Berufliche Selbstständigkeit als Ziel ?!

Entwicklung und Evaluation eines „Life-Skills“-basierten Trainingsprogramms für Jugendliche

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Dipl. Psych. Elke Schröder

geboren am 6.3.1974 in Böblingen

Danksagung

Herzlich bedanken möchte ich mich bei PD Dr. Eva Schmitt-Rodermund und Prof. Rainer K. Silbereisen für die gute Betreuung und Unterstützung während der Entstehung dieser Arbeit. Ich habe die Zusammenarbeit als sehr konstruktiv, motivierend und wertvoll empfunden.

Weiterhin sei den Verantwortlichen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und das Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (TMWFK) für die Finanzierung des EXIST-Projekts 03EX012C/5 gedankt, in dessen Rahmen diese Arbeit erst möglich war.

Prof. Dr. Alexander von Eye danke ich für die Anregungen zur Auswertung der kategorialer Daten dieser Arbeit. Meiner Freundin Wiebke danke ich für den Ideenaustausch und die Möglichkeit, Teile der Arbeit zu diskutieren.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei allen bedanken, die an der Evaluation des Trainingsprogramms mitgewirkt haben. Insbesondere danke ich hier den engagierten Lehrkräften und Schülern Thüringer Schulen, die sich an der Umsetzung des Programms und der Fragebogenerhebung beteiligt haben. Weiter danke ich den studentischen Hilfskräften des Projektes, die in verschiedenen Phasen zum Gelingen der Studie beigetragen haben.

Nicht zuletzt gilt mein Dank Peter und meiner Familie für jeglichen Rückhalt, den sie mir während der Erstellung der Dissertation gegeben haben.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung 9

