anderen Voraussetzungen als andere Gründer, dies setzt spezifisches Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen im Umgang mit dieser Zielgruppe voraus. Gründerqualifizierung von Arbeitslosen kann als eine Form der sozialen Arbeit mit Arbeitslosen verstanden werden, weshalb es unabdingbar ist, dass Lehrende in diesem Bereich umfassende Kenntnisse über verschiedenste Aspekte der Arbeitslosigkeitsthematik besitzen.¹¹⁹⁴ Dies umfasst nicht nur den Bereich der Gründungen aus der Arbeitslosigkeit, sondern auch Kenntnisse über die Lebenssituation der Betroffenen, Folgen und Auswirkungen der Arbeitslosigkeit sowie die Leistungen, Regelungen und Vorgehensweisen der BA. Insbesondere bei der hier betrachteten Zielgruppe ist es von hoher Relevanz, dass der Lehrende in der Lage ist einzuschätzen, ob ein Teilnehmer dem teilweise sehr fordernden und emotional belastenden Prozess einer Persönlichkeitsentwicklung überhaupt gewachsen sein wird und im Zweifelsfall davon abraten wird.

Eine wünschenswerte Voraussetzung für Lehrende wäre ein Studium im Bereich Entrepreneurship bzw. Entrepreneurship Education, das bereits umfassende Grundqualifikationen vermittelt, auf denen aufgebaut werden kann. Darüber hinaus ist es sinnvoll, dass die Lehrenden selbst über unternehmerische Persönlichkeitseigenschaften und unternehmerische Erfahrungen verfügen.

In einer praktischen Umsetzung sollte aufbauend auf diesem Anforderungsprofil ein umfassendes, langfristiges und nachhaltiges Konzept zur Auswahl und Qualifizierung der Lehrenden erarbeitet und umgesetzt werden. Nur mit einem dauerhaften Ansatz ist es möglich, die notwendigen Kompetenzen bei den Lehrenden zu entwickeln und diese

¹¹⁹³ Vgl. Faulstich/Zeuner (1999, S. 22).

¹¹⁹⁴ Vgl. hierzu auch Seidel (2002, S. 211).

stetig fortzubilden und auf die Anforderungen, die in vieler Hinsicht an sie gestellt werden, vorzubereiten. Die Lehrpersonen sollen langfristig als feste Ansprechpartner für die Gründer fungieren und die Gründer auch nach der Gründung weiter beratend begleiten. Auch wenn Selbständigkeitserfahrungen der Lehrpersonen als positiv einzuschätzen sind, sollten eigene Geschäftsinteressen keinen Einfluss auf die Tätigkeit als Lehrperson nehmen. Es sollte vorrangiges Interesse der Lehrenden sein, die Gründer auf eine Gründung vorzubereiten oder von dieser abzuraten, und nicht möglichst lukrative Anschlussverträge abzuschließen.¹¹⁹⁵

5.3.5 Zur curricularen Systematik und Nachhaltigkeit

Das hier vorgestellte Modell beinhaltet eine hohe modulare Komplexität und erfordert daher eine systematische und nachhaltige Umsetzung, um die Lernmodule optimal aufeinander abzustimmen und eine personelle, curriculare und organisatorische Kontinuität zu erreichen. Während die curriculare Gestaltung hier nur in Ansätzen dargelegt werden soll, ist es bei einer konkreten Umsetzung des Konzepts unbedingt erforderlich, die einzelnen Module systematisch in die übergeordnete Gesamtentwicklungsmaßnahme einzubinden, als Qualitätskriterium kann hierbei die von Braukmann in der Maßnahmenmodelltheorie grundlegende Konkordanz gelten.¹¹⁹⁶ Wichtig ist hierbei, dass die Module sowohl in sich (vertikale Konkordanz) als auch untereinander (horizontale Konkordanz) optimal abgestimmt sind.¹¹⁹⁷

Die folgende Abbildung zeigt einen Vorschlag für eine makrodidaktische Systematik des Modells der auf der von Schneider für sein Modell zur mikrodidaktischen Analyse und Planung Persönlichkeitsbezogener Seminare (MAPPS) entwickelten makrodidaktischen Artikulation und Systematik einer persönlichkeitsbezogenen Seminardidaktik basiert.¹¹⁹⁸

¹¹⁹⁵ Vgl. Staudt/Bestel/Lewandowitz (1996, S. 5 ff.).

¹¹⁹⁶ Vgl. Braukmann (1993, S. 290) sowie zur Maßnahmenmodelltheorie Kapitel 2.2.3.1.3 der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁹⁷ Vgl. Braukmann (1993, S. 600-601).

¹¹⁹⁸ Vgl. Schneider (2011, S. 362).

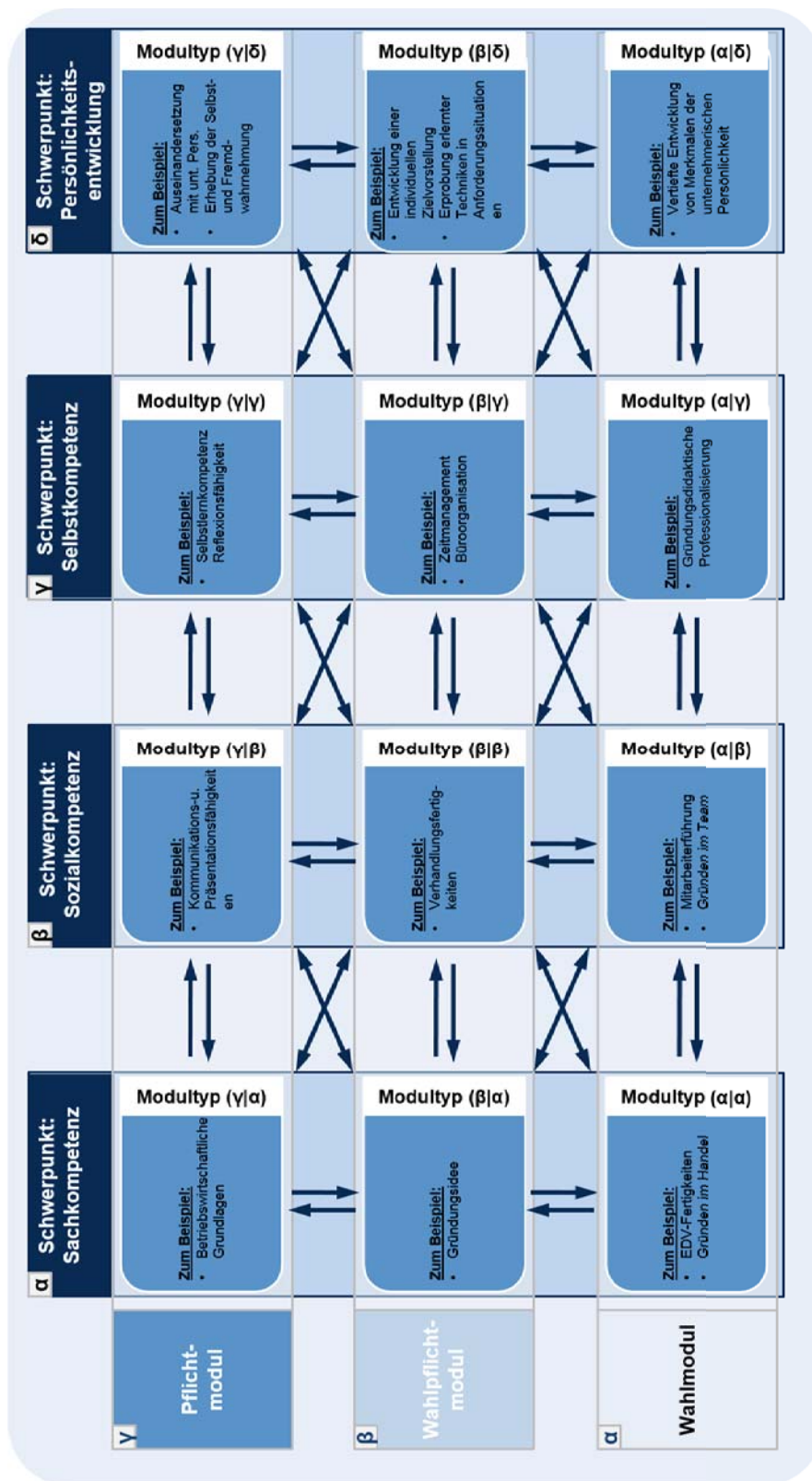


Abbildung 104: Makrostrukturelle Artikulation des Modells¹¹⁹⁹

¹¹⁹⁹ Eigene Darstellung in Anlehnung an die makrodidaktische Artikulation und Systematik einer persönlichkeitsorientierten Seminar Didaktik von Schneider (2011, S. 362).

In einer vertikalen Perspektive orientieren sich dabei die Schwerpunkte der Module an der Dreiteilung der Kompetenzbereiche von Euler/Hahn.¹²⁰⁰ Zusammen mit der horizontalen Unterteilung in Pflicht-/Wahlpflicht- und Wahlmodule entstehen neun unterschiedliche Modultypen die in ihrer inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzung unterschieden werden können. Diese Systematik kann als Strukturierungshilfe dienen und bedarf auf mikrodidaktischer Ebene weiterer Ausdifferenzierung.

Die Kontinuität bzw. Konkordanz bezieht sich auch auf die Abfolge der Module sowie die gezielte Auswahl und Abstimmung von Lehrpersonen und ihrer Eigenschaften und Kompetenzen. Für die Kontinuität ist es bspw. auch essentiell, dass dieselbe Lehrperson sowohl während der Maßnahme als auch in der Phase der Weiterbildung als Ansprechpartner fungiert. So kann dazu beigetragen werden, dass unnötige Wiederholungen, Unter- und Überforderungen bzw. Demotivierungen vermieden werden und ein wohldurchdachter Lern- und Sozialisationsprozess stattfinden kann.¹²⁰¹

Davon ausgehend, dass die Politik willens und in der Lage ist eine langfristige Förderung von Gründerzentren zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten anzustreben, empfiehlt sich zur Ausgestaltung eines solch systematischen und nachhaltigen Gesamtkonzepts die Einberufung einer Expertenkommission – bestehend aus ausgewiesenen Experten aus dem Bereich der Entrepreneurship Education und der Gründungsqualifizierung sowie aus dem Bereich der Arbeitslosenqualifizierung –, die ein stimmiges Lehr-/Lernkonzept aufbauend auf den hier dargelegten Erkenntnissen erarbeitet.

5.4 Zur Ausgestaltung mikrodidaktischer Elementarstrukturen

Es ist davon auszugehen, dass die in Kapitel 2 umfangreich dargelegten wirtschafts- und gründungsdidaktischen Referenztheorien und damit die vorhandenen Methoden und Instrumente als geeignet angesehen werden können, um die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit auf mikrodidaktischer Ebene planen und gestalten zu können, auch wenn dies in den beobachteten Qualifizierungsangeboten bislang oft wenig Berücksichtigung findet. Es besteht daher hier wenig Innovations- allerdings jedoch zielgruppenspezifischer Anpassungsbedarf.

Im Folgenden wird ausgeführt, wie die mikrodidaktischen Elementarstrukturen den Anforderungen einer DEUP entsprechend für den hier fokussierten Bereich zielgruppenspezifisch akzentuiert und ergänzt werden können. Von besonderer Relevanz ist hierbei auch immer die Verzahnung mit der makrodidaktischen Entscheidungsebene, d.h. der

¹²⁰⁰ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.2.

¹²⁰¹ Vgl. auch Schneider (2011, S. 275).

systematische Einbezug makrodidaktischer Entscheidungsprozesse bei der Planung und Gestaltung von Lehr/Lernsituationen.¹²⁰²

Um eine bessere Umsetzung vorhandener theoretischer Erkenntnisse in der Praxis zu ermöglichen, erfolgt auch hier eine exemplarische Veranschaulichung zur Ausgestaltung der jeweiligen Faktorkomplexe. Während die in Kapitel 5.3 vorgestellte Ausgestaltung der Elementarfaktoren im makrodidaktischen Bereich vor allem auf der strategischen Ebene verortet werden kann, ist die Ausgestaltung der mikrodidaktischen Elementarfaktoren eher auf der operativen Ebene angesetzt und wäre in Teilen auch kurzfristig innerhalb bestehender Rahmenbedingungen umsetzbar.

5.4.1 Zur intentionalen und inhaltlichen Gestaltung

Die primäre Intention des hier vorgestellten Konzepts ist ein die Bedürfnisse und Voraussetzungen der sehr heterogenen Zielgruppe berücksichtigender Ansatz, mit einem persönlichkeitsbezogenen Anspruch, der sich über den gesamten Ansatz erstreckt und der individualisiertes Lernen auf Basis einer komplexen modularen Organisationsform ermöglicht. Hervorzuheben ist zudem, dass es eine klare Intention des Modells ist, nicht nur erfolgversprechende Gründungen bestmöglich zu fördern, sondern auch nicht tragfähige Gründungen im Interesse und zum Schutz der jeweiligen Gründer zu verhindern.

Um eine bestmögliche Förderung vor allem auch der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zu ermöglichen, ist eine konsequente Individualisierung und Flexibilisierung des Lehr-/Lernprozesses sowie die Befähigung zur Selbstentwicklung und -steuerung des eigenen Lernprozesses unabdingbar. In Kapitel 5.3.1 wurde dargelegt wie diese Individualisierung und Flexibilisierung in einem ersten Schritt durch die Fächerung des Maßnahmenangebots in verschiedene Arten von modular gestalteten Maßnahmen mit unterschiedlicher Dauer und unterschiedlicher Zielgruppe erreicht werden könnte. Um die Teilnehmer zu befähigen, die eigenen Lernprozesse zu steuern, ist es wichtig, sie von Beginn an umfassend über die verschiedenen Qualifizierungsmöglichkeiten und Inhalte zu informieren:

Diese Möglichkeit bietet die Informationsphase zu Beginn sowie die anschließende Analysephase, die dem Teilnehmer eine erste Standortbestimmung ermöglicht.¹²⁰³ Durch die beschriebene Zielgruppendifferenzierung ist es möglich, homogenere Teil-

¹²⁰² Vgl. hierzu Schneider (2011, S. 380 f.).

¹²⁰³ Hierbei orientiert sich das Konzept auch am von Braukmann vorgestellten H-E-F-S-Reihungsprinzip, Informations- und Analysephase können in diesem Sinne als Teil der Hinführung (H-Phase) gesehen werden, vgl. hierzu Kapitel 2.1.5 der vorliegenden Arbeit.

gruppen mit ähnlichen Voraussetzungen und Zielen zu bilden. So können auch Frustrationen bzw. Über- oder Unterforderungen für den jeweiligen Teilnehmer möglichst gering gehalten werden. Durch die modulare Gestaltung kann jeder Teilnehmer in Absprache mit seinem Coach individuell zu ihm passende Module zusammenstellen und flexibel verändern oder ergänzen. Die einzelnen Module sollten inhaltlich und methodisch so gestaltet werden, dass das Lernen im Gleichschritt möglichst weit reduziert wird und die Teilnehmer die Möglichkeit haben, ihren Voraussetzungen entsprechend individuell zu lernen.

Ein Gestaltungsvorschlag ist das Angebot von zwei in ihrer Intention recht verschiedenen grundlegenden Modulen Gründungsmündigkeit und Gründungsvorbereitung, auf denen weitere Module aufbauen. Das Modul Gründungsvorbereitung zielt darauf ab, Gründer, die bereits entschlossen sind zu gründen und hierzu auch fähig sind, konkret auf die bevorstehende Gründung vorzubereiten. Für die Gründer allerdings, die in ihrer Gründungsabsicht noch nicht gefestigt sind oder bei denen Bedarf besteht, sich zunächst damit auseinanderzusetzen, ob eine Gründung überhaupt der richtige Weg für sie ist, könnte ein Modul Gründungsmündigkeit angeboten werden. Wie in 5.3.2 beschrieben, sollten beide Module für die verschiedenen Zielgruppen in unterschiedlicher Dauer und auf unterschiedlichem Niveau angeboten werden.

Bei der inhaltlichen Gestaltung des Moduls Gründungsvorbereitung liegt der Schwerpunkt im Bereich der Fachkompetenzen, d.h. den Teilnehmern sollen das fachliche Wissen und die notwendigen Fähigkeiten zur Gründungsvorbereitung wie Businessplanerstellung, Finanzierung, Rentabilitätsvorschau, Fördermittel, steuerliche und rechtliche Aspekte, Geschäftsidee, Versicherungen, Marketing sowie Kostenrechnung und Buchhaltung vermittelt werden – Bereiche in denen Gründer vielfach keine ausreichenden Kenntnisse mitbringen bzw. sich häufig unsicher fühlen.¹²⁰⁴ Hierbei ist es wichtig, dass der Gründer befähigt wird, Dinge wie z.B. die Erstellung seines Businessplans selbst durchzuführen und ihm durch die Lehrenden nur Hilfe zur Selbsthilfe gegeben wird, da die Gründerqualifizierung keine Voraussetzungen vortäuschen sollte, die nicht vorhanden sind. Auch wenn der Schwerpunkt in diesen Modulen auf fachlichen Inhalten liegt, sollte auch hier die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenzen mit einbezogen werden. Hierbei sollte beachtet werden, dass zu vertiefte fachliche Inhalte ggfs. auf weitere kürzere Module verlagert werden, die dann belegt werden können, wenn konkreter Vertiefungsbedarf in diesem Bereich besteht. So haben z.B. die Beobachtungen im Rahmen der eigenen Untersuchungen gezeigt, dass Gründer, die noch nicht fest zur Gründung entschlossen sind, nur in geringem Maße aufnahmefähig für Detailwissen bspw. im Bereich Buchhaltung sind. Eine Umsetzungsoption wäre, dass ein Thema wie Rechtsformwahl – was für viele Gründer von nachrangiger Bedeutung ist, da die meisten zunächst ein Einzelunternehmen gründen – im Modul Gründungsvorbereitung kurz besprochen wird und diejenigen Teilnehmer, die das Thema vertiefen wollen, zusätzlich ein Modul ‚Rechtsformwahl‘ belegen können. Das hier vorgeschlagene Modell kann so die Möglichkeit bieten, den Gründern im Sinne didaktischer Reduktion viel zielgerichteter die Inhalte zu vermitteln, die für sie zu dem jeweiligen Zeitpunkt relevant sind.¹²⁰⁵ Dies reduziert die Komplexität und ermöglicht eine Fokussierung auf das Wesentliche.

¹²⁰⁴ Vgl. 4.1.2.2.3 der vorliegenden Arbeit.

¹²⁰⁵ Zur didaktischen Reduktion vgl. vertiefend Kapitel 2.1.5.4 der vorliegenden Arbeit.

Bei der inhaltlichen Konzeptionierung aller Module ist die Berücksichtigung von zielgruppenspezifischen Aspekten der Arbeitslosigkeit unbedingt erforderlich. Neben fachlichen Inhalten der Gründungsthematik, müssen vor allem auch die spezifisch für Gründer aus der Arbeitslosigkeit relevanten Themen behandelt werden. Hierzu gehören z.B. die Anforderungen der Agentur für Arbeit, die Tragfähigkeitsbescheinigung einer unabhängigen Stelle sowie generell die Fördermöglichkeiten durch die Agentur für Arbeit.

Ein wichtiger Bestandteil des hier vorgestellten Konzepts ist es, nicht nur erfolgsversprechende Gründungen zu fördern, sondern auch nicht tragfähige Gründungen zu verhindern. Eine gescheiterte Gründung führt i.d.R. nicht nur zu einem finanziellen Schaden des Gründers, sondern schwächt zusätzlich auch das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl eines ehemals und dann vielleicht erneut Arbeitslosen. Die Situation des gescheiterten Gründers gestaltet sich durch Schulden und die negativen Erlebnisse oftmals schlechter als vor der Gründung.

Daher soll im Rahmen des gesamten Konzepts, aber insbesondere im Rahmen des Moduls Gründungsmündigkeit, zusammen mit den jeweiligen Gründern erarbeitet werden, welche Teilnehmer wirklich gründen wollen und auch können und für welche Teilnehmer eine Gründung nicht in Frage kommt. Das Modul hat zum Ziel, Gründer, die in ihrer Entscheidung zu gründen noch nicht gefestigt sind und z.T. noch keine konkrete Gründungsidee haben, umfassend mit Aspekten der Gründung vertraut zu machen, so dass sie eine Gründungsmündigkeit erlangen, also befähigt werden, zum einen eine bewusste und begründete Entscheidung darüber treffen zu können, ob eine Unternehmensgründung für sie in Frage kommt, und zum anderen die eigenen diesbezüglichen Fähigkeiten in Kombination mit der geplanten Gründung einschätzen zu können.¹²⁰⁶ In den Fällen, in denen ein Teilnehmer diese Gründungsmündigkeit nicht erreichen kann, also z.B. seine eigenen Fähigkeiten und die Erfolgchancen seiner Gründung nicht richtig einschätzen kann, ist es Aufgabe der Lehrenden, dem Teilnehmer in seinem eigenen Interesse von der Gründung abzuraten. Dies soll in einem ersten Schritt bereits in der Analysephase stattfinden. Diese sollte den Teilnehmern eine erste Standortbestimmung hinsichtlich ihrer gründungsbezogenen Handlungskompetenzen ermöglichen sowie eine Auseinandersetzung mit den Motiven für eine Existenzgründung und eine Eignungsdiagnostik im Hinblick auf das individuelle Gründerpotential beinhalten.

In einem zweiten Schritt soll auch das Modul Gründungsmündigkeit zum Ziel haben den Teilnehmern eine realistische Einschätzung der Komplexität sowie der Chancen und Risiken der Selbständigkeit zu vermitteln und den Teilnehmern ermöglichen zu einer fundierten Einschätzung hinsichtlich der eigenen gründungsbezogenen Kompetenzen zu gelangen. Für Gründer, die Bedarf haben, ihre Gründungsidee weiter zu konkretisieren, sollte sich – nach dem Vorbild der ‚garage Berlin – ein Modul Gründungsidee anschließen, das von Teilnehmern jedes Maßnahmetyps gewählt werden kann.

Für die Vermittlung von Sozialkompetenzen sollen Pflichtmodule wie ‚Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten‘, Wahlpflichtmodule wie ‚Verhandlungsfähigkeiten‘ sowie

¹²⁰⁶ Vgl. hierzu auch Braukmann (2002, S. 70).

Wahlmodule wie ‚Gründen im Team‘, ‚Mitarbeiterführung‘, ‚Präsentation & Kommunikation‘ das Angebot ergänzen. Module mit dem Schwerpunkt Selbstkompetenz könnten beispielsweise im Pflichtbereich mit ‚Selbstlernkompetenz‘ und ‚Reflexionsfähigkeit‘ angeboten werden, ergänzt um Wahlpflichtmodule wie ‚Zeitmanagement‘ und ‚Büroorganisation‘ sowie Wahlmodule mit der Intention der gründungsdidaktischen Professionalisierung der Lernenden.

Im Bereich des Schwerpunkts Persönlichkeitsentwicklung ist es sinnvoll, dass Pflichtmodule – aufbauend auf der ersten Auseinandersetzung mit dieser Thematik während der Informations- und insbesondere der Analysephase, die den Teilnehmern eine erste Standortbestimmung hinsichtlich ihrer gründungsrelevanten und insbesondere persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen liefern kann – zunächst einmal bei den Teilnehmern ein Verständnis für die Notwendigkeit der Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit schaffen. Hierfür sind zum einen die Beleuchtung des Themas aus einer allgemeinen theoretischen Perspektive sowie die Erhebung der Selbst- und Fremdwahrnehmung in simulierten Anforderungssituationen förderlich.¹²⁰⁷ Zunächst sollten dafür unbewusste Verhaltensroutinen aufgearbeitet werden, um im Sinne einer Bewusstmachung Lern- und Entwicklungsprozesse überhaupt erst zu ermöglichen.

Für die Motivation ist das eigene Defizitempfinden unabdingbar: „Gerade in der Erwachsenenbildung ist es essenziell, dass die Teilnehmer eine persönliche Entscheidung darüber treffen, welche Kompetenzen sie sich aneignen wollen. Die gültigen Lernziele können daher letztendlich nur durch die Teilnehmer selbst formuliert werden.“¹²⁰⁸ Für den gesamten Lehr-/Lernprozess, aber insbesondere im Bereich der angestrebten Persönlichkeitsentwicklung gilt, dass der Teilnehmer selbst der Ausgangs- und Endpunkt der didaktischen Planungs- und Gestaltungsentscheidungen sein sollte.¹²⁰⁹ Daher sollte die Auswahl der Lernziele durch das Defizitempfinden der Teilnehmer stattfinden und der Lehrende hier nur unterstützende Funktion haben, d.h. abweichend von der lerntheoretischen Didaktik ergeben sich die Lernziele im vorliegenden Modell vor allem aus der individualisierten Teilnehmerperspektive.¹²¹⁰ „Daher sind auch die anzustrebenden Persönlichkeitseigenschaften als Lernziel sowie deren gewünschte Ausprägung unmittelbar aus dem individuellen Defizitempfinden der Teilnehmer abzuleiten und orientieren sich dabei vor allem an der jeweiligen Lebenssituation des Lernenden.“¹²¹¹

Im Rahmen von Wahl- und Wahlpflichtmodulen kann nach einer Konkretisierung der Zielvorstellung mit der Erprobung von wünschenswerten Verhaltensweisen in simulier-

¹²⁰⁷ Vgl. Schneider (2011, S. 362).

¹²⁰⁸ Kießling/Sonntag (2003, S. 227).

¹²⁰⁹ Vgl. Schneider (2011, S. 372).

¹²¹⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 343).

¹²¹¹ Schneider (2011, S. 139).

ten sowie vermehrt beruflichen und außerberuflichen Anforderungssituationen begonnen werden. Im Sinne einer Gründungsdidaktisierung geht die Lehrverantwortung im Rahmen des Lehr-/Lernprozesses dabei immer mehr auf den Lernenden über. Während der Lehrende – auch im Sinne einer gründungspädagogischen Verantwortung – den Lernenden am Anfang noch vermehrt bei Bedarf auch in berufliche und außerberufliche Anforderungssituationen begleiten kann, wird diese Rolle immer mehr reduziert bis der Lehrende am Ende nur noch als Ansprechpartner zur Verfügung stehen sollte und die Aufgabe der Moderation und Einordnung der Erfahrungsberichte übernimmt.¹²¹²

Durch das zunächst kognitive Erwerben und Erproben können Bewältigungsstrategien sukzessive internalisiert und in einem nächsten Schritt auf andere Situationen übertragen werden bevor sie zu einer Entwicklung der jeweils angesprochenen Persönlichkeitseigenschaften führen können.¹²¹³ Zentral bei der inhaltlichen Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen im Rahmen des hier vorgestellten Ansatzes ist, dass bei der Gestaltung aller Module der persönlichkeitsbezogene Ansatz stets Berücksichtigung finden sollte und bei der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen immer auch der Bezug zu den zu entwickelnden Eigenschaften gesucht und beachtet werden sollte. Lern- und Entwicklungsziele sollten dabei im Sinne ganzheitlicher Zielkomplexe aus den konkreten Anforderungssituationen der unternehmerischen Praxis abgeleitet werden. So erfordert bspw. ein Finanzierungsgespräch bei der Bank einerseits, dass der Gründer in der Lage ist, seinen Finanzierungsbedarf zu ermitteln sowie Wissen über Finanzierungsmöglichkeiten und Kompetenzen im Bereich Gesprächs- und Verhandlungsführung als auch hierfür als bedeutsam erachtete Persönlichkeitseigenschaften wie bspw. Anpassungsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen.

Es sollte bei der inhaltlichen Gestaltung auch Berücksichtigung finden, dass es sich hier vor allem um wenig kapitalintensive Klein Gründungen handelt, die häufig in den Bereichen Dienstleistung und Handel angesiedelt sind¹²¹⁴, indem man z.B. Wahlmodule zu diesen Bereichen anbietet und eine verstärkte Förderung von Aspekten wie Kommunikationsfähigkeit und Kundenorientierung stattfindet. Wichtig ist allerdings auch, dass diese Aspekte zwar Berücksichtigung finden, allerdings nicht als unveränderlich hingenommen werden sollten.

Vielfach führen die negativen Erfahrungen, die die Gründer aus der Arbeitslosigkeit durch den Jobverlust und die erfolglose Jobsuche gemacht haben, zu einem verminderten Selbstwertgefühl sowie abnehmendem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, was

¹²¹² Vgl. Schneider (2011, S. 273).

¹²¹³ Vgl. Schneider (2011, S. 373).

¹²¹⁴ Vgl. Kapitel 3.2.1.3.1 sowie 4.1.2.5.2 der vorliegenden Arbeit.

sich dann auch auf die Art der Gründungen auswirkt. Viele trauen sich z.B. nicht zu, Mitarbeiter zu beschäftigen oder Kapital aufzunehmen, um ein auf Wachstum ausgerichtetes Unternehmen zu gründen. Hier ist ein wichtiges Ziel, das Selbstwertgefühl der Teilnehmer wieder aufzubauen und ihre internale Kontrollüberzeugung zu stärken, um es ihnen zu ermöglichen, sich eine langfristig tragfähige Existenz zu schaffen.

Intentional sollten sich die Module daher nicht auf die Vermittlung von Strategien zum unternehmerischen Überleben konzentrieren, sondern vor allem Gründern mit Potential aufzeigen, eine den Marktbedürfnissen entsprechende Unternehmensgröße erfolgreich aufzubauen und bei der Analyse von Markt- und Wachstumschancen unterstützend und ermutigend einwirken auch größere Investitionen und Unternehmenseinheiten in Betracht zu ziehen.¹²¹⁵

Für die inhaltliche Gestaltung aller Module sollte zudem berücksichtigt werden, dass ein positives Unternehmerbild bzw. positive Beispiele von Selbständigkeit vermittelt werden, da in vielen Diskussionen mit Gründern deutlich wurde, wie negativ geprägt ihr Unternehmerbild ist. Nur wenige haben positive Beispiele von Selbständigkeit in ihrem Umfeld und sehen sich auch selbst nicht als Unternehmer.

Viele Themen können gründungsbegleitend oder nach der Gründung viel effizienter vermittelt werden als in der Gründungsvorbereitung, da die Gründer erst dann ihren konkreten Bedarf erkennen, der in manchen Fällen vor der Gründung für sie noch recht abstrakt und daher schwer erlernbar ist. Daher sollte ein umfassendes Weiterbildungsangebot unterstützt durch Coaching die Langfristigkeit der Qualifizierung unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass im hier vorgestellten Modell neben den klassischen Lernzielkomplexen einer beruflichen Handlungskompetenz unternehmerische Selbständigkeit, die didaktische Verhaltensmodifikation in Anforderungs- und Bewährungssituationen sowie die Gründungsdidaktisierung, die den Lernenden befähigt seine Entwicklung möglichst selbst zu steuern, die Richtlernziele darstellen, die im Sinne ganzheitlicher Lernzielkomplexe sowie ausgehend von der individualisierten Teilnehmerperspektive Berücksichtigung finden sollen.

5.4.2 Zur methodischen und medialen Konzeptionierung

Die Untersuchung zur Praxis der Qualifizierungsangebote hat für den Gestaltungsfaktor Methoden einen hohen Handlungsbedarf aufgezeigt, da in den meisten Qualifizierungsangeboten der theorievermittelnde Frontalunterricht dominiert, die Lernprozesse häufig von wenig Eigenverantwortlichkeit der Lernenden geprägt sind und selbstorganisierte, realitätsnahe Lern- und Arbeitsprozesse weitgehend fehlen.¹²¹⁶

¹²¹⁵ Vgl. Caliendo/Kritikos (2010, S. 7).

¹²¹⁶ Vgl. hierzu Kapitel 4.2.3 der vorliegenden Arbeit.

Die methodische Gestaltung im hier vorgestellten Modell orientiert sich an der problemorientierten Didaktik als zentraler Referenztheorie.¹²¹⁷ Integrierbar sind nach dem Verständnis von Euler/Hahn hierbei auch ‚traditionelle Methoden‘ wie Vortrag oder Lerngespräch immer jedoch angebunden an eine für den Lernenden herausfordernde Problemstellung. Zur Aneignung von unternehmerischen Kompetenzen sind Lern- und Arbeitsprozesse erforderlich, die selbstorganisiert, teilnehmerbezogen und -aktivierend sowie projektförmig und realitätsnah verlaufen. Für effektives und nachhaltiges Lernen sollten Lehrmethoden zum Einsatz kommen, die Prozesse zur selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und -aneignung ermöglichen.¹²¹⁸ Wichtig ist dabei auch, den Lernenden keine fertigen Lösungen zu vermitteln, sondern die Fähigkeit, eigenständige Lösungen für ihre Lernvorhaben zu entwickeln.

Im Folgenden sollen für die einzelnen Phasen und modularen Schwerpunktbereiche des Modells aufgezeigt werden, welche Methoden sich bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen anbieten würden.

Für die im Modell dargestellte kurze Informationsphase der Qualifizierung bieten sich ein Informationsparcour/Marktplatz und Stationengespräche sowie der frontale Vortrag als Methoden an. Im Sinne des Charakters der Gesamtmaßnahme sollte darauf geachtet werden, dass bereits von Beginn an der Eindruck eines selbstorganisierten, teilnehmerbezogenen Lehr-/Lernprozesses vermittelt wird.

Die Methoden, die in der Analysephase zum Einsatz kommen, sind ein umfangreicher Fragebogen sowie ein umfassendes Gespräch mit einem Coach.¹²¹⁹ Ein solcher Fragebogen sollte verschiedene Komponenten wie sozio-demographische und anthropogene Voraussetzungen ermitteln sowie mit persönlichkeitsdiagnostischen Testverfahren wie z.B. dem F-DUP es ermöglichen ein möglichst unverzerrtes authentisches Bild der persönlichkeitsbezogenen Eigenschaftsausprägungen zu erlangen. Des Weiteren sollte ein Teilnehmer Dokumente wie Zeugnisse, Lebenslauf und Skizze der Gründungsidee zur Verfügung stellen, als Grundlage um im Gespräch mit dem Coach die individuelle Situation zu besprechen und gemeinsam die weiteren Entwicklungsschritte zu eruieren.

Darauf aufbauend bietet es sich bei Modulen mit dem Schwerpunkt Persönlichkeitsentwicklung an, am Anfang des Entwicklungsprozesses simulierende Methoden zur Erhebung des persönlichkeitsbezogenen Selbst- und Fremdbildes einzusetzen, die Einblicke in die Persönlichkeitsstruktur gewähren; ein Beispiel ist hier das an der Bergischen Universität Wuppertal eingesetzte Rollenspiel Lost.¹²²⁰ Neben Simulationen soll auch die Feedback-Methode Anwendung finden, d.h. zwei oder mehrere Personen teilen einander in direkten und offenen – mit angemessenen Methoden strukturierten – Gesprächen Beobachtungen und Bewertungen über eine bestimmte Situation oder Fragestellung mit, um daraus für den gemeinsamen Umgang mit diesem Thema zu lernen. Diese Methode bietet die Möglichkeit, die Sichtweisen und Perspektiven anderer kennen zu

¹²¹⁷ Zur problemorientierten Didaktik vgl. auch Kapitel 2.1.3.2.4 der vorliegenden Arbeit.

¹²¹⁸ Vgl. Siebert (2009, S. 32).

¹²¹⁹ Vgl. zur Vertiefung der Analysephase auch Kapitel 5.3.1 und 5.4.3 der vorliegenden Arbeit.

¹²²⁰ Vgl. Schneider (2011, S. 414 ff.).

lernen, eigene Sichtweisen und Erfahrungen zu erweitern und Sachverhalte genauer zu erkennen, die von unterschiedlichen Standpunkten aus betrachtet und nach individuellen Kriterien bewertet werden.¹²²¹ Dies fördert insbesondere die Selbstkompetenz und hilft den Teilnehmern, zu einem realistischen Selbstbild zu finden und damit eine der notwendigen Voraussetzungen einer Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen.

Es liegt nahe, dass sich die Erfahrung von Jobverlust und Ablehnung bei Bewerbungen auf Selbstbild und Selbstbewusstsein der Arbeitslosen ausgewirkt haben. Wichtig ist es Lehr-/Lernsituationen zu schaffen, die den Teilnehmern ermöglichen, wieder stolz auf die eigenen Leistungen sein zu können und damit Gefühlen und Verhaltensweisen wie Bedeutungslosigkeit, Antriebshemmung, verminderter Eigeninitiative und reduzierter aktiver Herangehensweise an Probleme entgegen zu wirken.¹²²²

Als weitere dialogorientierte Methode bietet sich das Rollenspiel an. In Rollenspielen können reale Situationen simuliert werden und so das Kommunikationsverhalten analysiert und trainiert werden. Da durch Rollenspiele vor allem Selbst- und Fremdbenobachtungsfähigkeiten geschult werden, ist diese Methode gut zur Förderung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen geeignet. Eine weitere diesbezüglich essentielle Methode ist die Reflexion. Reflexion kann als Grundprinzip für die Entwicklung von Kompetenzen und als Basis für eine Selbstbestimmung im Lernprozess gesehen werden.¹²²³ Sie kann sowohl in Einzelgesprächen mit dem Coach sowie in der Gruppe durchgeführt werden. Der Lernende soll sich der eigenen Lernprozesse bewusst werden, diese im persönlichen Wissenskontext einordnen und dokumentieren können und so die Verantwortung für das Lernen selbst übernehmen. Die Fähigkeit, die Lernprozesse durch Reflexion eigenständig und selbstbestimmt zu steuern, kann bei den Lernenden jedoch nicht vorausgesetzt werden, sondern muss zunächst begleitet werden und so der Lernende im Sinne einer Gründungsdidaktisierung befähigt werden, sein eigenes Verhalten immer besser selbst reflektieren zu können. Insbesondere auf den Einsatz der Instrumente der Eignungsdiagnostik im Rahmen der Analysephase sollte eine Reflexion der Geschehnisse auf der Metaebene erfolgen, was zu einer Festigung des Selbstbilds der Teilnehmer und zu einer Auseinandersetzung damit führt, wie sich die Teilnehmer später in aktiven Lernprozessen die berufliche Handlungskompetenz eigenständig erschließen können.¹²²⁴

Die folgende Übersicht zeigt zur inhaltlichen Veranschaulichung, welche Akzente zur Förderung der sieben untersuchten Eigenschaftsmerkmale der unternehmerischen Persönlichkeit eingesetzt werden könnten, um diese zu entwickeln.

¹²²¹ Vgl. hierzu Bastian/Combe/Langer (2007, S. 89). Für die Durchführung der Methode sind spezielle Regeln notwendig, vgl. hierzu ebenda.

¹²²² Vgl. hierzu Kapitel 3.1.3.2.2.

¹²²³ Vgl. Reinmann (2005, S. 7).

¹²²⁴ Vgl. Braukmann (2001, S. 91).

Merkmal	Entwicklungsmöglichkeiten z.B. durch
Leistungsmotivstärke	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Selbstführungskompetenz • Identifikation der individuellen förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren der Leistungsmotivation • Intensiver Umgang mit unternehmerischen Leistungssituationen
Internale Kontrollüberzeugung	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen • Reflexion der unternehmerischen Fähigkeiten in der Gruppe und mit dem Coach
Emotionale Stabilität	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von Situationen, in denen Bewältigungsstrategien nicht funktionieren • Übung von angemessenen Strategien im Umgang mit frustrierenden Ereignissen, z.B. durch Rollenspiele • Training von Fertigkeiten zur bewussten Minderung und Steuerung negativer Emotionen
Problemlöseorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit typischen Problemsituationen der Selbständigkeit • Reflexion problematischer Situationen • Erzeugung von Erfolgserlebnissen • Rollenspiele, Fallstudien
Ungewissheitstoleranz	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung für die Gestaltungsmöglichkeiten offener Situationen • Erzeugung einer positiven Einstellung zu diesen Situationen
Kalkulierte Risikoneigung	<ul style="list-style-type: none"> • Simulation von Situationen, in denen durch regelgeleitetes Vorgehen eine rationale Bewertung von Risiken vorgenommen werden kann • Ängste vor Risiken abbauen, bzw. risikogeneigte Personen für Risiken sensibilisieren
Durchsetzungsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau sozialer und kommunikativer Fähigkeiten, zur Befähigung eigene Interessen in annehmbarer Weise vertreten zu können • Reflexion in der Gruppe und im Einzelgespräch

Abbildung 105: Eigenschaftsmerkmale unternehmerischer Persönlichkeit und Möglichkeiten ihrer Entwicklung¹²²⁵

¹²²⁵ Quelle: Eigene Darstellung.

In Modulen mit dem Schwerpunkt Fachkompetenzen bieten sich zumindest teilweise Lehr/Lernarrangements der tradierten Wirtschaftsdidaktik an. Der Frontalunterricht sollte auf ein Minimum reduziert werden. Integriert werden Selbstlernaktivitäten, bei denen für die Lernenden die Möglichkeit besteht, Geschwindigkeit und Intensität der Bearbeitung von Inhalten selbst zu wählen. Hierzu sollen speziell erstellte E-Learning-Programme auf multimedialer, interaktiver Basis eingesetzt werden, die ein selbstgesteuertes autonomes und flexibles Lernen auch parallel zur Gründung oder Selbstständigkeit ermöglichen.¹²²⁶

Um schrittweise das selbstgesteuerte Lernen und somit die Gründungsdidaktisierung des Lernenden selbst zu fördern, soll die Methode eines Lerntagebuchs verwendet werden, die in Kapitel 5.4.3 detailliert beschrieben wird.

Methoden, die in allen Schwerpunktbereichen zur Anwendung kommen sollten, sind Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Präsentationen, Diskussionen sowie speziell auf die Zielgruppe zugeschnittene Fallstudien. Neben der Beschäftigung mit der fachlichen Thematik fördert die Bearbeitung mit einem Partner oder in der Gruppe soziale und kommunikative Kompetenzen, Führungskompetenzen, Zeitmanagement, sowie Recherche- und Präsentationskompetenzen.¹²²⁷

Bei kurzen Vorträgen zu bestimmten Themen - nach dem Motto ‚Teaching is Learning Twice‘ - können die Teilnehmer lernen das Wesentliche zu erkennen, zu strukturieren und weiterzugeben. Zudem werden Kommunikations- und Präsentationskompetenzen erweitert. Manche – evtl. durch ihre negativen Erfahrungen geprägten – Teilnehmer haben Hemmungen frei zu sprechen. Mit wiederholten Redeübungen wie Kurzvorträgen oder -präsentationen könnten diese Hemmungen abgebaut werden. Die abschließende Diskussion der Ergebnisse mit der Gruppe oder dem Coach sollte ein wesentlicher Bestandteil vieler Lehr-/Lernsituation sein, um Schlüsselkompetenzen wie Argumentieren, intensives Zuhören, präzises Formulieren sowie Kritik geben und annehmen zu trainieren.¹²²⁸

Weitere vorgeschlagene Methoden sind Exkursionen z.B. zu erfolgreichen Unternehmern sowie Angebote wie ein Gründerstammtisch oder ein Gründercafé, die langfristig jedem Interessierten zum Austausch mit anderen Gründern offenstehen.

5.4.3 Zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und Gestaltung von Lehr-/Lernzielkontrollen

Die Erfassung von Lernvoraussetzungen und die Standortbestimmung der Lernfortschritte der Teilnehmer spielt in einer ganzheitlichen Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit eine wichtige Rolle. Schneider konstatiert, dass für eine „Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit die traditionellen und oftmals summativ ausgerichteten Faktorenkomplexe der Lehr-/Lernkontrolle und der Erfassung der Lernvoraussetzungen

¹²²⁶ Vgl. Kerres (2002, S. 4).

¹²²⁷ Vgl. Waldherr/Walter (2009, S. 19 ff.).

¹²²⁸ Vgl. Waldherr/Walter (2009, S. 37).

in eine formative, begleitende Evaluation überführt werden müssen.“¹²²⁹ Im vorgestellten Modell soll dies ein integraler Bestandteil des Entwicklungsprozesses sein.