Einleitung 14

1 Berufliche Selbstständigkeit in Deutschland 18

1.1 Status quo zur Selbstständigkeit 18

1.2 Fördermaßnahmen 23

1.2.1 Erwachsenenebene 23

1.2.1.1 Ausbildung an Hochschulen 23

1.2.1.2 Beratung für Gründer 25

1.2.1.3 Diagnose unternehmerischer Merkmale 25

1.2.2 Schülerebene 26

1.2.2.1 Schülerfirmen 26

1.2.2.2 Unterrichtsmaterialien 28

1.2.2.3 Aktionstage 28

1.2.2.4 Planspiele 29

1.3 Zusammenfassung 30

2 Theoretische und Empirische Grundlagen 31

2.1 Persönlichkeitsmerkmale von Unternehmern 31

2.1.1 Unternehmereigenschaften 31

2.1.2 Unternehmerfertigkeiten „Skills“ 34

2.1.3 Vorboten unternehmerischer Selbstständigkeit 36

2.1.4 Familiärer Hintergrund 38

2.1.5 Zusammenfassung 40

2.2 Berufliche Interessenbildung 41

2.2.1 Hollands Theorie der beruflichen Interessentypen 41

2.2.2 Supers Ansatz zur beruflichen Entwicklung über die Lebensspanne ...43

2.2.3 Lents Selbstwirksamkeitstheorie der beruflichen Entwicklung.....44

2.2.4 Blusteins Ansatz: Exploration und Commitment.....45

2.2.5 Definition „Kristallisierung“.....47

2.2.6 Interventions- und Evaluationsstudien.....49

2.2.6.1 Allgemeine Berufsberatung.....50

2.2.6.2 Interesse für eine bestimmte berufliche Richtung.....51

2.2.7 Zusammenfassung.....52

2.3 Schulbasierte Intervention im Jugendalter: Der „Life-Skills“ Ansatz.....53

2.3.1 Inhalte.....53

2.3.2 Effektivität.....55

2.3.2.1 Ergebnisevaluation und Differenzielle Effekte.....55

2.3.2.2 Implementationsgüte und Akzeptanz.....56

2.3.2.3 Wirkmechanismen.....57

2.3.2.4 Trend.....58

2.3.3 Zusammenfassung.....58

3 Das Trainingsprogramm: „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“60

3.1 Entwicklung.....60

3.1.1 Welches Ziel soll mit dem Training erreicht werden?.....61

3.1.2 Welche Inhalte sollen vermittelt werden?.....62

3.1.3 Für welche Ziel- und Altersgruppe ist das Programm gedacht?.....67

3.1.4 Wie sollte ein erfolgreiches Programm methodisch und didaktisch gestaltet sein?.....68

3.1.5 Das Trainingsprodukt „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“.....69

3.2 Durchführung.....76

3.3 Evaluation des Trainingsprogramms.....77

3.3.1 Evaluationskriterien.....78

3.3.2 Evaluationsmethoden 79

3.3.3 Fragestellung und Hypothesen 81

3.3.3.1 Allgemeine Wirksamkeit:
Kann das Trainingsziel erreicht werden? 81

3.3.3.2 Gruppenspezifische Effekte:
Für welche Schüler wirkt das Programm? 82

3.3.3.3 Wirkmodell: Welche Trainingselemente tragen zur Wirksamkeit
des Interventionsprogramms bei? 84

3.3.3.4 Zusammenspiel der Trainingselemente 88

3.3.4 Methode 90

3.3.4.1 Stichprobe 90

3.3.4.2 Trainings- und Kontrollgruppe 91

3.3.4.3 Durchführung 93

3.3.4.4 Messinstrumente und Variablen 95

3.3.4.5 Statistische Datenauswertung 106

3.3.4.6 Gruppenbildung 110

3.3.4.7 Prätestäquivalenz 117

3.3.5 Ergebnisse 119

3.3.5.1 Prozessevaluation 119

3.3.5.2 Ergebnisevaluation 122

3.3.6 Diskussion 143

3.3.6.1 Auswertung zu den Hypothesen 144

3.3.6.2 Methodische Qualität der Studie 149

3.3.6.3 Interpretation ausgewählter Befunde 152

3.3.6.4 Ausblick 161

Literaturverzeichnis **168**

Anhang **186**

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit....17

Abbildung 2: BFP - Die drei wesentlichen Unternehmermerkmale....20

Abbildung 3: Zukunftsperspektive der beruflichen Selbstständigkeit....21

Abbildung 4: Kristallisierung beruflicher Interessen....46

Abbildung 5: Zuordnung der Trainingsbausteine zu den Trainingselementen....66

Abbildung 6: Materialvorlage Gruppenregeln....70

Abbildung 7: Material Kreativität....70

Abbildung 8: Ablaufplan für den Baustein Einstieg....72

Abbildung 9: Arbeitsblatt Problemlösen....73

Abbildung 10: Evaluationskriterien nach Hager, Patry & Brezing (2000)....77

Abbildung 11: Modell zur Hypothesenprüfung....89

Abbildung 12: Verteilung der Persönlichkeitsvariablen....101

Abbildung 13: Verteilung der Trainingselemente Wissen und Verhalten zum ersten Messzeitpunkt....104

Abbildung 14: Verteilung des Trainingselements Selbsterkenntnis zum ersten Messzeitpunkt....105

Abbildung 15: Veränderung des unternehmerischen Interesses....111

Abbildung 16: Interesse an unternehmerischer Aktivität....114

Abbildung 17: Gründungswahrscheinlichkeit der fünf Gruppen zu t2....115

Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der fünf Gruppen in der Kategorie “Selbstständiger Unternehmer”(t2)....115

Abbildung 19: Menge der umgesetzten Trainingsinhalte und Beteiligung der Schüler pro Baustein aus Lehrersicht....119

Abbildung 20: Erfolgseinschätzung der Lehrer und Beurteilung der Bausteine aus Schülersicht....120

Abbildung 21: Prozentualer Anteil der fünf Verlaufsgruppen in der Trainings- und Kontrollbedingung....123

Abbildung 22: Diskriminanzanalyse Persönlichkeit und Familie: Gruppenmittelwerte....128