Selbstgesteuertes Lernen, eine erhöhte Teilnehmeraktivität und eine Teilnehmerorientierung durch Individualisierung können nur dann erreicht werden, wenn die Teilnehmer dort abgeholt werden wo sie stehen um sie dann auf ihrem Weg zum selbstgesteuerten Lernen beraten und begleiten zu können.¹²³⁰ Hierfür sollten sich die Teilnehmer basierend auf individuellen Vorstellungen, Interessen und Lernvoraussetzungen eigene Ziele setzen können und unter transparenten Rahmenbedingungen des Lernangebots die Erwartung haben, diese Ziele auch erreichen zu können.¹²³¹ Selbstgesteuertes Lernen benötigt darüber hinaus zumeist eine intensive, didaktisch geschickte Einführung und Einübung.¹²³² Im Folgenden soll veranschaulicht werden, wie dies im Rahmen des vorgestellten Modells praktisch umgesetzt werden könnte:

In einem ersten Schritt ermöglicht bereits die Analysephase mit Hilfe der in Kapitel 5.3.1 beschriebenen Instrumente den Teilnehmern eine erste umfassende Standortbestimmung hinsichtlich ihrer gründungsbezogenen Handlungskompetenzen. Ein wichtiger Faktor ist hierbei auch die individuelle Betrachtung und Berücksichtigung der Motivlage jedes Teilnehmers.¹²³³ Im Sinne der Individualisierung gilt es hier ein Profil jedes einzelnen Teilnehmers zu erhalten und eine möglichst genaue und individuelle Feststellung des Entwicklungsstands und -bedarfs jedes Teilnehmers vorzunehmen um darauf aufbauend partnerschaftlich individuelle Lernziele zu formulieren und Lehr-/Lernsituationen zu gestalten.¹²³⁴ Dies bezieht sich auch auf Aufbau oder Erhaltung von Fach- und Branchenkenntnissen, die individuell in die Qualifizierung integriert werden.

Um den Teilnehmern im Verlauf des Lernprozesses klare Standortbestimmungen der Lernfortschritte zu ermöglichen, sollen Lernzielkontrollen gezielt in das Qualifizierungsprogramm eingebaut werden. Wichtig ist hierbei weniger das Abfragen von konkretem Wissen, sondern vielmehr, wie die Teilnehmer sich selber und ihre Ideen darstellen können, wie sie Gelerntes anwenden, und inwiefern sie ihre individuellen Lernziele erreichen konnten. Die in den mehrmonatigen Programmen der .garage beobachteten Lehr-/Lernzielkontrollen mit wöchentlichen Berichten und regelmäßigen Präsentationen sowie Feedbackgesprächen scheinen hierfür sinnvoll und sollen zum Einsatz kommen.

Um die Lernenden Schritt für Schritt an selbstgesteuertes Lernen heranzuführen, bieten sich verschiedene Methoden wie Lerntagebücher, Journale oder Portfolios an. Hier soll

¹²²⁹ Schneider (2011, S. 154). Vgl. auch Kapitel 2.1.5.3 der vorliegenden Arbeit.

¹²³⁰ Vgl. Braukmann/Schneider (2007, S.104) und Schneider (2011, S. 364).

¹²³¹ Vgl. Bauch/Maitzen/Katzenbach (2011, S. 13 ff.)

¹²³² Vgl. Konrad/Traub (2009, S. 60).

¹²³³ Vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.2.4.3.

¹²³⁴ Vgl. Schneider, (2011, S. 154).

beispielhaft erläutert werden, wie ein Gründungstagebuch nach dem Vorbild eines Lerntagebuchs geführt werden könnte:¹²³⁵

Die Lernenden können selbständig mit diesem Instrument arbeiten, angeleitet und unterstützt durch die Lehrenden. Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer und ihrer Voraussetzungen sind individuell zugeschnittene Gründungstagebücher unerlässlich. Das Gründungstagebuch kann von jedem Lernenden so geführt werden, wie er es präferiert, in Papierform, z.B. in einem Hefter, wo noch Zusatzmaterialien hinzugefügt werden können, oder auch elektronisch oder webbasiert. Es sollte nach Absprache zwischen Lernendem und Lehrendem individuell erstellt werden.

In regelmäßigen Abständen sollte die individuelle Entwicklung des Lernenden in einem Gespräch mit dem Lehrenden oder in der Gruppe reflektiert werden. Sinnvoll sind eine schriftliche Erfassung der individuell angestrebten Lernziele sowie eine gemeinsame Verständigung von Lehrendem und Teilnehmer über den Lernfortschritt und weitere Lernziele. Zudem kann wie in einem Logbuch alles Erwähnenswerte und Erlebte aufgeschrieben werden. Der Lernende lernt so seinen Lernbedarf, seine Fortschritte und sein Verhalten einzuschätzen und kann so zu dem Punkt gelangen, an dem er selbstgesteuert seine eigene Entwicklung vorantreiben kann.

Die folgende Abbildung zeigt in einer zielgruppenspezifischen Adaption eines von Strauch/Jütten/Mania vorgestellten Lerntagebuchs beispielhaft, welche Leitfragen ein solches Gründungstagebuch beinhalten könnte:

¹²³⁵ Vgl. bspw. Strauch/Jütten/Mania (2009, S. 58 ff.).

<p>Reflexion des Gelernten und Erlebten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist in Bezug auf die Inhalte für mich besonders wichtig? • Wofür kann ich das Gelernte anwenden? Warum ist es für mich wichtig? • Wie ist mein bisheriger Lernerfolg? • Was ist gut gelaufen? Wo habe ich Fortschritte gemacht? • Wo sehe ich Verbesserungen für mein Lernverhalten? Woran muss ich noch arbeiten? • Wie sehen meine nächsten Schritte aus? • Was macht mich zufrieden/unzufrieden? • Wie habe ich mich im Kundengespräch/Bankgespräch verhalten? • Warum bin ich/bin ich nicht an mein Ziel gekommen? • Was habe ich gut gemacht? Was hätte ich besser machen können? • Woran werde ich weiterarbeiten? • ... 	<p>Fachliche Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Module will ich belegen? • Welche Inhalte erwarte ich mir von der Maßnahme/dem Modul/den nächsten Tagen? • Was möchte ich nach Abschluss der Maßnahme/des Moduls können? • Welche Themen möchte ich noch vertiefen? • Welche Inhalte habe ich bisher vermisst? • Welche Inhalte waren für mich besonders wichtig/unwichtig? • Was habe ich bereits gelernt? Wo habe ich mich verbessert? • Was möchte ich noch umsetzen? Woran muss ich noch arbeiten? • Was habe ich nicht verstanden? • ...
<p>Praktische Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Aufgaben habe ich erledigt? • Habe ich die Aufgaben innerhalb des gesteckten Zeitrahmens erledigt? Wenn nein, warum nicht? • Welche Aufgaben stehen als nächstes an? Bis wann will ich die Aufgaben erledigt haben? • Wie zufrieden bin ich mit den Ergebnissen? • Wo sehe ich Verbesserungspotential? • ... 	<p>Ebene persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo liegen meine Schwächen? • Was hat mich heute motiviert/demotiviert? • Was hat mich verunsichert/beunruhigt? Wie bin ich mit der Situation umgegangen? • Habe ich meine eigenen Interessen durchgesetzt? • Wie bin ich mit Problemen/Herausforderungen umgegangen? Wie konnte ich sie lösen? Warum konnte ich sie nicht lösen? • Wie fühle ich mich bei den Aufgaben, die ich noch zu bewältigen habe? • Bin ich ein zu großes/zu kleines Risiko eingegangen? Wie habe ich mich dabei gefühlt? • ...

Abbildung 106: Beispiel eines Gründungstagebuchs¹²³⁶

¹²³⁶ Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Strauch/Jütten/Mania (2009, S. 58 ff.).

Durch individuelles Feedback erhält der Lernende Orientierung im Lernprozess, insbesondere wenn diese an der Sachnorm orientiert ist und zugleich den individuellen Lernfortschritt betont. Weitere Methoden können direkte Beobachtungen des Teilnehmers durch den Lehrenden in simulierten oder realen Anforderungssituationen, informelle und diagnostische Tests oder Partnereinschätzungen sein. Im Idealfall erfolgt im Verlauf des Lernprozesses die beste Rückmeldung vom Lernenden selbst, der - wenn er über eine gewisse gründungsdidaktische Kompetenz verfügt - einschätzen kann, ob er bestimmte Situationen anders wahrnehmen und besser bewältigen kann.¹²³⁷

5.5 Ein wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundiertes Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit im zusammenfassenden Überblick

Im Folgenden soll abschließend in einem Überblick ein wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundiertes Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit (MEUPAL) skizziert werden. Das Modell verdeutlicht die Implikationszusammenhänge der DEUP für die Zielgruppe der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit. Hierbei werden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Modellierungen mit Elementen der DEUP kombiniert und überblicksartig veranschaulicht.

Ausgangspunkt des Modells ist die unternehmerische Persönlichkeit des Gründers im Kontext der Einflussfaktoren am Ausgangspunkt der Qualifizierung wie sie in Kapitel 5.3.1 dargelegt wurde. Aus diesen unterschiedlichen Voraussetzungen und Qualifizierungsbedarfen resultieren die vier verschiedenen Teilnehmertypen.¹²³⁸ Um der beschriebenen Heterogenität der Teilnehmer durch Individualisierung und Differenzierung gerecht zu werden, sieht das Modell vor, dass die Teilnehmer nach einer seminaristischen Informationsphase und einer individuellen Analysephase in Absprache mit ihrem Coach ein individuelles modulares Angebot aus verschiedenen Maßnahmetypen zusammenstellen können.

Die folgende Abbildung zeigt das Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten aus der Arbeitslosigkeit (MEUPAL) im Überblick.

¹²³⁷ Vgl. hierzu auch Schneider (2011, S. 341).

¹²³⁸ Zur detaillierten Beschreibung der vier Teilnehmertypen vgl. Kapitel 5.3.1 der vorliegenden Arbeit, insbesondere Abbildung 101.

» Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit «

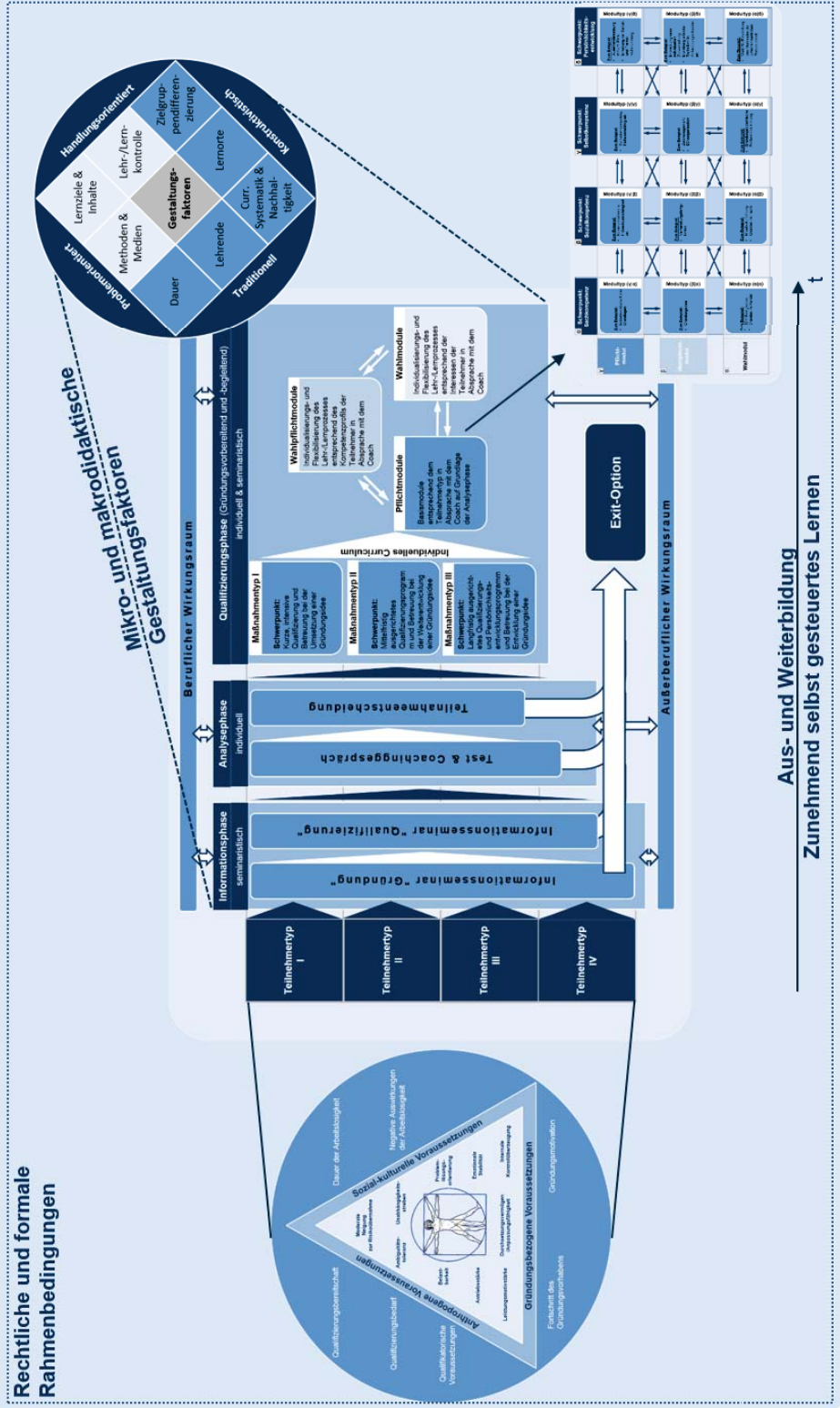


Abbildung 107: Modell zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit (MEUPAL) im Überblick¹²³⁹

¹²³⁹ Quelle: Eigene Darstellung.

Die mikro- und makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren orientieren sich dabei am referenztheoretischen Rahmen der Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit wie sie in Abbildung 40 zusammenfassend veranschaulicht wurde. Von besonderer Relevanz ist dabei die Verzahnung der mikro- und makrodidaktischen Entscheidungsebenen, d.h. der systematische Einbezug makrodidaktischer Entscheidungsprozesse bei der Planung und Gestaltung von Lehr/Lernsituationen.¹²⁴⁰

Das modulare Qualifizierungsangebot beinhaltet – in der vertikalen Perspektive ausgehend von der Dreiteilung der Kompetenzbereiche nach Euler/Hahn¹²⁴¹ und in der horizontalen von der Unterteilung in Pflicht-/Wahlpflicht- und Wahlmodule – neun unterschiedliche Modultypen, die sich in ihrer inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzung unterscheiden.¹²⁴²

Eine wichtige Rolle nimmt der Einbezug von Anforderungs- und Bewährungssituationen des beruflichen und außerberuflichen Wirkungsraums ein, der für die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten nicht substituierbar ist.¹²⁴³ Das Modell berücksichtigt im Sinne einer Gründungsdidaktisierung, dass der Lernprozess am Anfang stärker dozentengesteuert ist und sich zunehmend dahin entwickeln soll, dass der Gründer die Entwicklung seiner unternehmerischen Persönlichkeit selbstgesteuert betreibt und langfristig nur dann auf die Qualifizierungsangebote zurückkommt, wenn er für sich Qualifizierungsdefizite eruiert hat, für die er Unterstützung wünscht.¹²⁴⁴

Bei dem vorgestellten Modell handelt es sich um einen Ansatz mit Mischcharakter, der neben Merkmalen eines didaktischen Modells auch Anteile eines prinzipiengeleiteten Handlungskonzepts enthält und so die Ableitung von konkreten Handlungsempfehlungen und im Idealfall auch einen praxiswirksamen Transfer der Erkenntnisse ermöglicht.

Der Innovationsgehalt des Modells bezieht sich vor allem auf die makrodidaktischen Gestaltungsfaktoren. Für den mikrodidaktischen Bereich bezieht sich der Nutzen vor allem darauf, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, wie Modelle der tradierten Wirtschaftsdidaktik zur Planung und Gestaltung von Lehr/Lernsituationen für die hier fokussierte Zielgruppe der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit den Anforderungen einer DEUP entsprechend akzentuiert und ergänzt werden können. Insbesondere die Ausführungen zu den mikrodidaktischen Gestaltungsfaktoren können so bereits kurz-

¹²⁴⁰ Vgl. hierzu Schneider (2011, S. 380 f.).

¹²⁴¹ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.2.

¹²⁴² Vgl. hierzu Abbildung 104.

¹²⁴³ Vgl. Schneider (2011, S. 340).

¹²⁴⁴ Vgl. Schneider (2005, S. 72).

fristig viele Anhaltspunkte liefern, die auch unter bestehenden limitierenden Rahmenbedingungen in der Praxis Anwendung finden können. Das Modell befindet sich im Spannungsfeld eben dieser häufig limitierend wirkenden politischen, rechtlichen und formalen Rahmenbedingungen.

Damit kann das Modell Orientierung für eine Neukonzeptionierung von Qualifizierungsangeboten für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit liefern, die die ganzheitliche Förderung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften über die Entwicklung unternehmerischer Handlungskompetenzen zum Ziel haben.¹²⁴⁵

¹²⁴⁵ Zur beruflichen Handlungskompetenz vgl. 2.1.2 der vorliegenden Arbeit.

6. Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass die Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit ein erfolgreiches arbeitsmarktpolitisches Instrument ist, das in den letzten Jahren vielen Menschen die Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt ermöglicht hat. Sowohl aus arbeitsmarktpolitischer Sicht als auch aus persönlicher Sicht der erfolgreich Geförderten kann die Förderung von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit als sinnvoll angesehen werden. Auch wenn viele der geförderten Gründungen aus volkswirtschaftlicher Sicht weder die Beschäftigungseffekte noch die Innovationskraft aufweisen, die von Gründungen gemeinhin erhofft werden, stellt eine Existenzgründung eine bessere Nutzung des Humankapitals der Gründerperson dar als der Zustand der Arbeitslosigkeit, auch hinsichtlich des derzeit sichtbaren demographischen Wandels in Deutschland. Die Person des Gründers kann als der zentrale Faktor für den Einfluss auf die Erfolgchancen einer Gründung gesehen werden, wodurch Weiterbildungsangeboten, die nicht nur auf gründungsfachliches Wissen ausgerichtet sind sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Gründer abzielen, eine besondere Bedeutung zukommt. Bessere Chancen könnten solche Qualifizierungsangebote daher auch für ältere Arbeitnehmer und Langzeitarbeitslose bieten, denen auf dem ersten Arbeitsmarkt oft keine Chance mehr gegeben wird. Es scheint ausgesprochen sinnvoll, diese Personen wieder für den Arbeitsmarkt zu mobilisieren, auch wenn es einer längeren Qualifizierungsdauer und gewissem finanziellen Aufwand bedarf. Es ist darüber hinaus zu erwarten, dass die momentan zu beobachtenden hohen Flüchtlingszahlen verbunden mit einer höheren Gründungsneigung von Ausländern¹²⁴⁶ in den nächsten Jahren auch zu vermehrtem Bedarf an Qualifizierungsangeboten für diese Zielgruppe führen werden.

Dies umzusetzen erfordert zum einen andere Förderstrukturen sowie zum anderen eine Didaktik, in der neben Fachkompetenzen auch fachübergreifende unternehmerische Handlungskompetenzen und unternehmerische Persönlichkeitseigenschaften gefördert werden. Davon ausgehend, dass eine Förderung von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit auch zukünftig politisch gewollt ist, kann das im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellte wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierte Modell zur systematisch-intentionalen Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten bei Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit als eine Offerte an die Politik und die Weiterbildungspraxis im

¹²⁴⁶ Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.3.1.1.

Bereich der Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit verstanden werden, die hier vorgestellten Erkenntnisse für die zukünftige Planung und -gestaltung der Qualifizierungsangebote zu nutzen. Dabei ist das Modell nicht als vollständige oder abgeschlossene Qualifizierungskonzeption zu verstehen, sondern als Orientierung für die Neukonzeptionierung der Qualifizierung in diesem Bereich. Die Vorstellung des Modells ist dabei ein erster grundlegender Schritt in Richtung Implementierung, die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Modells z.B. durch eine Expertenkommission sind ein Desiderat der vorliegenden Arbeit.

Um eine Neuorientierung der Qualifizierung zu ermöglichen, müssten hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Qualifizierung und insbesondere auf makrodidaktischer Ebene umfassende Veränderungen vorgenommen werden. Als besonders limitierende Rahmenbedingungen können neben finanziellen Aspekten z.B. die Förderbedingungen gesehen werden, die eine möglichst rasche Gründung forcieren und so einer längerfristigen Qualifizierung entgegenstehen.¹²⁴⁷ Individuelle und flexible Förderbedingungen wären hier wünschenswert. Des Weiteren wurden viele Mängel im Vergabesystem von Qualifizierungsangeboten offensichtlich. Hier wären dringend höhere Qualitätsstandards und andere Vergabemodalitäten notwendig. Ein weiterer Punkt zur Verbesserung der Rahmenbedingungen ist der einfachere Zugang zu Fremdkapital für Existenzgründer generell und für Existenzgründer aus der Arbeitslosigkeit im Besonderen.¹²⁴⁸

Im Bereich der mikrodidaktischen Elementarfaktoren konnte ein hoher Bedarf an der Umsetzung vorhandener theoretischer Erkenntnisse in der Praxis beobachtet werden. Die Ausführungen zu mikrodidaktischen Elementarfaktoren können daher auf der operativen Ebene auch kurzfristig Anregungen bieten, die Gründerqualifizierung für die Zielgruppe der Gründer aus der Arbeitslosigkeit unter bestehenden Rahmenbedingungen zu verbessern.

Hinsichtlich der Chancen und Grenzen der Persönlichkeitsentwicklung der betrachteten Gründergruppe ist zu konstatieren, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass am Ende eines solchen Qualifizierungsangebots eine oder mehrere Eigenschaften abschließend und nachhaltig entwickelt sein werden.¹²⁴⁹ Die besten Chancen bestehen hierbei bei den Eigenschaften auf kognitiver und sozialer Ebene, die in größerem Umfang und in einem kürzerem Zeitraum durch umweltinduzierte Interventionen gefördert

¹²⁴⁷ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.

¹²⁴⁸ Zur Problematik der Finanzierungsschwierigkeiten für Gründer vgl. DIHK (2014, S. 22).

¹²⁴⁹ Vgl. hierzu auch Schneider (2011, S. 374).

werden können, als bspw. die Eigenschaften auf affektiver Ebene.¹²⁵⁰ Eine umfassende und langfristige Begleitevaluation würde sich hier anbieten.

Aus den Untersuchungen und Ausführungen der vorliegenden Arbeit sind zugleich auch Forschungsdesiderata entstanden, die den Rahmen der Arbeit überschritten hätten und nachfolgenden Untersuchungen vorbehalten bleiben. Die hier untersuchte Auswahl von Qualifizierungsangeboten stellt nur einen Ausschnitt der deutschlandweit angebotenen Qualifizierungsangebote dar und ist daher nicht repräsentativ. Eine umfassendere Erhebung der Qualifizierungsangebote könnte weitere Erkenntnisse liefern. Darüber hinaus sind bei der Analyse der Qualifizierungsangebote subjektivistische Einschätzungen und Verzerrungen nicht auszuschließen. Unabhängig davon, ob es Angebote gibt, die den Anforderungen an eine wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierte langfristige Gründerqualifizierung in diesem Bereich mehr entsprechen, sind die Defizite der beobachteten Angebote sowie die Möglichkeiten die das konzeptionalisierte Modell zur Neuorientierung in diesem Bereich bieten könnte jedoch nicht von der Hand zu weisen.

Durch diese Untersuchung wird, wie bereits durch vorherige Untersuchungen zum Gründungsgeschehen in Deutschland, deutlich, dass es nicht nur im Bereich der Qualifizierung arbeitsloser Gründer dringender Verbesserung bedarf, sondern schon in der schulischen und beruflichen Bildung eine Verstärkung wirtschaftsbezogener Themen bzw. eine Förderung der Kultur der Selbständigkeit notwendig ist.¹²⁵¹ Den Existenzgründern fehlen elementare Kenntnisse wie das Funktionieren einer Marktwirtschaft oder einfache kaufmännische Begriffe, auffällig ist zudem ein häufig recht negatives Bild der Gründer von Unternehmern. Hier müssen Bildungssystem und Arbeitswelt besser miteinander verknüpft werden. Von hoher Relevanz ist es daher, mit diesen Themen nicht nur zukünftige Unternehmer anzusprechen, sondern generell in der Gesellschaft eine Kultur der Selbständigkeit und des lebenslangen Lernens zu fördern.

¹²⁵⁰ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.4.

¹²⁵¹ Vgl. hierzu ausführlich Braukmann/Bartsch (2014).

Literaturverzeichnis

- Adam, Erik (2015):** Fragwürdigkeiten und Grenzen erzeugungsdidaktischer Illusionen. In: Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (2015): Ermöglichungsdidaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2015, S. 63-75.
- Amelang, Manfred/Bartussek, Dieter/Stemmler, Gerhard/Hagemann, Dirk (2006):** Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, 6. Auflage, Stuttgart 2006.
- Anderseck, Klaus (2000):** "Born or made" - der Weg zum Unternehmensgründer, Hagen 2000.
- Anderseck, Klaus (2009):** Professionalisierung der Gründungsberatung - ein Ansatz zur Qualitätssicherung. In: Anderseck, Klaus/Peters, Sascha A. (Hrsg.): Gründungsberatung. Beiträge aus Forschung und Praxis, Stuttgart 2009.
- Arnold, Rolf (1993):** Natur als Vorbild, Frankfurt 1993.
- Arnold, Rolf (2005):** Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung, Berlin 2005.
- Arnold, Rolf (2015):** Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (2015): Ermöglichungsdidaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2015, S. 14-36.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007):** Grundlagen der Weiterbildung. Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg 2007.
- Arnold, Rolf/Gomez Tutor, Claudia/Kammerer Jutta (2015):** Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende. In: Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (2015): Ermöglichungsdidaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2015, S. 108-119.
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2009):** Schulpädagogik kompakt, Berlin 2009.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2015):** Ermöglichungsdidaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2015.
- Arve-Parves, Birgit/Cachon-Rodriguez, Lorenzo/Lemineur, Roger/Schober-Brinkmann, Karin/Udris, Ivars (1986):** Langfristungslosigkeit: Psychosoziale Auswirkungen und Interventionsmaßnahmen in den Mitgliedsstaaten des Europarates. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 19, 1986, S. 457-463.

- Asendorpf, Jens B. (2012):** Psychologie der Persönlichkeit, 5. Auflage, Berlin/Heidelberg 2012.
- Atteslander, Peter (2010):** Methoden der empirischen Sozialforschung, 13. Auflage, Berlin 2010.
- Bach, Hans-Uwe/Gartner, Hermann/Klinger, Sabine/Rothe, Thomas/Spitznagel, Eugen (2008):** Der Aufschwung lässt nach, IAB-Kurzbericht 3/2008, Nürnberg 2008.
- Bäcker, Gerhard (1994):** Ältere Arbeitnehmer zwischen Dauerarbeitslosigkeit und demographischem Umbruch. In: Montada, Leo (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit, Frankfurt 1994, S. 131-149.
- Bäcker, Gerhard/Bispinck, Reinhard/Hofemann, Klaus/Naegele, Gerhard/ Neubauer, Jennifer (2010):** Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Band 1: Ökonomische Grundlagen, Einkommen, Arbeit und Arbeitsmarkt, Arbeit und Gesundheitsschutz, 5. Auflage, Wiesbaden 2010.
- Bader, Reinhard (1991):** Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Verstehen und Gestalten von Systemen. In: Die berufsbildende Schule, 43/1991, S. 441-458.
- Bader, Reinhard (2000):** Kommunikative Kompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 52/2000, S. 211-212.
- Bader, Reinhard/Müller, Martina (2002):** Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 54/2002, S. 176-182.
- Bader, Reinhard/Schulz, Reinhard (2003):** Kultur unternehmerischer Selbständigkeit – ein Thema der Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 55 (4), 2003, S. 112-120.
- Bandura, Albert (1979):** Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979.
- Bandura, Albert (1999):** Social Cognitive Theory of Personality. In: Pervin, Lawrence A./John, Oliver P. (Hrsg.): Handbook of Personality – Theory and Research, 2. Auflage, New York 1999, S. 154-196.
- Baron, Robert A. (2000):** Psychological Perspectives on Entrepreneurship. In: Current Directions in Psychological Science, Vol. 9, 2000, S. 15-18.
- Barwinski Fäh, Rosemarie (1990):** Die seelische Verarbeitung der Arbeitslosigkeit: eine qualitative Längsschnittstudie mit älteren Arbeitslosen, München 1990.

- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2007):** Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim/Basel 2007.
- Baty, Gordon B. (1990):** Entrepreneurship for the Nineties, Englewood Cliffs 1990.
- Bauch, Werner/Maitzen, Christoph/Katzenbach, Michael (2011):** Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung, Frankfurt 2011.
- Baumann, Marion (2010):** Selbst- und Fremdbilder von Arbeitslosigkeit, Frankfurt a.M. 2010.
- Baumgartner, Hans J./Caliendo, Marco (2007):** Turning Unemployment into Self-Employment, Effectiveness and Efficiency of Two Start-Up Programmes, DIW Working Paper Nr. 671, Berlin 2007.
- Baumgartner, Hans J./Caliendo, Marco/Steiner, Viktor (2006):** Existenzgründungsförderung für Arbeitslose – Erste Evaluationsergebnisse für Deutschland, Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, Jg. 75, 2006, S. 32-48.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010):** 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2010.
- Beck, Herbert (1996):** Handlungsorientierung des Unterrichts. Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht, Darmstadt 1996.
- Becker, Manfred/Rother, Gabriele (1998):** Kompetenzentwicklung, Halle 1998.
- Begley, Thomas M./Boyd, David P. (1987):** Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and small businesses. In: Journal of Business Venturing, Vol. 2 (1), 1987, S. 79-93.
- Behnke, Joachim/Behnke, Nathalie (2006):** Grundlagen der statistischen Datenanalyse, 1. Auflage, Wiesbaden 2006.
- Bernhard, Stefan/Wolff, Joachim (2011):** Die Praxis des Gründungszuschusses. Eine qualitative Implementationsstudie zur Gründungsförderung im SGB III, IAB-Forschungsbericht 3/2011, Nürnberg 2011.
- Berthold, Norbert (2005):** Arbeitsmarktpolitik in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 55, 2005, S. 26-32.
- Berthold, Norbert/Berchem, Sascha von (2005):** Arbeitsmarktpolitik in Deutschland – Seit Jahrzehnten in der Sackgasse, Berlin 2005.

- Bierhoff, Hans W./Müller Günter F. (1993):** Kooperation in Organisationen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 37, 1993, S. 42-51
- Bijedic, Teita (2012):** Zur Förderung unternehmerischer Persönlichkeitspotenziale. In: Fröhlich, Werner (Hrsg.): Existenzgründung und Persönlichkeit, Flensburg 2012, S. 5-19.
- Bijedic, Teita (2013):** Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education, München 2013.
- Birch, David L. (1987):** Job creation in America. How our smallest Companies put the most People to Work, New York 1987.
- Bird, Allan/Mitsubishi, Hitoshi (2003):** Entrepreneurs and entrepreneurial process: Historical and theoretical perspectives on entrepreneurship in the Japanese contexts. In: Asian Perspective, Nr. 27(3) 2003, S. 125-175.
- Bird, Barbara Jean (2002):** Learning entrepreneurship competencies: The Self-Directed Learning Approach. In: International Journal of Entrepreneurship Education, Vol. 1 (1), 2002, S. 203-227.
- Black, Ervin L./Burton, Greg F./Traynor, Anne M./Wood, David A. (2005):** Are Entrepreneurs born or made? Views of Entrepreneurs and venture capitalists. In: ICSB Conference Proceedings, Bloomington 2005.
- Blenker, Per/Dreisler, Poul/Færgemann, Helle Meibom/Kjeldsen, John (2008):** A framework for developing entrepreneurship education in a university context. In: Journal of entrepreneurship and small business, Vol. 5 (1), 2008, S. 45-63.
- Bloom, Benjamin S. (1976):** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 5. Auflage, Weinheim et al. 1976.
- Böhm, Winfried (2005):** Wörterbuch der Pädagogik, 16. Auflage, Stuttgart 2005.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005):** Das theoriegenerierende Experteninterview - Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview - Theorie, Methode, Anwendung, 2. Auflage, Wiesbaden, 2005.
- Bonz, Bernhard (2009):** Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch, 2. Auflage, Stuttgart 2009.
- Borckholder, Thomas (2007):** Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland – Ursachen, Auswirkungen, Reduktion, Norderstedt 2007.

- Boud, David/Feletti, Grahame (Hrsg.) (1997):** The Challenge of Problem-Based Learning, 2. Auflage, London 1997.
- Boysen-Hogrefe, Jens/Groll, Dominik/Lechthaler, Wolfgang/Merkl, Christian (2010):** The role of labor market institutions in the great recession. In: Applied Economics Quarterly, Vol. 56 (61), 2010, S. 65-88.
- Brandstätter, Hermann (1997):** Becoming an entrepreneur – a question of personality structure? In: Journal of Economic Psychology, Vol. 18, 1997, S. 157-177.
- Brandstätter, Hermann (1999):** Unternehmensgründung und Unternehmenserfolg aus persönlichkeitspsychologischer Sicht. In: Moser, Klaus/Batinic, Bernad/Zempel, Jaennette (Hrsg.): Unternehmerisch erfolgreiches Handeln, Göttingen 1999, S. 155-172.
- Brandstätter, Hermann (1999a):** Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – Beiträge der Differentiellen Psychologie. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen – Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, 2. Auflage, Göttingen 1999, S. 51-76.
- Braukmann, Ulrich (1993):** Makrodidaktisches Weiterbildungsmanagement – Makrodidaktische Morphologie und legislativ-institutionelle Rahmenbedingungen einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme im Handwerk; zur Konzeption einer Maßnahme als Beitrag zu einer Theorie der Planung und Durchführung einer über bzw. außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildungsmaßnahme im Handwerk, Köln 1993.
- Braukmann, Ulrich (1996):** Zur handlungsorientierten Didaktik als theoretischer Kontext einer "Kooperativen Selbstqualifikation". In: Heidack, Clemens (Hrsg.): Kooperative Selbstqualifikation – Schule und Wirtschaft: Dokumentation und Zukunftsperspektiven der Kompetenzentwicklung, Düsseldorf 1996, S. 69-107.
- Braukmann, Ulrich (2001):** Hochschuldidaktische Förderung der Handlungskompetenz von Gründerinnen und Gründern. In: Koch, Lambert T./Zacharias, Christoph (Hrsg.): Gründungsmanagement, München 2001, S. 79-94.
- Braukmann, Ulrich (2002):** ‚Entrepreneurship Education‘ an Hochschulen – Der Wuppertaler Ansatz einer wirtschaftspädagogisch fundierten Förderung der Unternehmensgründung aus Hochschulen. In: Weber, Birgit (Hrsg.): Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach 2002, S. 47-98.

- Braukmann, Ulrich (2003):** Zur Gründungsmündigkeit als einer zentralen Zielkategorie der Didaktik der Unternehmensgründung an Hochschulen und Schulen. In: Walter-scheid, Klaus (Hrsg.): Entrepreneurship in Forschung und Lehre – Festschrift für Klaus Anderseck. Frankfurt a. M. et al. 2003, S. 187-204.
- Braukmann, Ulrich (2005):** Zur Integration von Aus- und Weiterbildung als gründungs-didaktische Voraussetzung einer innovativen und effizienten Förderung von Unter-nehmensgründungen aus Hochschulen. In: Konrad, Elmar D. (Hrsg.): Aspekte er-folgreicher Unternehmensgründungen: Hinweise – Vorgehen – Empfehlungen, Münster 2005, S. 27-39.
- Braukmann, Ulrich (2012):** Zur »Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persön-lichkeit« - Genese, kursorischer Überblick und referenztheoretische Bezüge zur problemorientierten Didaktik. In: Seufert, Sabine/Metzger, Christoph (Hrsg.): Kom-petenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag, Paderborn 2012, S. 465-486.
- Braukmann, Ulrich/Bartsch, Dominik (2011):** Zur Entwicklung der Wuppertaler Grün-dungspädagogik und -didaktik - Genese einer jungen Disziplin im kursorischen Überblick. In: Prieß, Wolf (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung - Strukturelle Einsichten und Gestaltung von Prozessen. Festschrift für H.C. Jongebloed zum 65. Geburtstag, Norderstedt 2011, S. 349-387.
- Braukmann, Ulrich/Bartsch, Dominik (2014):** Entrepreneurship Education im Span-nungsfeld interessenpolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Le-gitimität. In: Berufsbildung, 68 (2014) 147, S. 3-6.
- Braukmann, Ulrich/Bijedic, Teita/Schneider, Daniel (2008):** "Unternehmerische Per-sönlichkeit" - eine theoretische Rekonstruktion und nominaldefinitorische Konturie-rung. Schumpeter Discussion Papers 2008-003, Wuppertal 2008.
- Braukmann, Ulrich/Bijedic, Teita/Schneider, Daniel (2009):** Von der Mikro- zur Mak-rodidaktik in der Entrepreneurship Education – Zum Paradigmawechsel der För-derung unternehmerischen Denkens und Handelns in der Aus- und Weiterbildung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Generation Unternehmer? Youth Entrepreneu-rship Education in Deutschland, Gütersloh 2009, S. 231-268.
- Braukmann, Ulrich/Schneider, Daniel (2007):** Die Entwicklung der Persönlichkeit des Unternehmers aus wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: Bader, Rein-hard/Keiser, Gerd/Unger, Tim (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz

in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns, Bielefeld 2007, S. 93-121.

Braukmann, Ulrich/Schneider, Daniel (2007a): Didaktische Zielklassen der Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. In: Bader, Reinhard/Keiser, Gerd/Unger, Tim (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns, Bielefeld 2007, S. 157-180.

Braukmann, Ulrich/Schneider, Daniel (2008): Implikationen der Gründungspädagogik und -didaktik für das Controlling ambitionierter Entwicklungsmaßnahmen. In: Pütz, Markus/Böth, Thorsten/Arendt, Volker (Hrsg.): Controllingbeiträge im Spannungsfeld offener Problemstrukturen und betriebspolitischer Herausforderungen, Lohmar 2008, S. 197-261.

Braukmann, Ulrich/Schneider, Daniel (2008a): Persönlichkeitsbezogene Manager- und Führungskräfteentwicklung im Wandel. Lt. Hrsg. in Kürze im Druck.

Braukmann, Ulrich/Schneider, Daniel (2008b): Gestaltungsfaktoren der Führungskräfteentwicklung. In: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, Jg. 6, 2008, S. 48-50.

Braukmann, Ulrich/Schneider, Daniel/ Voth, Andreas (2009): MODE³ – Model for Didactical Evaluation of Entrepreneurship Education. Ein innovativer Ansatz zur gründungsdidaktisch fundierten Evaluation der Entrepreneurship Education an Hochschulen. Unveröffentlichtes Typoskript, Wuppertal 2009.

Braukmann, Ulrich/Schneider, Daniel/Voth, Andreas (2014): Conceptualization of MODE³ as an innovative model for the evaluation of Entrepreneurship Education at universities from the perspective of Gründungsdidaktik. In: Weber, Susanne/O-ser, Fritz/Achtenhagen, Frank/Fretschner, Michael/Trost, Sandra (Hrsg.): Becoming an Entrepreneur, Rotterdam/Boston/Taipei 2014, S. 217-242.

Braun, Ottmar/Maaßen, Julia (2000): Anforderungsanalyse für Existenzgründer. In: Müller, Günter F. (Hrsg.): Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung, Landau 2000, S. 37-52.

Braun, Gerald/Diensberg, Christoph (2002): Grundlagen der Gründerqualifizierung: Planung und Einbettung, Durchführung, Evaluation, Hagen 2002.

Breig, Ingrid/Leuther, Verena (2007): 50plus und arbeitslos – ohne Arbeit leben lernen, Berlin 2007.

- Brinkmann Christian (1984):** Die individuellen Folgen langfristiger Arbeitslosigkeit. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 17 (4), 1984, S. 454-473.
- Brinkmann, Christian/Wiedemann, Eberhard (1994):** Individuelle und gesellschaftliche Folgen. In: Montada, Leo (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit, Frankfurt 1994, S. 175-192.
- Brinkmann, Ulrich/Dörre, Klaus/Röbenack, Silke (2006):** Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und politische Verarbeitungsfolgen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, Bonn 2006.
- Brixy, Udo/Hundt, Christian/Sternberg, Rolf (2010):** Unternehmensgründungen in Krisenzeiten, IAB-Kurzbericht 8/2010, Nürnberg, 2010.
- Brüderl, Josef/Preisendörfer, Peter/Ziegler, Rolf (1996):** Der Erfolg neugegründeter Betriebe: Eine empirische Studie zu den Chancen und Risiken von Unternehmensgründungen, Betriebswirtschaftliche Schriften, Heft 140, Berlin 1996.
- Brockhaus (2005):** Der Brockhaus in zehn Bänden, Band 1: A – Brd, Leipzig/Mannheim 2005.
- Bruhn, Manfred (2014):** Unternehmens- und Marketingkommunikation: Handbuch für ein integriertes Kommunikationsmanagement, 3. Auflage, München 2014.
- Bryman, Alan; Bell, Emma (2015):** Business Research Methods, 4. Auflage, Oxford/New York 2015.
- Büssing, André (1993):** Arbeitslosigkeit – Differentielle Folgen aus psychologischer Sicht. In: Arbeit, Jg. 2 (1), 1993, S. 5-19.
- Bundesagentur für Arbeit (2010):** Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland, Oktober 2010, Nürnberg 2010.
- Bundesagentur für Arbeit (2012):** Änderungen beim Gründungszuschuss treten in Kraft. Veröffentlicht unter: <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/dienststellen/rdnsb/stade/Agentur/Presse/Presseinformationen/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI501556> [Stand 17.06.2016].
- Bundesagentur für Arbeit (2014):** Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Menschen mit Migrationshintergrund auf dem deutschen Arbeitsmarkt, Nürnberg 2014. Veröffentlicht unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Broschuere-Migranten-2014-07.pdf> [Stand 17.06.2016].

- Bundesagentur für Arbeit (2014a):** Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland, Oktober 2014, Nürnberg 2014.
- Bundesagentur für Arbeit (2014b):** Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Die Arbeitsmarktsituation von langzeitarbeitslosen Menschen. Veröffentlicht unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Arbeitsmarkt-Allgemein/generische-Publikationen/Langzeitarbeitslosigkeit-2014-07.pdf> [Stand 17.06.2016].
- Bundesagentur für Arbeit (2016):** Anspruchsdauer von Arbeitslosengeld I. Veröffentlicht unter: <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Arbeitslosigkeit/Arbeitslosengeld/DauerdesAnspruchs/index.htm> [Stand 17.06.2016].
- Bundesagentur für Arbeit (2016a):** Arbeitslosengeld II. Veröffentlicht unter: <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Arbeitslosigkeit/Grundsicherung/index.htm> [Stand 17.06.2016].
- Bundesagentur für Arbeit (2016b):** Einstiegsgeld. Veröffentlicht unter: <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Arbeitslosigkeit/Grundsicherung/IhreChance/Einstiegsgeld/index.htm> [Stand 17.06.2016].
- Bundesagentur für Arbeit (2016c):** Entwicklung der Anzahl der Arbeitslosen in Deutschland. Veröffentlicht unter: http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000000/html/start/gif/b_alo_zr.shtml [Stand 17.06.2016].
- Bundesagentur für Arbeit (2016d): Ermittlung des Leistungssatzes.** Veröffentlicht unter: <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Arbeitslosigkeit/Arbeitslosengeld/HoehedesAnspruchs/ErmittelndesLeistungssatzes/index.htm> [Stand 17.06.2016].
- Bundesagentur für Arbeit (2016f):** Finanzielle Hilfen für Existenzgründerinnen und Existenzgründer. Veröffentlicht unter: <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/FinanzielleHilfen/Existenzgruendung/index.htm> [Stand 17.06.2016].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001) (Hrsg.):** EXIST: Existenzgründung aus Hochschulen – Stand und Perspektiven, Berlin/Bonn 2001.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005) (Hrsg.):** Wissens- und technologieorientiertes Gründungsgeschehen. Kienbaum – Bestandsaufnahme für eine Weiterentwicklung von EXIST, Berlin/Bonn 2005.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2006):** Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission, Arbeitspaket 1, Modul 1e: Wirksamkeit der Instrumente Existenzgründungen, Berlin et al. 2006.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2016):** Eckpunkte der Gründungs- und Mittelstandsberatung. Veröffentlicht unter: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/E/eckpunkte-gruendungsberatung-mittelstandsberatung-2016,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand 17.06.2016].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2011):** Gründercoaching Deutschland. Veröffentlicht unter: <http://www.esf.de/portal/DE/Foerderperiode-2014-2020/ESF-Programme/bmwi/gruendercoaching-deutschland.html> [Stand 17.06.2016].
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2016):** Lexikon: Arbeit. Veröffentlicht unter: http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=UB5CQZ [Stand 17.06.2016].
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2016a):** Lexikon: Arbeit. Veröffentlicht unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/18675/arbeitslosigkeit> [Stand 17.06.2016].
- Bunk, Gerhard (1994):** Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Vol. 1, 1994, S. 9-15.
- Burbach, Eckhard (1985):** Die Zielgruppe im Mittelpunkt fachdidaktischer Entscheidungen, Düsseldorf 1985.
- Burow, Olaf-Axel (2015):** Möglichkeitsräume statt Unterricht: Wie Bildungseinrichtungen zu Kreativen Feldern werden. In: Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (2015): Ermöglichungsdidaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2015, S. 249-260.
- Bygrave, William D. (1998):** Die einzelnen Stufen des Entrepreneurship. In: Faltin, Günter/Ripsas, Sven/Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Entrepreneurship – Wie aus Ideen Unternehmen werden, München 1998, S. 113-151.
- Bygrave, William D./Hofer, Charles W. (1991):** Theorizing about Entrepreneurship. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Vol. 16 (2), S. 13-22.