Abbildung 23: Veränderung des Wissens 129

Abbildung 24: Veränderung des Verhaltens 130

Abbildung 25: Veränderung der Selbsterkenntnis - Sicherheit 132

Abbildung 26: Veränderung der Selbsterkenntnis - Gründermerkmale 132

Abbildung 27: Veränderung des Wissens der fünf Verlaufsgruppen 134

Abbildung 28: Veränderung der Selbsterkenntnis - Sicherheit in den fünf Verlaufsgruppen 135

Abbildung 29: Veränderung des Verhaltens in den fünf Gruppen 136

Abbildung 30: Veränderung der Selbsterkenntnis - Gründermerkmale in den fünf Verlaufsgruppen 137

Abbildung 31: Diskriminanzanalyse Trainingselemente: Gruppenmittelwerte 140

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bausteine des Trainingsprogramms 75

Tabelle 2: Beschreibung der Gesamtstichprobe 91

Tabelle 3: Matching der Interventions- und Kontrollgruppe 92

Tabelle 4: Interventions- und Evaluationsplan 94

Tabelle 5: Verteilung der Schüler nach Schultyp und Durchführungsform 94

Tabelle 6: Inhalte des Fragebogens zur Ergebnisevaluation 98

Tabelle 7: Kontingenztafel für die Variablen Gruppe und Zielumsetzung 108

Tabelle 8: Häufigkeit der Typen in der Trainings- und Kontrollgruppe 112

Tabelle 9: Korrelation unternehmerischer Merkmale (t2) 113

Tabelle 10: Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe 117

Tabelle 11: Prätest Mittelwerte der Interventions- vs. Kontrollgruppe 118

Tabelle 12: Zusammenfassung Implementationsgüte und Akzeptanz 121

Tabelle 13: Odds Ratios zum Anteil der Verlaufstypen in der Trainings- und Kontrollgruppe 122

Tabelle 14: Mittelwerte und Prozentangaben der Prädiktoren Persönlichkeit, Geschlecht und Familie 124

Tabelle 15: Einzelvergleiche zur Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale 125

Tabelle 16: Diskriminanzanalyse Persönlichkeit und Familie: Korrelation Diskriminanzvariablen und Diskriminanzfunktionen 127

Tabelle 17: Diskriminanzanalyse Persönlichkeit und Familie: Zentroide 127

Tabelle 18: Posttest- und Differenzwerte der Trainingselemente für die fünf Gruppen 138

Tabelle 19: Diskriminanzanalyse Trainingselemente: Korrelation Diskriminanzvariablen und Diskriminanzfunktionen 139

Tabelle 20: Diskriminanzanalyse Trainingselemente: Zentroide 140

Tabelle 21: Zusammenfassung Wirkmechanismen 142

Kurzfassung

Ausgangssituation

Die Etablierung einer Gründerkultur zur Schaffung von Arbeitsplätzen und zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit stellt in Deutschland aktuell ein vorrangiges Thema dar. Äußerungen wie „Wir müssen in Deutschland eine Gründerwelle auslösen“ (Hartz, im Interview 23.5.04) und die aktuelle Diskussion um Mini-Jobs und Ich-AGs machen dies deutlich. Als Reaktion auf diese Forderung wurden in den letzten Jahren verschiedene Fördermaßnahmen zur beruflichen Selbstständigkeit ins Leben gerufen. Diese aktuellen Maßnahmen setzen jedoch sehr kurzfristig an und bieten vor allem Personen, die sich bereits für eine Gründung entschieden haben, konkrete Hilfen, z. B. zur Finanzierung des eigenen Vorhabens. Der Schwerpunkt der Maßnahmen liegt auf der Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse. Es fehlt nach wie vor an Maßnahmen, die langfristig zur Etablierung einer Gründerkultur beitragen, und zunächst für die Möglichkeit, sich selbstständig zu machen, sensibilisieren. Diese Maßnahmen sollten sich vor allem auch auf die persönlichen Voraussetzungen einer Unternehmensgründung beziehen.