- Caliendo, Marco/Fossen, Frank M./Kritikos, Alexander S. (2014):** Personality characteristics and the decisions to become and stay self-employed. In: *Small Business Economics* 42(4), 787-814.
- Caliendo, Marco/Hogenacker, Jens/Künn, Steffen/Wießner, Frank (2012):** Alte Idee, neues Programm: Der Gründungszuschuss als Nachfolger von Überbrückungsgeld und Ich-AG. In: *Journal for Labour Market Research*, Vol. 45, 2012, S. 99-123.
- Caliendo, Marco/Künn, Steffen/Wießner, Frank (2008):** Die Nachhaltigkeit von geförderten Existenzgründungen aus Arbeitslosigkeit: Eine Bilanz nach fünf Jahren, Discussion Paper Nr. 3880, Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn 2008.
- Caliendo, Marco/Künn, Steffen/Wießner, Frank (2010):** Die Nachhaltigkeit von geförderten Existenzgründungen aus Arbeitslosigkeit: Eine Bilanz nach fünf Jahren. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, Vol. 42, 2010, S. 269-291.
- Caliendo, Marco/Künn, Steffen/Wießner, Frank (2012):** Der Gründungszuschuss in Brandenburg, eine regionale Analyse. (IZA research report, 48), Bonn 2012.
- Caliendo, Marco/Kritikos, Alexander/Steiner, Viktor/Wießner, Frank (2006):** Existenzgründungsförderung in Deutschland, Zwischenergebnisse aus der Hartz-Evaluation, *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, Jg. 39, 2006, S. 505-531.
- Caliendo, Marco/Kritikos, Alexander/Steiner, Viktor/Wießner, Frank (2007):** Existenzgründungen, Unterm Strich ein Erfolg, IAB-Kurzbericht, 10/2007, Nürnberg 2007.
- Caliendo, Marco/Kritikos, Alexander (2010):** Gründungen aus Arbeitslosigkeit: Nur selten aus der Not geboren und daher oft erfolgreich. *DIW-Wochenbericht* 18/2010, Berlin 2010.
- Caliendo, Marco/Kritikos, Alexander (2010a):** Start-ups by the Unemployed: Characteristics, Survival and Direct Employment Effects. In: *Small Business Economics*. 35 (2010), S. 71-92.
- Caliendo, Marco/Künn, Steffen/Wießner, Frank (2009):** Erfolgsgeschichte mit zu frühem Ende, IAB-Kurzbericht, 03/2009, Nürnberg 2009.
- Caliendo, Marco/Steiner Viktor (2005):** Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland: Bestandsaufnahme und Bewertung der mikroökonomischen Evaluationsergebnisse. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, Jg. 38 (2/3), 2005, S. 396-418.
- Cantillon, Richard (1931):** Abhandlung über die Natur des Handelns im allgemeinen, Jena 1931. [Originaltitel: *Essai Sur la Nature du Commerce en Général*, 1755].

- Carr-Saunders, Alexander M./Wilson, Paul A. (1933):** The professions, Oxford 1933.
- Chell, Elizabeth/Haworth, Jean/Brearley, Sally (1991):** The entrepreneurial personality, London 1991.
- Chell, Elizabeth (2008):** The entrepreneurial personality. A social construction, London/New York 2008.
- Collins, Orvis F./Moore, David G. (1970):** The Organization Makers: A Behavioral Study of Independent Entrepreneurs, New York 1970.
- Conrad, Wolfgang/Müller, Günter F./Wagner, Dietrich/Wilhelm, Oliver (1998):** Psychologische Beiträge zur Analyse unternehmerischer Potentiale bei angehenden Existenzgründern, Veröffentlichungen des Instituts für Mittelstandsforschung, Nr. 36, Mannheim 1998.
- Cosmides, Leda/Tooby, John (1992):** Cognitive adaptations for social exchange. In: Barkow, Jerry H./Cosmides, Leda/Tooby, John (Hrsg.): The adapted mind. Evolutionary psychology and the generation of culture, New York/Oxford 1992, S. 163-228.
- Crittin, Jean-Pierre (1993):** Erfolgreich unterrichten: Die Vorbereitung und die Durchführung von Unterricht: Ein praxisbezogenes Handbuch für Ausbilder und Kursleiter, Bern/Stuttgart/Wien 1993.
- Cropley, Arthur J. (1992):** More ways than one, Norwood 1992.
- Czycholl, Reinhard (1974):** Wirtschaftsdidaktik. Dimensionen ihrer Entwicklung und Begründung, Trier 1974.
- Czycholl, Reinhard (1995):** Das Problem der Durchschaubarkeit des Kursverlaufes. In: Müller, Kurt R./Claro, Raúl (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung. 6. Auflage, Weinheim 1995, S. 118-129.
- Dember, William N. (1974):** Motivation and the cognitive revolution. In: American Psychologist. 29, Nr. 3, 1974, S. 161-168.
- Deutsche Bundesbank (2006):** Zur Entwicklung der arbeitsmarktbedingten Staatsausgaben, Monatsbericht 58, Frankfurt 2006, S. 63-86.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2006):** Es bewegt sich etwas bei der BA-Vergabepraxis von Arbeitsmarktdienstleistungen. Veröffentlicht unter: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m44606e2fa5a29_verweis1.pdf [Stand 17.06.2016].

- Deutscher Gewerkschaftsbund (2008):** Jugendarbeitslosigkeit wird unterschätzt. Arbeitsmarkt aktuell 08/2008, Berlin 2008.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2002):** DIHK-Gründerreport 2002, Berlin 2002.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2004):** DIHK-Gründerreport 2004, Berlin 2004.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2007):** Weniger Existenzgründungen trotz guter Konjunktur - DIHK-Gründerreport 2007, Berlin 2007.
- Deutscher Industrie und Handelskammertag (2009):** Schwieriges Gründungsklima – DIHK-Gründerreport 2009, Berlin 2009.
- Deutscher Industrie und Handelskammertag (2014):** Pioniergründer bringen frische Brise – DIHK-Gründerreport 2014, Berlin 2014.
- Diensberg, Christoph (2001):** Wirtschaftspädagogische Aspekte des Entrepreneurship-Lernens. In: Anderseck, Klaus/Walterscheid, Klaus (Hrsg.): Entrepreneurship: Gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen. Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität Hagen, Diskussionsbeitrag Nr. 304, Hagen 2001, S. 65-79.
- DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung (Hrsg.)(1995):** Abschlussbericht des Forschungsprojekts Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern, Bonn 1995.
- Dillman, Don A. (2007):** Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method, 2. Auflage, Hoboken 2007.
- Dingeldein, Katrin (2007):** Können sich alle Arbeitslosen erholen? Bedingungen einer erfolgreichen Erholung während der Arbeitslosigkeit, Konstanz 2007.
- Dittmar, Jörg (2001):** Personalentwicklung als wirtschaftspädagogische Fragestellung: eine Rekonstruktion aus didaktischer Perspektive, Paderborn 2001.
- Dörner, Dietrich (1987):** Problemlösen als Informationsverarbeitung, 3. Auflage, Stuttgart 1987.
- Doll, Jörg/Prenzel, Manfred (2004):** Das DFG-Schwerpunktprogramm Bildungsqualität von Schule (BIQUA): Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. In Doll,

Jörg/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung, S. 9-23, Münster 2004.

Dorsch, Friedrich (2013): Lexikon der Psychologie, 16. Auflage, Bern 2013.

Dudda, Nicole (2009): Zur Innovation des Lernens am Arbeitsplatz. Theoretische Konzeptionalisierung und innovative Neuausrichtung der didaktisch moderierten Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im beruflichen Wirkungsraum. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wuppertal 2009.

Ebbers, Ilona (2004): Wirtschaftsdidaktisch geleitete Unternehmenssimulation im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen, Lohmar/Köln 2004.

Eckl, Verena/Rothgang, Michael/Welter, Friederike (2009): Public policy and success of business start-ups in Germany. Ruhr Economic Papers, Nr. 142, Bochum-Dortmund-Duisburg-Essen (2009).

Edelmann, Walter/Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie. 7. Auflage, Weinheim 2012.

Egeln, Jürgen (2010): EXIST: Bisher keine messbaren Effekte auf die Anzahl der Unternehmensgründungen. In: ZEW Gründungsreport, Jg.10, Nr. 1, S. 1-2.

Eisenberg, Philip/Lazarsfeld, Paul F. (1938): The psychological effects of unemployment. Psychological Bulletin, Vol. 35, 1938, S. 358-390.

Elkeles, Thomas/Seifert, Wolfgang (1992): Arbeitslosigkeit und Gesundheit. Langzeitanalysen mit dem Sozioökonomischen Panel. In: Soziale Welt, Jg. 43, 1992, S. 278-300.

Euler, Dieter (1989): Kommunikationsfähigkeit und computerunterstütztes Lernen, Köln 1989.

Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, Sascha/Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit - Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt a.M. 2005, S. 253-272.

Euler, Dieter/Hahn, Angela (2014): Wirtschaftsdidaktik, 3. Auflage, Bern/Stuttgart/Wien 2014.

European Commission (2002): Final Report of the Expert Group „Best Procedure“ Project on Education and Training for Entrepreneurship, Brüssel 2008.

- European Commission (2008):** Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies, Final Report of the Expert Group „Best Procedure“ Project on Education and Training for Entrepreneurship, Brüssel 2002.
- Ewig, Gerd (1991):** Schülerzentriertes Lernen im Wirtschaftsunterricht: Simulation(Fallstudie, Rollenspiel, Lern- und Planspiel). In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Nr. 2, 1991, S. 130-149.
- Fallgatter, Michael (2002):** Theorie des ‚Entrepreneurship‘ – Perspektiven zur Erforschung der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmungen, Bielefeld 2002.
- Fallgatter, Michael (2007):** Junge Unternehmen. Charakteristika, Potenziale, Dynamik, Stuttgart 2007.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, Weinheim/München 1999.
- Fiet, James O. (2001):** The pedagogical side of entrepreneurship theory. In: Journal of Business Venturing, Vol. 16 (2), 2001, S. 613-630.
- Fischer, Heribert/Bubolz, Georg (1984):** Entwicklung und Sozialisation unter anthropologischen, psychologischen und gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten, Frankfurt a. M. 1984.
- Fisher, James L./Koch, James V. (2008):** Born, not made, Westport 2008.
- Frambach, Hans A. (2002):** Zum Verständnis von Arbeit im historischen Wandel: eine Untersuchung aus nationalökonomischer Perspektive. In: Arbeit, Jg. 11 (3), 2002, S. 226-243.
- Frank, Hermann/Kessler, Alexander/Korunka, Christian/Lueger, Manfred (2007):** Gründungsrealisierung und Erfolg von jungen Unternehmen in Österreich - Eine Analyse der Entwicklung im Verlauf von acht Jahren (1998-2005), Wien 2007.
- Frank, Hermann/Korunka, Christian (1996):** Zum Entscheidungsverhalten von Unternehmensgründern. Der Beitrag von Handlungskontrolle zur Erklärung des Gründungserfolgs. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 66(8), S.947-963.
- Frank, Hermann/Wanzenböck, Herta (1994):** Insolvenzquoten und Entwicklungslinien von geförderten Unternehmensgründungen. In: Mugler, Josef (Hrsg.): Materialien des Instituts für Betriebswirtschaftslehre der Klein- und Mittelbetriebe an der Wirtschaftsuniversität Wien, Wien 1994.

- Frese, Michael (1994):** Psychische Folgen von Arbeitslosigkeit in den fünf neuen Bundesländern: Ergebnis einer Längsschnittstudie. In: Montada, Leo (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit, Frankfurt/New York 1994, S. 193-213.
- Freud, Sigmund (1990):** Ausgewählte Schriften zur Neurosenlehre, zur Persönlichkeitspsychologie, zur Kulturtheorie, Leipzig 1990.
- Frey, Andreas (2002):** Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. In: Empirische Pädagogik, 16/2002, S. 139-156.
- Fuchs, Johann/Hummel, Markus/Klinger, Sabine/Spitznagel, Eugen/Wanger, Susanne/Zika, Gerd (2010):** Entwicklung des Arbeitsmarktes 2010: Die Spuren der Krise sind noch länger sichtbar, IAB-Kurzbericht 3/2010, Nürnberg 2010.
- Fuchs, Johann/Hummel, Markus/Klinger, Sabine/Spitznagel, Eugen/Wanger, Susanne/Zika, Gerd (2010a):** Der Arbeitsmarkt schließt an den vorherigen Aufschwung an, IAB-Kurzbericht 18/2010, Nürnberg 2010.
- Fuchs, Johann/Hummel, Markus/Hutter, Christian/Klinger, Sabine/Wanger, Susanne/ Weber, Enzo/Weigand, Roland/Zika, Gerd (2014):** Arbeitsmarkt 2014: Zwischen Bestmarken und Herausforderungen, IAB-Kurzbericht, 04/2014, Nürnberg 2010.
- Gabler Verlag (Hrsg.) (2010):** Gabler Wirtschaftslexikon, 17., komplett aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2010.
- Gabler Verlag (Hrsg.) (2016):** Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Hempel-Oppenheimer-Schema, veröffentlicht unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/hempel-oppenheimer-schema.html>
- Gangl, Markus (2005):** Beschäftigungschancen von Arbeitslosen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 16, 2005, S. 32-38.
- Gartner, William B. (1989):** "Who is an entrepreneur?" is the wrong question. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Vol. 13, 1989, S. 47-68.
- Gaß, Gerald/Klems, Wolfgang/Krömmelbein, Silvia/Schmid, Alfons (1997):** Strategien gegen Langzeitarbeitslosigkeit. Strukturen, Ursachen und Maßnahmen, Berlin 1997.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank M. (1993):** Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran - was soll er auch sonst tun? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Vol. 22 (5), 1993, S. 38-41.

- Gerrig, Richard J. (2015):** Psychologie, 20. aktualisierte Auflage, München 2015.
- Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.) (Hrsg.) (2004):** Arbeitspapiere 12: ICH-AG und Überbrückungsgeld – Eine empirische Analyse von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit, Bottrop 2004.
- Giddens, Anthony (2013):** Sociology, 7. Auflage, Cambridge 2013.
- Glaserfeld, Ernst von (2005):** Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt 2005.
- Goebel, Peter (1990):** Erfolgreiche Jungunternehmer: Lieber kleiner Herr als großer Knecht! Welche Fähigkeiten brauchen Firmengründer? München 1990.
- Goebel, Peter (1991):** Kreativität und kreative Persönlichkeiten – eine Untersuchung über erfolgreiche Unternehmensgründer. In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin, Jg. 37, 1991, S. 146-156.
- Göbel, Sigrun (1998):** Persönlichkeit, Strategien und Erfolg. In: Frese, Michael (Hrsg.): Erfolgreiche Unternehmensgründer – psychologische Analysen und praktische Anleitungen für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1998, S. 99-122.
- Grabka, Markus M./Frick, Joachim R. (2010):** Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. Wochenbericht des DIW Berlin 7/2010, Berlin 2010.
- Graf, Jürgen/Klein, Susanne (2001):** Formen der Weiterbildung. In: Graf, Jürgen/Bußmann, Nicole/Giesen, Birgit et al. (Hrsg.): Seminare 2002: Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung 2002. 13. Auflage, Bonn 2001, S. 143-170.
- Grafe, Silke (2008):** Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen, Bad Heilbrunn 2008.
- Gries, Christin-Isabel/May-Strobl, Eva/Paulini, Monika (1997):** Die Bedeutung der Beratung für die Gründung von Unternehmen, Bonn 1997.
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander (2000):** Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, Heinz/Gerstenmeier, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Handlungsansätze, Göttingen 2000, S. 139-157.
- Grüner, Herbert (1993):** Entrepreneurial Learning. Ist eine Ausbildung zum Unternehmertum möglich? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 89 (5), 1993, S. 485-509.

- Häcker, Hartmut (1994):** Persönlichkeit. In: Asanger, Roland/Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie, 5. Auflage, Weinheim 1994, S. 530-535.
- Halbfas, Brigitte G. (2006):** Entrepreneurship Education an Hochschulen. Eine wirtschaftspädagogische und didaktische Analyse. Paderborn, 2006.
- Halfpap, Klaus (1988):** Durch Handlungsorientierung kritische Bildung – Eine Erweiterung zu Hentkes Beitrag "Handlungsorientierung oder kritische Bildung?". In: Wirtschaft und Erziehung, 3/1988, S. 83-86.
- Halfpap, Klaus (1992):** Berufliche Handlungsfähigkeit – Ganzheitliches Lernen – Anforderungen an das Lern- und Ausbildungspersonal. In: Pätzold, Günter(Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main 1992, S. 140-161.
- Haller, Stefanie/Wolff, Joachim/Zabel, Cordula (2010):** Einstiegsgeld als Gründungsförderung - Teilnehmerstrukturen und Determinanten der Förderleistung. IAB-Forschungsbericht 9/2010, Nürnberg 2010.
- Handelsblatt (2005):** Die Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland. Veröffentlicht unter: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/chronologie-die-entwicklung-der-arbeitslosigkeit-in-deutschland/2470524.html> [Stand 17.06.2016].
- Hardes, Heinz-Dieter/Uhly, Alexandra (2007):** Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, 9. Auflage, München 2007.
- Harks, Thomas (2003):** Kommunale Arbeitsmarktpolitik – Rechtliche Vorgaben und Grenzen, Stuttgart 2003.
- Hartmann, Michael/Riede, Thomas (2005):** Erwerbslosigkeit nach dem Labour-Force-Konzept – Arbeitslosigkeit nach dem Sozialgesetzbuch: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Wirtschaft und Statistik, Jg. 4, 2005, S. 305-310.
- Hartz, Peter u.a. (2002):** Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Vorschläge der Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Berlin 2002.
- Haunschild, Ljuba/Clemens, Reinhard (2006):** Konsistenz und Transparenz in der Beratungsförderung des Bundes und der Länder. In: Institut für Mittelstandsforschung Bonn (Hrsg.): IfM-Materialien Nr. 167, Bonn 2006.

- Hausschildt, Harald (2006):** ALPHA PLUS Persönlichkeits- und Potentialprofile. In: Simon, Walter (Hrsg): Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests, Offenbach 2006.
- Heimann, Paul (1976):** Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart 1976.
- Henkel, Dieter (1998):** Arbeitslosigkeit, Alkoholkonsum und Alkoholabhängigkeit. Forschungsergebnisse, Defizite, Hypothesen. In: Abhängigkeiten, Jg. 4 (3), 1998, S. 9-29.
- Hentke, Reinhard (1991):** Zur Problematik der Reduktion oder Transformation – dargestellt an wirtschaftsberuflichen Lerninhalten. In: Wirtschaft und Erziehung, 43/1991, S. 242-247.
- Hérbert, Robert, F./Link, Albert N. (1988):** The Entrepreneur. Mainstream Views and Radical Critics, 2. Auflage, New York 1988.
- Hering, Dietrich (1959):** Zur Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Eine Einführung in das Problem der Wissenschaftlichkeit und Faßlichkeit der Aussagen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht, Berlin 1959.
- Herrmann, Theo (1991):** Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1991.
- Herron, Lanny/Robinson, Richard B. Jr. (1993):** A structural model of the effects of entrepreneurial characteristics on venture performance. In: Journal of small business venturing, Vol. 8 (3), 1993, S. 281-294.
- Herting, Joachim (2001):** Subjekt und Objekt in der Entrepreneurship-Ausbildung an deutschsprachigen Hochschulen. In: Klandt, Heinz et al. (Hrsg.): Gründungsforschung – Forum 2000, Lohmar/Köln 2001, S. 65-75.
- Hinz, Thomas/Jungbauer-Gans, Monika (1999):** Starting a business after unemployment: characteristics and chances of success (empirical evidence from a regional German Labor Market). In: Entrepreneurship and Regional Development Vol. 11, 1999, S. 317-333.
- Hinz, Silke K. B. (2007):** Ausgewählte Möglichkeiten zum Abbau der Arbeitslosigkeit von gering qualifizierten Arbeitskräften in Deutschland – unter besonderer Berücksichtigung der "Hartz"-Gesetze und der subjektiven Wahrnehmung von Betroffenen, Toenning 2007.

- Hisrich, Robert D./Langan-Fox, Janice/Grant, Sharon (2007):** Entrepreneurship Research and practice. A call to action for psychology. In: American Psychologist, Vol. 62(6), 2007, S. 575-589.
- Hisrich, Robert D./Peters, Michael P. (1998):** Entrepreneurship, 4. Auflage, Boston 1998.
- Hisrich, Robert D./Peters, Michael P./Sherperd, Dean A. (2010):** Entrepreneurship, 8. Auflage, Boston 2010.
- Hobbs, Sandy/Chiesa, Mecca (2011):** The myth of the “cognitive revolution”. In: European Journal of Behavior Analysis. Vol. 12 (2), 2011, S. 385-394.
- Hollederer, Alfons (2003):** Arbeitslos – gesundheitslos – chancenlos, IAB Kurzbericht, 4/2003, Nürnberg 2003.
- Hull, David L./Bosley, John J./Udell, Gerald G. (1980):** Renewing the hunt for the heffalump: Identifying potential entrepreneurs by personality characteristics. In: Journal of Small Business, Vol. 20, 1980, S. 11-18.
- Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (2010):** Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften, Berlin/Heidelberg 2010.
- International Labour Organization (ILO) (Hrsg.) (2000):** Unternehmensgründungen durch Arbeitslose. In: Die Welt der Arbeit, Jg. 35, 2000, S. 28-29.
- International Labour Organization (ILO) (Hrsg.) (2008):** Yearbook of labour statistics 2008, Genf 2008.
- Institut für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn (2004):** Arbeitsbericht 2003, Bonn 2004.
- Institut für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn (2014):** Gründungen aus der Arbeitslosigkeit. Veröffentlicht unter: <http://www.ifm-bonn.org/statistiken/gruendungen-und-unternehmensschliessungen/#accordion=0&tab=3> [Stand 17.06.2016].
- Jahng, Namsook/Krug, Don/Zhang, Zuoichen (2007):** Student achievement in online distance education compared to face-to-face education. In: European Journal of Open, Distance and E-Learning, Vol 1, 2007.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1994):** Didaktische Modelle, 3. Auflage, Berlin 1994.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014):** Didaktische Modelle, 11. Auflage, Berlin 2014.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1975):** Die Arbeitslosen von Marienthal, (Erstveröffentlichung 1933) Frankfurt 1975.

- Jahoda, Marie (1983):** Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert, 2. Auflage, Weinheim 1983.
- John, Oliver P. (1990):** The ‚Big Five‘ Factor Taxonomy: Dimensions of Personality in the Natural Language and in Questionnaires. In: Pervin, Lawrence A. (Hrsg.): Handbook of Personality – Theory and Research. 2. Auflage, New York 1990, S. 66-100.
- Jongbloed, Hans-Carl/Twardy, Martin (1983):** Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: Twardy, Martin (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Band 3, Teil I, Düsseldorf 1983, S. 163-204.
- Jungkunz, Diethelm (1995):** Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks – theoretische Klärung und empirische Analyse, Weinheim 1995.
- Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (1999):** Methodik des Ökonomieunterrichts. Bad Heilbrunn 1999.
- Kaiser, Franz-Joseph/Weitz, Bernd O./Sarrazin, Detlef (1990):** Arbeiten und Lernen in schulischen Modellunternehmen. Neue Informationstechnologien und Datenverarbeitung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung; Verbindung von berufspraktischer und theoretischer Arbeit (Ausbildung) im Lernbüro. Band 1, Bad Heilbrunn 1991.
- Kaiser, Manfred/Otto, Manfred (1990):** Übergang von Arbeitslosigkeit in berufliche Selbständigkeit. Erste Ergebnisse aus IAB-Verlaufserhebungen bei Überbrückungsgeld-Empfängern nach § 55a AFG der Jahre 1986-1988. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 23 (2), 1990, S. 284-299.
- Kao, John J. (1989):** Entrepreneurship, creativity and organization, Englewood Cliffs 1989.
- Karlan, Dean/Valdivia, Martin (2011):** Teaching entrepreneurship: impact of business training on microfinance clients and institutions. Review of Economics and Statistics, Vol. 93(2), 2011, S. 510–527.
- Katz, Jerome A. (1999):** A brief history of tertiary entrepreneurship education in the United States. In: Hahn, Dietger/Esser, Klaus (Hrsg.): Unternehmensgründungen, Wege in die Selbständigkeit, Chancen für innovative Unternehmen. Stuttgart 1999, S. 45-69.
- Kaufmann, Patrick J./Welsh, Dianne H.B./Bushmarin, Nicholas (1995):** Locus of control and entrepreneurship in the Russian Republic. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Nr. 20(1)/1995, S. 43-56.

- Kelle, Udo (2008):** Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte, 2. Auflage, Wiesbaden 2008.
- Keller, Bernd (2008):** Einführung in die Arbeitspolitik – Arbeitsbeziehungen und Arbeitsmarkt in sozialwissenschaftlicher Perspektive, 7. Auflage, München 2008.
- Kerres, Michael (2002):** Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl (Hrsg.), Handbuch E-Learning, Kap 4.5, S. 1-19, Köln 2002.
- Kets de Vries, Manfred F. R. (1977):** The Entrepreneurial Personality. In: Journal of Management Studies, Jg. 1, 1977, S. 34-57.
- Kieselbach, Thomas/Schindler, Hans (1984):** Psychosoziale Auswirkungen von Arbeitslosigkeit und Hindernisse für eine Aktivierung Arbeitsloser. In: Bremer Beiträge zur Psychologie, Jg. 32 (9), 1984.
- Kießling-Sonntag, Jochem (2003):** Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Berlin 2003.
- King, Albert S. (1985):** Self-analysis and Assessment of Entrepreneurial Potential. In: Simulation & Games, Jg. 16, S. 399-416.
- Kiper, Hanna (2009):** Lehrziele/Lernziele. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2009.
- Kirschbaum, Günter (1990):** Gründungsmotivation. In: Szyperski, Norbert/Roth, Paul (Hrsg.): Entrepreneurship – Innovative Unternehmensgründung als Aufgabe, Stuttgart 1990, S. 77-87.
- Klamma, Ralf/Moog, Petra/Hußmann, Wolfram/Kowalak, Boris (2001):** How to start a company? – Das Virtual Entrepreneurship Lab als didaktisches Lehrmittel und Trainingsinstrument für potentielle Gründer. In: Klandt, Heinz/Weihe, Hermann J. (Hrsg.): Gründungsforum 2001. Dokumentation des 5. G-Forums. FGF Entrepreneurship Research Monografien, Köln 2002, S. 49-68.
- Klafki, Wolfgang (2007):** Reduktion. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik, Weinheim/Basel 2007, S. 598.
- Klandt, Heinz (1984):** Aktivität und Erfolg des Unternehmensgründers. Eine empirische Analyse unter Einbeziehung des mikrosozialen Umfeldes, Bergisch Gladbach 1984.

- Klandt, Heinz (1990):** Das Leistungsmotiv und verwandte Konzepte als wichtige Einflußfaktoren der unternehmerischen Aktivität. In: Szyperski, Norbert/Roth, Paul (Hrsg.): Entrepreneurship – Innovative Unternehmensgründung als Aufgabe, Stuttgart 1990, S. 88-96.
- Klandt, Heinz (1999):** Entrepreneurship: Unternehmergebung an deutschen Hochschulen. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, Heft 3, 1999, S. 241-255.
- Klandt, Heinz/Daniels, Dirk (2001):** Gründungshemmnisse für innovative Unternehmen. In: „Existenzgründung 1 – Tipps, Training und Erfahrungen, Schriften des Forschungsinstituts Freie Berufe, Baden-Baden 2001, S. 147-167.
- Klandt, Heinz/Koch, Lambert T./Knaup, Ulrich (2005):** FGF-Report Entrepreneurship-Professuren 2004, Bonn 2005.
- Klandt, Heinz/Knaup, Ulrich (2002):** FGF-Report: Gründungslehrstühle Deutschland 2002. Eine Studie zum Stand der Gründungsprofessuren an deutschsprachigen Hochschulen, o.O. 2002.
- Klauder, Wolfgang (1999):** Arbeit, Arbeit, Arbeit. Mit offensiven Strategien zu mehr Beschäftigung, Osnabrück 1999.
- Klein, Klaus Oettinger, Ulrich (2000):** Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)unterricht, Baltmannsweiler 2000.
- Kleinen, Helmut/May-Strobl, Eva/Suprinovic, Olga/Wolter, Hans-Jürgen (2004):** Ich-AG und Überbrückungsgeld. Eine empirische Analyse von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit, Bottrop 2004.
- Kleinen, Helmut/May-Strobl, Eva/Suprinovic, Olga/Wolter, Hans-Jürgen (2005):** Die Ich-AG als neue Form der Existenzgründung aus der Arbeitslosigkeit, Bottrop 2005.
- Klosa, Anette et al. (Hrsg.) (1997):** Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim 1997.
- Knecht von Martial, Ingbert (1986):** Theorie allgemeindidaktischer Modelle, Böhlau 1986.
- Knorr-Cetina, Karin (1998):** Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften. In: Rammert, Werner (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie, Frankfurt/NewYork 1998.

- Koch, Andreas/Rosemann, Martin/Späth, Jochen (2011):** Soloselbständige in Deutschland. Strukturen, Entwicklungen und soziale Sicherung bei Arbeitslosigkeit. Studie im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2011.
- Koch, Lambert T. (2003):** Unternehmergeausbildung an Hochschulen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre – Ergänzungsheft, Heft 2, 2003, S. 25-46.
- Kohn, Karsten/Spengler, Hannes (2007):** KfW-Gründungsmonitor 2007, Frankfurt a.M. 2007.
- Kolshorn, Rainer/Tomecko, Jim (1998):** Das unternehmerische Potential verstehen und fördern. In: Faltin, Günter/Ripsas, Sven/Zimmer, Jürgen (1998): Entrepreneurship – Wie aus Ideen Unternehmen werden, München 1998, S. 169-196.
- Konle-Seidl, Regine (2009):** Erfassung von Arbeitslosigkeit im internationalen Vergleich. Notwendige Anpassung oder unzulässige Tricks? IAB-Kurzbericht 4/2009, Nürnberg 2009.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke:** Selbstgesteuertes Lernen, Baltmannsweiler 2009.
- Korunka, Christian/Frank, Hermann/Becker, Peter (1993):** Persönlichkeitseigenschaften von Unternehmensgründern – Erfolgsfaktor oder vernachlässigbare Restgröße in der Theorie der Unternehmensgründung. In: Internationales Gewerbearchiv – Zeitschrift für Klein- und Mittelunternehmen, Jg. 41 (3), S. 169-188.
- Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (2014):** Grundwissen Didaktik, 6. Auflage, München, Basel 2014.
- Kronauer, Martin/Vogel, Berthold/Gerlach, Frank (1993):** Im Schatten der Arbeitsgesellschaft: Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung, Frankfurt a.M./New York 1993.
- Kröger, Martin (2003):** Versicherungsinduzierte Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Theoretische Begründung, empirische Evidenz und wirtschaftspolitische Handlungsempfehlungen, Hamburg 2003.
- Küsters, Yvonne (2014):** Narratives Interview. In: Baur, Nina (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, S. 575-580.
- Kuhnert, Peter/Karas, Alexandra/Deutschmann, André (2005):** Arbeitslosigkeit – Weg in die Sucht. In: Kastner, Michael/Hagemann, Tim/Kliesch, Gesa (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Gesundheit, Arbeitsmarktintegrative Gesundheitsförderung, Lengerich 2005, S. 189-213.

- Kulicke, Marianne (2006):** EXIST – Existenzgründungen aus Hochschulen – Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Förderzeitraum 1998 bis 2005, Stuttgart 2006.
- Lamnek, Siegfried (2010):** Qualitative Sozialforschung, 5. Auflage, Weinheim/Basel 2010.
- Lampert, Heinz (1989):** „20 Jahre Arbeitsförderungsgesetz“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, 1989, S. 173-186.
- Lampert, Heinz/Althammer, Jörg (2014):** Lehrbuch der Sozialpolitik, 9. Auflage, Berlin 2014.
- Landau, Erika (1969):** Psychologie der Kreativität, München 1969.
- Lang-von Wins, Thomas/Rosenstiel, Lutz v. (2005):** Kompetenzentwicklung in der Universität. In: Spoun, Sascha/Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit - Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt a.M. 2005, S. 297-314.
- Lazarus, Richard S./Launier, Raymond (1981):** Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, Jürgen R. (1981): Stress, Bern 1981, S. 213-259.
- Lechler, Thomas / Gemünden, Hans G. (2003):** Gründerteams, Heidelberg, 2003.
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1998):** Testaufbau und Testanalyse, 6. Auflage, Weinheim 1998.
- Lilischkis, Stefan (2001):** Förderung von Unternehmensgründungen aus Hochschulen – Eine Fallstudie der University of Washington (Seattle) und der Ruhr-Universität Bochum, Köln 2001.
- Lindfeld, Christian (2013):** Zukunftsinnovationen in der integrativen Innovations- und Gründungsförderung aus Universitäten und Forschungseinrichtungen, Paderborn 2013.
- Littunen, Hannu (2000):** Entrepreneurship and the characteristics of the entrepreneurial personality. In: International Journal of Entrepreneurial Behavior, Nr. 6(6)/2000, S. 295-310.
- Litzenberg, Ralf (1987):** Führungsausbildung im Unternehmen: Argumente und Perspektiven, Spardorf 1987.

- Lück, Wolfgang/Böhmer, Annette (1994):** Entrepreneurship als wissenschaftliche Disziplin in den USA. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Jg. 46 (5), 1994, S. 403-421.
- Luhmann, Niklas (2001):** Soziale Systeme, 2. Auflage, Frankfurt a.M. 2001.
- Maeger, Nigel (1995):** Arbeitsmarktpolitik für Existenzgründer. Internationale Erfahrungen der Existenzgründungsförderung von Arbeitslosen. WZB Discussion Paper FSI 95-209, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin 1995.
- Mager, Robert F. (1994):** Lernziele und Unterricht. Weinheim 1994.
- Maltby, John / Day, Liz / Macaskill, Ann (2006):** Introduction to personality, individual differences and intelligence, Harlow 2006.
- Martinelli, Albert (1994):** Entrepreneurship and Management. In: Smelser, Neil J./Swedberg, Richard (Hrsg.): The Handbook of Economic Sociology. Princeton/New York 1994, S. 476-503.
- Maslow, Abraham H. (1970):** Motivation and personality, New York 1970.
- Mathes, Claus (2016):** Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. 9. Auflage, Haan-Gruiten 2016.
- Mausolf, Wolfgang/Pätzold, Günter (1982):** Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts. Essen 1982.
- Mayer, Horst (2006):** Interview und schriftliche Befragung. München 2006.
- May-Strobl, Eva (2008):** Gründungen aus der Arbeitslosigkeit - Evaluation der Gründungs- und Begleitzirkel, Untersuchung im Auftrag der G.I.B. Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH Bottrop. In: Institut für Mittelstandsforschung Bonn (Hrsg.): IfM-Materialien Nr. 179, Bonn 2008.
- May-Strobl, Eva (2010):** Nachhaltigkeit und Erfolg von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit - Ergebnisse einer Nachbefragung bei aus den Gründungs- und Begleitzirkeln der G.I.B. hervorgegangenen Gründungen, Untersuchung im Auftrag der G.I.B. Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH Bottrop. In: Institut für Mittelstandsforschung Bonn (Hrsg.): IfM-Materialien Nr. 196, Bonn 2010.
- Mayring, Philipp (2016):** Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6. Auflage, Weinheim/Basel 2016.
- Mayring, Philipp (2015):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 12. Auflage, Weinheim/Basel 2015.

- McAdams, Dan P. (1997):** A Conceptual History of Personality Psychology. In: Hogan, Robert/Johnson, John/Briggs, Stephen R. (Hrsg.): Handbook of Personality Psychology, San Diego 1997, S. 3-40.
- McClelland, David C. (1966):** Die Leistungsgesellschaft: psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966.
- McClelland, David C. (1987):** Characteristics of successful entrepreneurs. In: Journal of Creative Behavior, Vol. 21 (3), 1987, S. 219-233.
- McClelland, David C./Winter, David G. (1969):** Motivating economic achievement, New York 1969.
- McKenzie, George W. (2000):** Psychologische Determinanten des Unternehmenserfolges. In: Müller, Günter F. (Hrsg.) Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung, Landau 2000, S. 123-136.
- McKinsey & Company/Stern/Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF)/WEB.DE (2007):** Perspektive Deutschland 2005/06. GESIS Datenarchiv, Köln.
- Meendermann, Karin (1992):** Die "Hilfe zur Arbeit" – Zugangschance oder Ausgrenzungsmechanismus? Münster 1992.
- Means, Barbara/Toyama, Yukie/Murphy, Robert F./Baki, Marianne (2013) :** The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: Teachers College Report, Vol. 115, No.3, S. 1-47.
- Meili-Lüthy, Eva (1982):** Persönlichkeitsentwicklung als lebenslanger Prozess, Zürich 1982.
- Metzger, Walter P. (1976):** What is a profession? In: College and University, Vol. 52, 1976, S. 42-55.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005):** Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview - Theorie, Methode, Anwendung, 2. Auflage, Wiesbaden 2005, S. 257-272.
- Michaelides, Marios/Benus, Jacob (2012):** Are self-employment training programs effective? Evidence from Project GATE. In: Labour Economics, Vol. 19(5), 2012, S. 695-705.
- Michalski, Richard L./Shackelford, Todd (2008):** Evolutionary psychology perspectives on personality. In: Boyle, Gregory J./Matthews, Gerald/Saklofske, Donald H.

(Hrsg.): The SAGE Handbook of personality theory and assessment, Vol. 2: Personality measurement and testing, Los Angeles, 2008, S. 174-189.

Miegel, Meinhard (1997): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklungen, Ursachen, Maßnahmen, Teil II: Ursachen steigender Arbeitslosigkeit in Deutschland und anderen frühindustrialisierten Ländern, Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen, Bonn 1997.

Minta, Helmut (1971): Vortrag anlässlich des von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften mit den Arbeitsverwaltungen der Gemeinschaftsländer veranstalteten Seminars über „Moderne Maßnahmen zur Erhaltung der Vollbeschäftigung“ vom 21.-23. Juni 1971 in Nürnberg, Nürnberg 1971.

Mitton, Daryl G. (1989): The Compleat Entrepreneur. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Vol. 13 (3), 1989, S. 9-19.

Möller, Joachim (2010): Germany's Job Miracle in the World Recession – Shock-Absorbing Institutions in the Manufacturing Sector. In: Applied Economics Quarterly Vol. 56, 2010, S. 9-28.

Mosberger, Brigitte/Steiner, Karin (2002): Zur Situation und Erwerbsrealität Neuer Selbständiger. In: AMS info 50/2002, S. 3-4.

Moser, Klaus/Zempel, Jeannette/Galais, Nathalie/Batinic, Bernad (2000): Selbständigkeit als Belastung und Herausforderung. In: Müller, Günter F. (Hrsg.): Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung, Landau 2000, S. 173-192.

Müller, Günter F. (1999): Persönlichkeit und selbständige Erwerbstätigkeit – Messung von Potentialfaktoren und Analyse ihres Einflusses. In: Wirtschaftspsychologie, Jg. 6 (2), 1999, S. 2-12.

Müller, Günter F. (1999a): Dispositionelle und biographische Bedingungen beruflicher Selbständigkeit. In: Moser, Klaus/Batinic, Bernad/Zempel, Jeannette (Hrsg.): Unternehmerisch erfolgreiches Handeln, Göttingen 1999, S. 173-192.

Müller, Günter F. (2000a): Dispositionelle und geschlechtsspezifische Besonderheiten beruflicher Selbständigkeit. In: Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie, Nr. 21(4), 2000, S. 319-329.

Müller, Günter F. (2000b): Eigenschaftsmerkmale und unternehmerisches Handeln. In: Müller, Günter F. (Hrsg.): Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung, Landau 2000, S. 105-121.

- Müller, Günter F. (2000c):** Indikatoren unternehmerischen Verhaltens bei Psychologiestudierenden. *Report Psychologie*, 24, 462-473.
- Müller, Günter F. (2002):** F-DUP Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale, Landau 2002.
- Müller, Günter F. (2004):** Selbständig organisierte Erwerbsarbeit. In: Schuler Heinz (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 4, Organisationspsychologie*, Göttingen 2004, S. 999-1045.
- Müller, Günter F. (2005):** F-DUP: Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potentiale. IN: Sarges, Werner/Wottowa, Heinrich (Hrsg.): *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren*, Lengerich 2005, S. 337-341.
- Müller, Günter F. (2007):** Berufliche Selbständigkeit. In: Moser, Klaus (Hrsg.): *Wirtschaftspsychologie*, Heidelberg 2007, S. 379-398.
- Müller, Günter F. (2010):** Unternehmerische Eignung – Impuls und Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Selbständigkeit. In *Psychologie Gesellschaft Politik – 2010. Psychologische Expertise für erfolgreiches Unternehmertum in Deutschland*, Berlin 2010, S. 66-71.
- Müller, Günter F./Gappisch, Cathrin (2002):** Existenzgründung – Persönlichkeit als Startkapital. In: *Wirtschaftspsychologie*, Heft 2, 2002, S. 28-33.
- Müller, Eva/Wilke, Ralf A./Zahn, Philipp (2006):** Beschäftigung und Arbeitslosigkeit älterer Arbeitnehmer: Eine mikroökonomische Evaluation der Arbeitslosengeldreform von 1997, ZEW Discussion Paper Nr. 06-021, Mannheim 2006.
- Mussel, Gerhard/Pätzold, Jürgen (2012):** Grundfragen der Wirtschaftspolitik, 8. Auflage, München 2005.
- Neef, Christoph (2005):** Die Fallstudie als Bindeglied zwischen handlungsorientiertem Unterricht und Lernfeldorientierung. In: Neef, Christoph/Verstege, Raphael (Hrsg.): *Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analysen*, Stuttgart 2005, S. 153-182.
- Neugarten, Bernice (1964):** *Personality in Middle and Late Life*, New York 1964.
- Neven, Peter (1983):** Medien und Arbeitsmittel. In: Twardy, Martin (Hrsg.): *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*, Düsseldorf 1983, S. 447-495.
- Niefert, Michaela/Tchouvakhina, Margarita (2006a):** KfW und ZEW-Studie: Gründungen aus der Arbeitslosigkeit – Besondere Merkmale und Unterschiede zu anderen Gründungen, Beiträge zur Mittelstands- und Strukturpolitik Nr. 35, Frankfurt 2006.