Studien zur beruflichen Entwicklung über die Lebensspanne zeigen, dass sich erste berufliche Vorstellungen bereits im Kindesalter entwickeln und vor allem das Jugendalter eine wichtige Phase der beruflichen Orientierung ist (Super, 1990; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Durch Exploration der eigenen beruflichen Interessen, Werte und Fähigkeiten und der Merkmale einer beruflichen Tätigkeit (z. B. Anforderungsprofil und Arbeitsbedingungen) werden im Jugendalter die Berufsvorstellungen zunehmend spezifiziert (Blustein & Flum, 1999). Auch im Bezug auf die berufliche Selbstständigkeit können bereits im Schulalter erste Impulse, z. B. im Rahmen der Berufsorientierung, gegeben werden. Insbesondere die Reflektion und Exploration der persönlichen Voraussetzungen unternehmerischer Selbstständigkeit, wie z. B. ein starkes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Kunst, andere von den eigenen Ideen zu überzeugen, sollte für diese Zielgruppe bei einer Intervention im Vordergrund stehen (Kent, 1990). Auf dieser Basis können bereits Jugendliche der Frage, ob die berufliche Selbstständigkeit für die eigene Person eine interessante Berufsperspektive sein könnte, einen Schritt näher kommen.

In den letzten Jahren wurden im Schulkontext bereits einige Initiativen zur Förderung unternehmerischer Selbstständigkeit ins Leben gerufen. Prominentestes Beispiel sind die sogenannten „Schülerfirmen“, in denen Schüler die Gründung und Leitung eines Unternehmens erproben (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2004). Problematisch ist jedoch auch hier, dass neben den betriebswirtschaftlichen Aspekten einer Gründung die personenbezogenen Voraussetzungen beruflicher Selbstständigkeit so gut wie gar nicht behandelt werden, durch die freiwillige Teilnahme primär Personen angesprochen werden, die bereits ein unternehmerisches Interesse mitbringen und zu den Maßnahmen auf Schülerebene bislang keine systematische Evaluation bekannt ist.

Die Defizite in der aktuellen Förderlandschaft zur beruflichen Selbstständigkeit sind vor allem darin zu sehen, dass ausschließlich betriebswirtschaftliche Themen einer Gründung behandelt werden, die Maßnahmen sehr kurzfristig ansetzen und sich primär an die Zielgruppe derer richten, die sich bereits für die berufliche Selbstständigkeit interessieren. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit eines neuen Trainingsprogramms deutlich, das den Fokus verstärkt auf die persönlichen Voraussetzungen unternehmerischer Selbstständigkeit richtet. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des neuen Programms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ zur Sensibilisierung für die berufliche Selbstständigkeit vorzustellen.

Entwicklung des Programms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“

Das Programm wurde auf der Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse zur Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale, der Entwicklung beruflicher Interessen und deren Umsetzung in Interventionsprogrammen entwickelt. Ziel des Programms ist die „*Kristallisierung*“ des unternehmerischen Interesses. Dies bedeutet, dass sich die Teilnehmer durch das Training, klarer darüber werden sollen, ob die berufliche Selbstständigkeit eine interessante Berufsperspektive für sie darstellen könnte oder nicht. Der Schwerpunkt des Programms liegt auf der Exploration der Eigenschaften und Fertigkeiten, die einen erfolgreichen Unternehmer ausmachen. In dem Programm haben die Teilnehmer die Gelegenheit, ihrem eigenen unternehmerischen Interesse nachzuspüren, in dem sie sich in wichtigen unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten erproben und kennen lernen können. Auch Teilnehmer, die erkennen, dass die berufliche

Selbstständigkeit nicht zu ihren Interessen und Fähigkeiten passt, profitieren von dem Programm im Sinne einer Meinungsfindung und Interessenspezifizierung. Damit bietet das Programm einen entscheidenden Vorteil gegenüber Interventionen, die ausschließlich die *Steigerung* eines bestimmten beruflichen Interesses, etwa im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, fördern und evaluieren (Betz & Schifano, 2000; Dawes, Horan & Hackett, 2000; Hannover, 1992).