- Niefert, Michaela/Tchouvakhina, Margarita (2006b):** Aus der Not geboren? – Besondere Merkmale und Determinanten von Gründungen aus der Arbeitslosigkeit. ZEW Discussion Paper No. 06-010, Mannheim 2006.
- Niggemann, Wilhelm (1977):** Praxis der Erwachsenenbildung, Freiburg 1977.
- Noll, Susanne/Nivorozhkin, Anton/Wolff, Joachim (2006):** Förderung mit dem Einstiegsgeld nach § 29 SGB II. IAB Forschungsbericht Nr. 23, 2006.
- Noll, Susanne/Wießner, Frank (2011):** Erfolg von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit - manchmal ist ein Indikator nicht genug. In: Wirtschaftsdienst, Jg. 91, H. 6, S. 428-430.
- Oberschachtsiek, Dirk (2004):** Auswirkungen zusätzlicher öffentlicher Finanzierungshilfen auf das Überleben von aus der Arbeitslosigkeit gegründeten Unternehmen, Lüneburg 2004.
- Oberschachtsiek, Dirk/Scioch, Patrycja (2015):** The outcome of coaching and training for self-employment. A statistical evaluation of outside assistance support programs for unemployed business founders in Germany. In: Journal for Labour Market Research, Vol. 48 (1), 2015, S. 1-25.
- OECD (1995):** Self-Employment Programmes for the Unemployed: Papers and Proceedings from a Joint US-Department of Labour/OECD International Conference, Paris 1995.
- Osguthorpe, Russel T./Graham, Charles R. (2003):** Blended learning systems: definitions and directions. Quarterly Review of Distance Education, Vol.4(3), 2013.
- Ott, Bernd (2011):** Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 4. Aufl., Berlin 2011.
- Oxford English Dictionary (2007)
- Pätzold, Günter (1996):** Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. 2. Auflage, Heidelberg 1996.
- Penuik, Alexander (2009):** Aus der Arbeitslosigkeit in die Selbständigkeit? Individuelle und soziale Faktoren bei Erfolg und Scheitern von Existenzgründern, Berlin 2009.
- Pervin, Lawrence A. (1990):** A Brief History of Modern Personality Theory. In Pervin, Lawrence A. (Hrsg.): Handbook of Personality – Theory and Research, 2. Auflage, New York 1990, S. 3-18.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001):** Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6. Auflage, München, 2001.

- Petko, Dominik (2014):** Einführung in die Mediendidaktik, Weinheim/Basel 2014.
- Pfeiffer, Friedhelm/Reize, Frank (2000):** Business Start-ups by the Unemployed – an Econometric Analysis Based on Firm Data. In: Labour Economics, Vol. 7 (5), 2000, S. 629-663.
- Piorkowsky, Michael-Burkhard, Fleißig, Sabine (2005):** Existenzgründungen im Kontext der Arbeits- und Lebensverhältnisse in Deutschland. Eine Strukturanalyse von Mikrozensusergebnissen. Aktualisierung der Sonderauswertung für das Jahr 2004, Bonn 2005.
- Piorkowsky, Michael-Burkhard/Fleißig, Sabine/Junghans, Annika (2009):** Selbständige in Deutschland 1997 - 2007. Der erste Selbständigen-Monitor für Deutschland, Bonn 2009.
- Poetzsch, Johanna (2012):** Was sind die Ziele des neuen § 16c SGB II? Gründungsförderung im Kontext aktivierender Arbeitsmarktpolitik. In: IQ-Fachstelle Existenzgründung (Hrsg.): Markterfolg oder Beendigung - Perspektiven und Grenzen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, Mainz 2012, S. 8-14.
- Pongratz Hans J./Bernhard, Stefan/ Wolff, Joachim/Promberger, Markus (2013):** Selbständig statt leistungsberechtigt, IAB-Forschungsbericht 2/2013, Nürnberg 2013.
- Porst, Rolf (2014):** Frageformulierung. In: Baur, Nina (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, S. 687-699.
- Prandini, Markus (2002):** Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen als Aufgabe und Ziel der Pädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, 2002, S. 354 -370.
- Preisendörfer, Peter (2002a):** Erfolgsfaktoren von Unternehmensgründungen. In: Corsten, Hans (Hrsg.): Dimensionen der Unternehmensgründung, Berlin 2002, S. 43-71.
- Preisendörfer, Peter (2002b):** Aktuelle Theorieansätze in der Entrepreneurship-Forschung. In: Braun, Gerald/Diensberg, Christoph (Hrsg.): Entrepreneurship im Ostseeraum, Berlin 2002, S. 11-27.
- Raab, Gerhard/Neuner, Michael (2008):** Gründungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Wirtschaftsstudenten in Deutschland und den USA: Eine vergleichende empirische Untersuchung. In: Kraus, Sascha/Gundolf, Katherine (Hrsg.): Stand und Perspektiven der deutschsprachigen Entrepreneurship- und KMU-Forschung, Stuttgart 2008.

- Raab, Gerhard/Stedham, Yvonne/Neuner, Michael (2005):** Entrepreneurial potential: An exploratory study of business students in the U.S. and Germany. In Journal of Business and Management, Nr. 11(2)/2005, S. 71-88.
- Raddatz, Gregor (2003):** Pädagogik im freien Fall. Posttraditionale Didaktik zwischen Negativer Dialektik und De-Konstruktion, Münster 2003.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009):** Einführung Pädagogik, 3. Auflage, Wiesbaden 2009.
- Rammer, Christian (2004):** Unternehmensdynamik in Deutschland 1995-2003: Die Rolle forschungs- und wissenschaftsintensiver Branchen und eine Einordnung im internationalen Vergleich, ZEW-Studien zum Deutschen Innovationssystem XI/2005, Mannheim 2004.
- Rebmann, Karin/Tenfelde,Walter/Schlömer, Tobias (2011):** Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe, 4. Auflage, Wiesbaden 2011.
- Reich, Kersten (1997):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 2. Auflage, Neuwied et al. 1997.
- Reich, Kersten (1997b):** Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, 2. Auflage, Neuwied et al. 1997, S. 70-91.
- Reich, Kersten (2004):** Konstruktivistische Didaktik. Berlin 2004.
- Reich, Kersten (2009) (Hrsg.):** Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger, Weinheim et al. 2009.
- Reich, Kersten (2012):** Konstruktivistische Didaktik, 5. Auflage, Berlin 2012.
- Reinmann, Gabi (2005):** Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich, 2005.
- Reis, Jack (1997):** Ambiguitätstoleranz, Heidelberg 1997.
- Reiser, Helmut (2006):** Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 2006.
- Riedl, Alfred (2010):** Allgemeine Didaktik, 2. Auflage, Stuttgart 2010.
- Rifkin, Jeremy (2004):** Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft: neue Konzepte für das 21. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2004.

- Ripsas, Sven (1997):** Entrepreneurship als ökonomischer Prozeß. Perspektiven zur Förderung unternehmerischen Handelns, Wiesbaden 1997.
- Ripsas, Sven (1998):** Elemente der Entrepreneurship Education. In: Faltin, Günter/Ripsas, Sven/Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Entrepreneurship – Wie aus Ideen Unternehmen werden, München 1998, S. 217-233.
- Ripsas, Sven (2000):** Entrepreneurship als Prozess, Studienbrief des Orientierungsstudiums "Gründer werden?" der Fernuniversität Gesamthochschule Hagen, Hagen 2000.
- Robbins, Stephen P. (2001):** Organisation der Unternehmung, 9. Auflage, München 2001.
- Rothschild, Kurt W. (1990):** Arbeitslose: Gibt's die? Ausgewählte Beiträge zu den ökonomischen und gesellschaftspolitischen Aspekten der Arbeitslosigkeit, Marburg 1990.
- Rothschild, Kurt W. (1994):** Theorien der Arbeitslosigkeit, 2. Auflage, München/Wien 1994.
- Sader, Manfred/Weber, Hannelore (2000):** Psychologie der Persönlichkeit, Weinheim 2000.
- Saeed, John (2001):** A critical evaluation of Australian Entrepreneurship Education and Training. In: Klandt, Heinz (Hrsg.): IntEnt96 – Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Köln 2001, S. 91-112.
- Schanz, Heinrich (1998):** Lehre und Forschung der beruflichen Fachdidaktik an deutschen Universitäten. In: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens, Stuttgart 1998, S. 31-59.
- Schenk, Rudolf (1999):** Früherkennung des Erfolgs von Gründungsunternehmen – Eine Expertenbefragung. In: Moser, Klaus/Batinic, Bernad/Zempel, Jeannette (Hrsg.): Unternehmerisch erfolgreiches Handeln. Reihe: Wirtschaftspsychologie, Band 13, Göttingen 1999.
- Schleinkofer, Michael/Kulicke Marianne (2009):** Entrepreneurship Education an deutschen Hochschulen - Studie der wissenschaftlichen Begleitforschung zu "EXIST - Existenzgründungen aus der Wissenschaft", Stuttgart 2009.
- Schmude, Jürgen (2002):** Gründungsforschung und Gründerausbildung (an Universitäten) in Deutschland. In: Kotschatzky, Knut/Kulicke, Marianne (Hrsg.): Wissenschaft und Wirtschaft im regionalen Gründungskontext, Stuttgart 2002, S. 37-44.

- Schmude Jürgen/Heumann, Stefan (2007): Ranking 2007:** Vom Studenten zum Unternehmer: Welche Universität bietet die besten Chancen? Regensburg, 2007.
- Schmude Jürgen/Heumann, Stefan (2009): Ranking 2009:** Vom Studenten zum Unternehmer: Welche Universität bietet die besten Chancen? Regensburg, 2009.
- Schmude Jürgen/Uebelacker (2005):**Vom Studenten zum Unternehmer: Welche Universität bietet die besten Chancen? Regensburg, 2005.
- Schneewind, Klaus A. (1982):** Persönlichkeitstheorien I – Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze, Darmstadt 1982.
- Schneider, Daniel (2005):** Zur Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten – Der Beitrag des "Entrepreneurship Career Development" für eine Innovation der Führungskräfteentwicklung, Wuppertal 2005.
- Schneider Daniel (2011):** Persönlichkeitsbezogene Managerseminare. Wirtschafts- und gründungsdidaktisch fundierte Konzeptionalisierung eines Modells zur Planung und Gestaltung persönlichkeitsbezogener Seminare als ein Beitrag zur Rekonstruktion und Ausdifferenzierung der Theorie der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit, Paderborn 2011.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2013):** Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Auflage, München 2013.
- Schober-Brinkmann, Karen/Lemineur, Roger/Rodriguez, Lorenzo C./Arve, Birgit/Udris, Ivars/Zammit, Edward L. (1987):** Die Studie des Europarates zur Arbeitslosigkeit. Council of Europe, Strasbourg 1987.
- Schüßler, Ingeborg (2015):** Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (2015): Ermöglichungsdidaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2015, S. 76-97.
- Schulte, Reinhard (2006):** Gibt es eine Theorie der Unternehmensgründung? – Überlegungen zum Theorieapparat eines jungen Forschungsfeldes, Rencontres de St-Gall 2006, Vortrag St. Gallen 11.-15.09.2006
- Schulte, Reinhard/Kraus, Sascha (2009):** Unternehmensberatung für Gründungsunternehmen: Eine Übersicht über das Berufsfeld der Gründungsberatung. In: Anderseck, Klaus/Peters, Sascha A. (Hrsg.): Gründungsberatung. Beiträge aus Forschung und Praxis, Stuttgart 2009.

- Schulz, Wolfgang (1975):** Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht - Analyse und Planung, 7. Auflage, Hannover 1975, S. 13-47.
- Schulz, Wolfgang (1998):** Einleitung. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Expertenwissen: Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven, Opladen 1998, S. 7-16.
- Schulz, Ekkehard (2000):** Die Finanzierung von Existenzgründungen: Eine informationsökonomische Analyse, Frankfurt a.M. 2000.
- Schumpeter, Joseph Alois (1993):** Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus, 8. Auflage, Berlin 1993.
- Schwadorf, Heike (2005):** Berufliche Handlungskompetenz im dualen System der Berufsakademien. In: Neef, Christoph/Verstege, Raphael (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analysen, Stuttgart 2005, S. 63-90.
- Seidel, Michael (2002):** Existenzgründung aus der Arbeitslosigkeit, Wiesbaden 2002.
- Seidel, Michael (2005):** Von der Arbeitslosigkeit in die Selbständigkeit. Evaluation eines Modellprojekts zur Gründerberatung, 1. Auflage, Köln 2005.
- Sell, Robert/Schimweg, Ralf (2002):** Probleme lösen. In komplexen Zusammenhängen denken, 6. Auflage. Berlin/Heidelberg 2002.
- Sesink, Werner (1994):** Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft, München/Wien/Oldenburg 1994.
- Sesselmeier, Werner/Blauermel, Gregor (1997):** Arbeitsmarkttheorien, Heidelberg 1997.
- Sesselmeier, Werner/Funk, Lothar/Waas, Bernd (2010):** Arbeitsmarkttheorien, Heidelberg 2010.
- Shane, Scott (2003):** A general theory of entrepreneurship, Cheltenham/Northampton 2003.
- Shaver, Kelly G./Scott, Linda R. (1991):** Person, Process, Choice. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Vol. 16, 1991, S. 23-46.
- Shutt, John/Sutherland, John (2003):** Encouraging the transition into self-employment. Regional Studies. Vol.37 (1), S. 97-103 (2003).

- Siebert, Horst (2009):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 6. Auflage, Augsburg 2009.
- Siebert, Horst (2015):** Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (2015): Ermöglichungsdidaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2015, S. 37-47.
- Sloane, Peter F. E. (1992):** Modellversuchsforschung – Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz, Köln 1992.
- Sloane, Peter F. E. (2001):** Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 97, 2001, S. 161-166.
- Sloane, Peter F. E. (2010):** Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Hol-ger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 2010, S. 205-212.
- Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004):** Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage, Paderborn 2004.
- Söltenfuß, Gerhard (1983):** Das Lernbüro als Lernort: In arbeiten + lernen, Heft 5/6, 1983, S. 2-6.
- Sommer, Jörg/Matysik, Alexander/Leusch, Martin (2013):** Geförderte Existenzgründungen aus Arbeitslosigkeit. Arbeitnehmerkammer Bremen, Institut Arbeit und Wirtschaft. Erschienen in: Arbeit und Wirtschaft in Bremen, Nr. 2, Bremen 2013.
- Sozialgesetzbuch (SGB) III**
- Speth, Hermann (1981):** Die Unterrichtsformen im Wirtschaftslehre-Unterricht, Rinteln 1981.
- Speth, Hermann (2004):** Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. 8. Auflage, Rinteln 2004.
- Spöttl, Georg/Dreher, Ralph (2009):** Gestaltungsorientierung als didaktische Konzeption in der Berufsbildung. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung, Baltmannsweiler 2009, S. 217-231.
- Spoun, Sascha/Wunderlich, Werner (Hrsg.) (2005):** Studienziel Persönlichkeit – Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt a. M. 2005.
- Staehe, Wolfgang H. (1999):** Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 8. Auflage, München 1999.

- Statistisches Bundesamt (2006):** Neue Fakten zur Dynamik des Arbeitsmarktes aus der ILO-Arbeitsmarktstatistik, Frankfurt 2006. Veröffentlicht unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2006/ILO/Schaubilder.pdf?__blob=publicationFile [Stand 17.06.2016].
- Staudt, Erich/Bestel, Sybille/Lewandowitz, Tanja (1996):** ExistenzGründungsberatung - Kritische Bestandsaufnahme bestehender Angebote, Bochum 1996.
- Steinvorth, Ulrich/Brudermüller, Gerd (Hrsg.) (2004):** Arbeitslosigkeit und die Möglichkeiten ihrer Überwindung, Wiesbaden 2004.
- Sternberg, Rolf (2000):** Entrepreneurship in Deutschland, Berlin 2000.
- Sternberg, Rolf/Bergmann, Heiko/Tamásy, Christine (Hrsg.) (2001):** Global Entrepreneurship Monitor, Länderbericht Deutschland 2001, Köln 2001.
- Stewart, Wayne H./Roth, Philip L. (2001):** A meta-analysis of achievement motivation differences between entrepreneurs and managers. In: Journal of Small Business Management, Nr. 45, 2001, S. (401-421).
- Stingl, Josef (1969):** Die Aufgaben der Bundesanstalt nach dem Arbeitsförderungsgesetz. Vortrag im Institut für Sozialpolitik und Arbeitsrecht e.V. am 30. Oktober 1969 in München, München 1969.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung, Bielefeld 2009.
- Streitberger, Hajo (Hrsg.) (2002):** Wege in die Selbständigkeit – Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit, Hamburg 2002.
- Szyperski, Norbert/Klandt, Heinz (1990):** Diagnose und Training der Unternehmerfähigkeit mittels Planspiel. In: Szyperski, Norbert/Roth Paul (Hrsg.): Entrepreneurship – Innovative Unternehmensgründung als Aufgabe, Stuttgart 1990, S.110-123.
- Szyperski, Norbert/Nathusius, Klaus (1977):** Probleme der Unternehmensgründung – eine betriebswirtschaftliche Analyse unternehmerischer Startbedingungen, Stuttgart 1977.
- Timmons, Jeffrey A. (2009):** New Venture Creation: entrepreneurship for the 21st century, 8. Auflage, New York, 2009.
- Trube, Achim (1997):** Zur Theorie und Empirie des zweiten Arbeitsmarktes, Münster 1997.

- Uebelacker, Stefan (2005):** Gründungsausbildung: Entrepreneurship Education an deutschen Hochschulen und ihre raumrelevanten Strukturen, Inhalte und Effekte, Wiesbaden 2005.
- Verstege, Raphael (2005):** Ausbildung zu Generalisten oder Spezialisten? Auf der Suche nach einer Typologie beruflicher Handlungskompetenz. In: Neef, Christoph/Verstege, Raphael (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz, Stuttgart 2005, S. 91-117.
- Vesper, Karl H./Gartner, William B. (1997):** Measuring progress in entrepreneurship education. In: Journal of Business Venturing, Vol. 12, 1997, S. 403-421.
- Voth, Andreas (2009):** Universitäre Entrepreneurship Education in Russland und Deutschland – Eine komparative Analyse der Rahmenbedingungen und des gründungsspezifischen Aus- und Weiterbildungsangebotes am Beispiel der auf dem Gebiet der Entrepreneurship Education als führend geltenden Universitäten beider Länder. Zur Konzeption eines gründungsdidaktisch fundierten Evaluierungsmodells als Beitrag zum Ansatz einer pragmatischen und systematischen Bewertung der gründungsdidaktischen Qualität, Paderborn 2009.
- Wacker, Ali (Hrsg.) (1981):** Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit, 2. Auflage, Frankfurt 1981.
- Wagenblaß, Horst (2008):** Volkswirtschaftslehre, öffentliche Finanzen und Wirtschaftspolitik, 8. Auflage, Heidelberg 2008.
- Wagner, Kerstin (2006):** Gründungsausbildung in Netzwerken – Eine komparative Analyse in deutschen Hochschulregionen, Wiesbaden 2006.
- Waldherr, Franz/Walter, Claudia (2009):** didaktisch und praktisch - Ideen und Methoden für die Hochschullehre, Stuttgart 2009.
- Walter, Burkhard (2004):** Nutzung des § 30 BSHG in der Gründungsförderung – ProGES, ein Modellprojekt in der Stadt Kassel. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Möglichkeiten der Gründungsförderung unter den Bedingungen des neuen Sozialgesetzbuchs II (Hartz IV)“, 15.11.2004.
- Walterscheid, Klaus (1998):** Entrepreneurship Education als universitäre Lehre, Diskussionsbeitrag Nr. 261, Diskussionsbeiträge der Fernuniversität Hagen, Hagen 1998.
- Warr, Peter (1984):** Economic recession and mental health: A view of research. In: Journal of Community Health Care, Vol. 62, 1984, S. 298-308.

- Weidenmann, Bernd (2011):** Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen, 8. Auflage, Weinheim/Basel 2011.
- Weihe, Hermann J./Klenger, Franz/Plaschka, Gerhard/Reich, Frank-Rainer (1991):** Unternehmergeausbildung – Ausbildung zum Entrepreneur. Band 2 Entrepreneurship-Research Monographien, Köln/Dortmund 1991.
- Weimar, Anne-Marie (2004):** Die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Hartz-Kommission, Wiesbaden 2004.
- Weinberg, Johannes (1996):** Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Vol. 46, 1996, S. 209-216.
- Welter, Friederike/von Rosenblatt, Bernhard (1998):** Der Schritt in die Selbständigkeit: Gründungsneigung und Gründungsfähigkeit in Deutschland. In: Internationales Gewerbearchiv, Vol. 46 (4), 1998, S. 234-248.
- Westerfeld, Kerstin (2004):** Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen im Rahmen der Existenzgründungsqualifizierung, Paderborn 2004.
- White, Roderick E./Thornhill, Stewart/Hampson, Elizabeth (2006):** Entrepreneurs and evolutionary biology: The relationship between testosterone and new venture creation. In: Organizational Behavior and Human Decision Process, Nr. 100, 2006, S. 21-34.
- Wiater, Werner (1993):** Unterrichten und lernen in der Schule, 1. Auflage, Donauwörth 1993.
- Wießner, Frank (2000):** Erfolgsfaktoren von Existenzgründungen aus der Arbeitslosigkeit. Eine multivariate Betrachtung vormals arbeitsloser Existenzgründer, die vom Arbeitsamt mit dem Überbrückungsgeld (§ 57 SGB III) gefördert werden. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 33 (3), 2000, S. 518-532.
- Wießner, Frank (2001):** Arbeitslose werden Unternehmer. Eine Evaluation der Förderung vormals Arbeitsloser mit Überbrückungsgeld § 57 SGB III (vormals § 55a AFG). Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 241, Nürnberg 2001.
- Wießner, Frank (2002):** Beschäftigung braucht Betriebe – der Beitrag von Existenzgründungen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit. In: Kleinhenz, Gerhard (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 250, 2002, S. 121-133.
- Wießner, Frank (2005):** Neues von der Ich-AG: Nicht jeder Abbruch ist eine Pleite, IAB-Kurzbericht 2/2005, Nürnberg 2005.

Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2006): Psychologie des Lerners. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 5. Aufl., S. 212-238. Weinheim 2006.

Willke, Helmut (1998): Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart, 1998.

Wilsdorf, Dieter (1991): Schlüsselqualifikationen: die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung, München 1991.

Winther, Esther (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung, Bielefeld 2010.

Anhang A: Fragebogen

Existenzgründerbefragung

Bitte versehen Sie den Fragebogen zunächst mit Ihrem persönlichen Code:

Persönlicher Code:

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1. und 2. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter | _____ | _____ |
| 1. und 2. Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters | _____ | _____ |
| 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes | _____ | _____ |
| Ihr Geburtsjahr (z. B. für 1970 nur 70 schreiben) | _____ | _____ |

Datum: _____

1. weiblich männlich Alter _____

2. Familienstand:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ledig | <input type="checkbox"/> alleinerziehend (Kinder < 16) |
| <input type="checkbox"/> verheiratet/feste Partnerschaft | <input type="checkbox"/> verheiratet mit Kindern < 16 |

3. Nationalität: _____

4. Höchster erreichter Schulabschluss:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> kein Schulabschluss | <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss |
| <input type="checkbox"/> Abitur | <input type="checkbox"/> Realschulabschluss |
| <input type="checkbox"/> (Fach-)Hochschulabschluss | <input type="checkbox"/> Berufsschule/-akademie |
| <input type="checkbox"/> Promotion | |

5. Wie viele Jahre Berufs- oder Branchenerfahrung haben Sie in dem Bereich in dem Sie sich selbständig machen wollen/gemacht haben?

_____Jahre

6. In welcher Branche ist/wird Ihr Unternehmen tätig sein?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dienstleistungen | <input type="checkbox"/> Handel |
| <input type="checkbox"/> Gastgewerbe | <input type="checkbox"/> Bau/Handwerk |
| <input type="checkbox"/> Verkehr | <input type="checkbox"/> Produzierendes Gewerbe |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges, nämlich | |

7. Beschreiben Sie Ihr geplantes Unternehmen/Ihre Geschäftsidee kurz:

8. Haben Sie bereits Kontakte zu Lieferanten oder Kunden?

- Ja nein

9. Wie lange haben Sie schon den Wunsch sich selbständig zu machen?

- Seit ein paar Tagen/Wochen Seit ein paar Monaten/Jahren
 Eigentlich schon immer Seit ich arbeitslos bin

10. Wie steht Ihre Familie zu Ihrem Gründungsvorhaben?

- begeistert und unterstützend eher gleichgültig
 ablehnend

11. Wie lange sind Sie schon arbeitssuchend? _____ Monate _____ Jahre

12. Hat Ihr Berater bei der Agentur für Arbeit auf die Möglichkeit sich selbständig zu machen hingewiesen?

- ja, sofort zu Beginn meiner Arbeitslosigkeit ja, aber erst nach längerer Zeit der Arbeitssuche
 nein, ich habe den Berater darauf angesprochen ich habe gar nicht mit meinem Berater darüber gesprochen

13. Welche Förderung planen Sie zu beantragen oder haben Sie bereits beantragt?

- Überbrückungsgeld Einstiegsgeld
 Existenzgründungszuschuss (Ich-AG) Neuen Gründungszuschuss

13.a Welches Leistungen beziehen Sie momentan?

- Arbeitslosengeld I Arbeitslosengeld II

14. Bei einer Existenzgründung kommen vielfältige Aufgaben auf den Gründer zu. In welchen Bereichen brauchen Sie noch Hilfe oder Beratung?

	Habe ich ausreichend Kenntnisse/Erfahrungen	Grundkenntnisse die ausgebaut werden müssen	(fast) keine Kenntnisse/Erfahrungen
Fachspezifische Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaufmännische Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechtliche Angelegenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steuern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buchhaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marketing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kundenkommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung des Businessplans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisatorische Aufgaben die mit der Gründung verbunden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computerkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Würden Sie auch im Team gründen?

- Ja, habe ich vor Gerne, aber mir fehlt der geeignete Partner nein

16. Hätten Sie eine feste Anstellung gekündigt um sich mit Ihrer Geschäftsidee selbständig zu machen?

- Eher nicht Ja, auf jeden Fall

17. Würden Sie eine feste Anstellung der Existenzgründung vorziehen wenn sich die Möglichkeit böte?

- Eher nicht Ja, auf jeden Fall

18. Haben Sie vor in den nächsten zwei Jahren Mitarbeiter einzustellen?

- nein 1-2 Mitarbeiter 3-6 Mitarbeiter Mehr als 6 Mitarbeiter

19. Welches waren Ihre Motive für die Gründung einer selbständigen unternehmerischen Existenz?
(Bitte bei allen Motiven eine Bedeutung ankreuzen)

	unbedeutend	weniger bedeutend	bedeutend	sehr bedeutend
Wunsch sein eigener Herr zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigene Ideen verwirklichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wunsch nach Unabhängigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Höheres Einkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beendigung der Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führen von Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Positive Beispiele von Selbständigkeit von Verwandten/Bekanntem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familiendition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gutes Ansehen in der Öffentlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möglichkeit mit Ehepartner/Familie zusammen zu arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wunsch etwas leisten zu wollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Macht und Einfluss gewinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führen von Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehr Kontakte zu Menschen haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neugier etwas neues auszuprobieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unzufriedenheit mit dem vorherigen Arbeitsplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Inwiefern sind sie.....?

	gar nicht	eher weniger	ein bisschen	sehr
kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durchsetzungsfähig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kommunikationsstark	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kontaktfreudig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anpassungsfähig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
risikobereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sensibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
begeisterungsfähig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ängstlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ehrgeizig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
optimistisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lernfähig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
teamfähig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selbstbewusst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selbstkritisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
flexibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
belastbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Wie schätzen Sie Ihr unternehmerisches Potential ein?

- sehr hoch hoch mittelmäßig niedrig

22. Wie hoch schätzen Sie den Erfolg Ihrer geplanten Existenzgründung ein?

- sehr hoch hoch mittelmäßig niedrig

Bearbeitungshinweise für den 2. Testabschnitt

Bitte markieren Sie immer nur **eine** der Antwortalternativen, und zwar diejenige, die Ihrem persönlichen Stil zu denken oder zu handeln am ehesten entspricht. Antworten Sie bitte auch, wenn Antwortalternativen auf den ersten Blick vielleicht keine Entscheidung zulassen. Überlegen Sie kurz und rufen Sie sich die jeweilige Situation vor Augen. Sie werden feststellen, dass einzelne Alternativen im Zweifelsfall doch eine gewisse Vorziehenswürdigkeit besitzen.

Es ist wichtig, dass Sie stets so antworten, wie Sie **tatsächlich** denken oder handeln. Also nicht, wie „man“ denken oder handeln sollte oder welche Denk- und Handlungsweisen als ideal anzusehen wären. Der Test ist kein Leistungstest. Es gibt also weder „richtige“ noch „falsche“ Antworten.

Gehen Sie bei der Bearbeitung zügig voran und beantworten Sie bitte alle Fragen. Andernfalls liefert die Auswertung keine gültigen Ergebnisse.

- 1) Um Freude und Glück zu empfinden, muss man
 - a) wohlütig und hilfsbereit sein.
 - b) keine finanziellen Sorgen haben.
 - c) herausfordernde Lebensziele verfolgen.

- 2) Wenn es bei Auseinandersetzungen hoch hergeht,
 - a) bin ich innerlich angespannt.
 - b) habe ich im Allgemeinen ein dickes Fell.
 - c) passiert es nicht selten, dass ich aus der Haut fahre.

- 3) Ich möchte am liebsten einer Arbeit nachgehen, bei der ich
 - a) genau weiß woran ich bin und wie ich die Arbeit zu erledigen habe.
 - b) Projekte und Aufgaben zusammen mit anderen bearbeiten kann.
 - c) Aufgaben erhalte, die eine persönliche Herausforderung für mich darstellen.

- 4) Dinge, die mir unerwartet misslingen,
 - a) beschäftigen mich emotional noch eine ganze Weile.
 - b) lösen kurzfristig heftige Gefühlsreaktionen bei mir aus.
 - c) rufen bei mir eher moderate Gefühlsregungen hervor.

- 5) Ich habe es gern, wenn Dinge
 - a) sich plötzlich verändern.
 - b) auszurechnen sind.
 - c) ihren festen Platz haben.

- 6) Für mich trifft zu, dass ich herbe Enttäuschungen
 - a) ziemlich leicht verkraften kann.
 - b) mal leicht mal weniger leicht verkraften kann.
 - c) ausgesprochen schwer verkraften kann.

- 7) Negative Erfahrungen, die man macht,
 - a) sind häufig das Resultat eigener Unfähigkeit und Inkompetenz.
 - b) haben ihren Ursprung oftmals in übel wollenden Absichten anderer Personen.
 - c) sind zumeist unvermeidbar und müssen notgedrungen hingenommen werden.

- 8) Bei der Anlage eines größeren Geldbetrags würde ich mich entscheiden für
 - a) Festzins-Sparen.
 - b) DAX notierte Aktien.
 - c) Warentermingeschäfte.
- 9) Am wohlsten fühle ich mich, wenn ich
 - a) anderen Menschen helfen kann.
 - b) Erfolg bei der eigenen Arbeit habe.
 - c) im Team mit anderen zusammenarbeite.
- 10) Wenn ich mit anderen Personen zusammenarbeite, ist es mir wichtig,
 - a) alle Beteiligten zu guten Ideen zu inspirieren.
 - b) für eine produktive Arbeitsatmosphäre zu sorgen.
 - c) die Führung in der Gruppe zu übernehmen.
- 11) Wenn ich die Wahl hätte, wäre ich am liebsten
 - a) finanziell unabhängig, so dass ich lange Forschungsreisen unternehmen könnte.
 - b) eine kreative Persönlichkeit, die selbst schwierigste Aufgaben zu lösen vermag.
 - c) eine in der Öffentlichkeit bekannte Person, die höchstes Ansehen genießt.
- 12) Wenn ich Geld im Spiel einsetzen würde, täte ich dies am liebsten
 - a) am Roulette-Tisch.
 - b) beim Kartenspiel.
 - c) im Zahlenlotto.
- 13) Wenn Entscheidungen anstehen,
 - a) spreche ich mich vorher mit Freunden ab.
 - b) tue ich, was ich für richtig halte.
 - c) warte ich ab, da sich manches von selbst erledigt.
- 14) Ein äußerst wichtiger Mitarbeiter fällt durch schlechte Leistungen auf. Ich würde
 - a) ihn beiläufig darauf ansprechen und hoffen, dass er den Wink versteht.
 - b) abwarten, bis er von selbst aus dem Leistungstief herauskommt.
 - c) ihm mit Konsequenzen drohen, wenn seine Leistungen nicht wieder besser werden.
- 15) Meinungsverschiedenheiten sind für mich
 - a) wie reinigende Gewitter, nach denen die Sonne wieder scheint.
 - b) wenig produktiv, weil es oft keine Einigung gibt.
 - c) wie Probleme, die man auch vernünftig lösen kann.
- 16) Im Umgang mit anderen Personen
 - a) ist ein gutes soziales Einvernehmen wichtig für mich.
 - b) achte ich zumeist auf Distanz und Sachlichkeit.
 - c) mag ich, wenn unerwartete Ereignisse eintreten.
- 17) In neuartigen Situationen,
 - a) orientiere ich mich an anderen, die vertrauter mit der Situation sind.
 - b) mache ich auf gut Glück, was mir spontan einfällt.
 - c) halte ich mich zurück, bis ich die Lage besser überschaue.

- 18) Ich bevorzuge Mitmenschen, die
- unauffällig produktive Arbeit leisten.
 - gut gelaunt und sozial verträglich sind.
 - mich ab und zu durch Widerspruch herausfordern.
- 19) Ich meine, dass ich folgendes besonders gut kann:
- Arbeitsaufgaben selbst zu erledigen.
 - Arbeitsaufgaben an andere zu delegieren.
 - Arbeitsaufgaben partnerschaftlich zu bewältigen.
- 20) Beruflich ist für mich von Bedeutung,
- klare Karriereperspektiven geboten zu bekommen.
 - verschiedene Erwerbsmöglichkeiten ausprobieren zu können.
 - eine langfristig überschaubare Tätigkeit auszuüben.
- 21) Was das berufliche Ansehen eines Menschen betrifft, finde ich, dass
- auf lange Sicht jeder das erreicht, was sie oder er sich selbst erarbeitet.
 - menschliche Leistungspotenziale oft unterschätzt und verkannt werden.
 - gute Beziehungen darüber entscheiden, wie viel man beruflich erreicht.
- 22) Arbeitskontakte mit anderen Menschen sind für mich umso befriedigender,
- je mehr meine Ziele und Interessen mit denen der anderen übereinstimmen.
 - je vielfältiger die Ziele und Interessen der anderen sind.
 - je mehr ich von Zielen und Interessen der anderen profitieren kann.
- 23) Unverhofft auftretende Überraschungen sind zumeist
- störend und lenken von wichtigeren Aufgaben ab.
 - unvermeidbar und müssen notgedrungen durch gestanden werden.
 - nützlich und bringen einen auf neue Gedanken.
- 24) Knifflige Aufgaben
- reizen mich, selbst die Lösung zu finden.
 - bearbeite ich am liebsten mit anderen zusammen.
 - gehe ich selten ohne fachlichen Beistand an.
- 25) Während meiner Schulzeit mochte ich Fächer am liebsten,
- die den höchsten Unterhaltungswert hatten.
 - in denen man sich kreativ entfalten konnte.
 - die mir später beruflich genützt haben.
- 26) Um Erfolg im Leben zu haben, muss man
- zum richtigen Zeitpunkt zufällig an der richtigen Stelle sein.
 - hart arbeiten, weil einem der Erfolg nicht in den Schoß fällt.
 - einflussreiche Personen kennen, die einen fördern und unterstützen.
- 27) Zu meinen wichtigen Zielen gehört es,
- persönliche Befriedigung im Beruf zu haben.
 - das Leben in vollen Zügen zu genießen.
 - eine gesellschaftlich wichtige Rolle zu spielen.

- 28) Nervlich stark beanspruchende Ereignisse
- a) können mich eine ganze Weile blockieren.
 - b) beschäftigen mich zumeist nur kurze Zeit.
 - c) beeinträchtigen mich nur anfangs stark.
- 29) Vorausgesetzt, steigende Unfallgefahren im Verkehr alarmieren mich, so würde ich
- a) beim nächsten Autokauf auf mehr passive Sicherheit achten.
 - b) deutlich defensiver fahren als ich dies bisher getan habe.
 - c) künftig häufiger als bisher öffentliche Verkehrsmittel benutzen.
- 30) Ich habe den Eindruck, dass man als normaler Bürger
- a) so gut wie keinen Einfluss auf politische Entscheidungen hat.
 - b) politische Entscheidungen durch organisierte Willensbildung beeinflussen kann.
 - c) politische Entscheidungen durch sein Wahlverhalten beeinflussen kann.
- 31) Wenn ich mit anderen Personen zusammenarbeite,
- a) achte ich auf eine harmonische Arbeitsatmosphäre.
 - b) bringe ich unabhängig von den anderen meine volle Leistung ein.
 - c) erledige ich die Arbeit so, wie dies von mir erwartet wird.
- 32) Ungewissheit empfinde ich als
- a) beunruhigend.
 - b) lästig.
 - c) anregend.
- 33) Personen, die beruflich erfolgreicher sind als ich,
- a) können hart, aber auch wohlwollend anderen gegenüber sein.
 - b) verfügen in ihrem Arbeitsbereich über mehr Fachkompetenz.
 - c) können sich bei einflussreichen Leuten besser in Szene setzen.
- 34) Ich soll ein riskantes Arbeitsprojekt übernehmen:
- a) Ich sage sofort zu, weil ich das Risiko liebe.
 - b) Ich sage ab, weil ich gerne auf Nummer sicher gehe.
 - c) Ich stelle Bedingungen, um das Risiko zu verkleinern.
- 35) Berufliche Sorgen würden mich
- a) vorübergehend nervös machen.
 - b) nachhaltig unter große Spannung setzen.
 - c) nicht übermäßig stark bedrücken.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Anhang B: Indikatorfragen

Indikatorspezifische Fragen (1/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Ziel/ Intention 1.1	1.1.1 Was sind die Ziele der Maßnahme?	offen
fachliche Inhalte 1.2	1.2.1 Welches Wissen/welche Inhalte werden durch die Maßnahme vermittelt?	offen
Vermittlung anspruchsvoller Lernzielkomplexe (Kompetenz & Persönlichkeit) 1.3	1.3.1 Welche Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften werden durch die Maßnahme vermittelt bzw. entwickelt?	offen
Anwendungsbezug/ Realitätsnähe der Inhalte 1.4	1.4.1 Wie hoch ist der praxisbezogene Anteil der Maßnahme?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voth (2009, S. 445)

Indikatorspezifische Fragen (2/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Aktions- und Sozialformen 2.1	2.1.1 Welche Methoden werden im Rahmen der Maßnahme eingesetzt?	offen
	2.1.2 Haben die Teilnehmer die Möglichkeit eigenständig oder im Team zu arbeiten?	offen
Häufigkeit der Methoden 2.2	2.2.1 Wie häufig kommen welche Methoden zum Einsatz?	offen
	2.2.2 Wie hoch ist der Anteil an theoretischen Vorträgen?	offen
Rolle des Lehrenden 2.3	2.3.1 Welche Rolle kommt der lehrenden Person bei der Vermittlung der Inhalte zu?	offen
Anwendung von Methoden-großformen 2.4	2.4.1 Gibt es Methoden, die länger als eine Unterrichtseinheit dauern?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voth (2009, S. 445)

Indikatorspezifische Fragen (3/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Anwendung von Lernerfolgskontrollen 3.1	3.1.1 Werden Lernfortschritte überprüft?	offen
	3.1.2 Wie häufig werden Lernfortschritte im Rahmen einer Maßnahme überprüft?	offen
Art der Lernerfolgskontrollen 3.2	3.2.1 Welche Methoden werden hierfür verwendet?	offen
	3.2.2 Gibt es eine abschließende Prüfung?	offen
Kommunikation der Lernfortschritte 3.3	3.3.1 Wie werden Lernfortschritte dem Teilnehmer gegenüber kommuniziert?	offen
Evaluation der Veranstaltungen 3.4	3.4.1 Wird die Veranstaltung von den Teilnehmern evaluiert?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voth (2009, S. 446)

Indikatorspezifische Fragen (4/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Umfang der Veranstaltung 4.1	4.1.1 Wie lang ist die Maßnahme?	offen
	4.1.2 Wie hoch ist die Gesamtstundenanzahl der Maßnahme?	offen
Zeitliche Organisation 4.2	4.2.1 Wie sind die Veranstaltungszeiten der Maßnahme?	offen
Flexibilität/Modularität 4.3	4.3.1 Sind die Einheiten modular organisiert?	offen
	4.3.2 Gibt es die Möglichkeit sich Module selbst zusammenzustellen?	offen
Langfristigkeit 4.4	4.4.1 Welche Betreuung gibt es nach Ablauf der Maßnahme?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voth (2009, S. 446)

Indikatorspezifische Fragen (5/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Art der Räumlichkeiten 5.1	5.1.1 In welchen Räumlichkeiten findet die Maßnahme statt?	offen
Ausstattung der Räumlichkeiten 5.2	5.2.1 Wie ist die Ausstattung der Räumlichkeiten?	offen
	5.2.2 Welche Methoden werden durch die Räumlichkeiten unterstützt, welche sind nicht möglich?	offen
Flexibilität der Lernorte 5.3	5.3.1 Finden Teile der Maßnahme auch außerhalb der Räumlichkeiten statt?	offen
Einbezug der Lebens- und Arbeitsumwelt 5.4	5.4.1 Wird die Lebens- und Arbeitsumwelt der Teilnehmer als Lernort mit einbezogen?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voth (2009, S. 447)

Indikatorspezifische Fragen (6/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Zielgruppe 6.1	6.1.1 An welche Zielgruppe richtet sich die Maßnahme?	offen
Auswahl der Teilnehmer 6.2	6.2.1 Wie werden die Teilnehmer zusammengestellt?	offen
	6.2.2 Wer kann an der Maßnahme teilnehmen?	offen
	6.2.3 Gibt es Voraussetzungen zur Teilnahme?	offen
Differenzierung/Individualisierung 6.3	6.3.1 Wird innerhalb der Veranstaltung zwischen den Teilnehmern differenziert?	offen
	6.3.2 Inwiefern werden unterschiedliche Voraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigt?	offen
	6.3.3 Findet eine Individualisierung der Inhalte statt?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voth (2009, S. 447)

Indikatorspezifische Fragen (7/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Fachliche Qualifikation 7.1	7.1.1 Welche fachliche Qualifikation haben die Lehrenden der Maßnahme?	offen
Didaktisch/methodische Qualifikation 7.2	7.2.1 Welche methodisch-didaktischen Kompetenzen haben die Lehrenden?	offen
Selbständigkeits-erfahrung 7.3	7.3.1 Inwiefern haben die Lehrenden Erfahrung mit Selbständigkeit?	offen
	7.3.2 Gibt es erfolgreiche Unternehmer als Gastdozenten?	offen
Fortbildung der Lehrenden 7.4	7.4.1 Gibt es eine vorbereitende oder begleitende Fortbildungen o.ä. für die Lehrenden?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voith (2009, S. 448)

Indikatorspezifische Fragen (8/8)

Mikrodidaktische Gestaltungsfaktoren			Makrodidaktische Gestaltungsfaktoren				
Lernziele und Inhalte	Methoden und Medien	Lehr-/Lernkontrolle	Dauer	Lernorte	Zielgruppen-differenzierung	Lehrender	Curriculare Systematik und Nachhaltigkeit
1	2	3	4	5	6	7	8

Indikatoren	Indikatorbestimmende Fragen	Art der Frage
Curriculare Systematik 8.1	8.1.1 Wie ist die Maßnahme organisiert?	offen
	8.1.2 Gibt es einen konkreten Lehrplan?	offen
Systematik der Inhalte 8.2	8.2.1 Wie bauen die Inhalte aufeinander auf?	offen
	8.2.2 Wie sind die Inhalte aufeinander abgestimmt?	offen
	8.2.3 Wie funktioniert die Absprache mit/unter den Lehrenden?	offen
Regelmäßigkeit 8.3	8.4.1 In welcher Häufigkeit findet die Maßnahme statt, gibt es eine Regelmäßigkeit?	offen
Weiterbildungsangebot 8.4	8.4.1 Gibt es ein abgestimmtes Weiterbildungsangebot nach Ablauf der Maßnahme?	offen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Voith (2009, S. 448)