Evaluation

Hand in Hand mit der Entwicklung des Programms geht die Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings. Geleitet von Evaluationskriterien nach Hager, Patry und Brezing (2000) erfolgte die Evaluation des Programms im Hinblick auf drei Evaluationsfragen, die mittels einer quasi-experimentellen Studie mit Kontrollgruppe (N_{Gesamt} = 623) und zwei Messzeitpunkten beantwortet werden sollten. Die drei Evaluationskriterien lauteten:

1. Allgemeine Wirksamkeit: Kann mit dem Programm das intendierte Ziel einer Interessenkristallisierung erreicht werden?
2. Gruppenspezifische Effekte: Für welche Schüler wirkt das Programm?
3. Wirkmechanismen: Welche Trainingselemente tragen zur Wirksamkeit des Programms bei?

Zusätzlich zu den drei Evaluationsfragen wurde die Implementationsgüte und Akzeptanz des Programms auf Trainer- und Teilnehmerseite erfasst. Beide Aspekte gelten als wesentliche Voraussetzung zur Prüfung der drei Evaluationsfragen.

Methode

Zur Untersuchung der Wirksamkeit des Programms wurde das Training zwischen März und September 2001 mit 321 Schülern der Klassenstufe 9-13 aus insgesamt 11 Thüringer Regelschulen, Berufsschulen und Gymnasien durchgeführt. Das Training wurde klassenweise von Lehrkräften nach Durchlaufen einer mehrstündigen Lehrerschulung geleitet. Das Programm bestand aus 10 Trainingsbausteinen à 90 Minuten, die entweder wochenweise im regulären Unterricht, z. B. im Fach Wirtschaft und Recht, oder in Form von Projekttagen durchgeführt wurden. Die 10 Trainingsbausteine umfassten folgende Themen: Führung, Kreativität, Problemlösen, Beobachten und Perspektive wechseln, Risiko, Überzeugen, Motivation,

Gründung und Betriebswirtschaftliche Grundlagen. Je nach Thema des Bausteins lag der Schwerpunkt vor allem auf der Vermittlung von Wissen, dem Training von Verhaltensweisen oder der Reflektion über die eigenen unternehmerischen Merkmale. Nach einem „group matching“ Verfahren wurde der Trainingsgruppe eine Kontrollgruppe mit 302 Schülern zugeordnet. Die Kontrollschüler erhielten keine Intervention. Unmittelbar vor und nach der Intervention füllten alle Schüler einen Fragebogen aus, in dem sie Angaben zu demografischen Merkmalen (z. B. Unternehmertum in der Familie), zu unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmalen, ihrem unternehmerischen Interesse, dem Ausmaß an Faktenwissen zur beruflichen Selbstständigkeit, dem Einsatz unternehmerischer Verhaltensweisen und dem Ausmaß an Reflektion und Selbsterkenntnis hinsichtlich der eigenen Unternehmermerkmale machten. Nach jedem Baustein wurden die Trainingsschüler und Lehrkräfte zusätzlich anhand eines kurzen Fragebogens zur Implementation und Akzeptanz des gerade durchgeführten Trainingsbausteins befragt. Die Messinstrumente zu den Trainingselementen Wissen, Verhalten und Selbsterkenntnis waren Eigenentwicklungen, während die weiteren Merkmale über bewährte Instrumente erfasst wurden.

Ergebnisse

Die Befunde zur Implementation und Akzeptanz des Programms zeigten, dass die Programmbausteine gut umgesetzt werden konnten und sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite als sehr positiv bewertet wurden. Damit war die Voraussetzung für eine weitere Wirksamkeitsprüfung des Programms gegeben.

Die Ergebnisse zur allgemeinen Wirksamkeit des Trainings bestätigten, dass das Trainingsziel einer Interessenkristallisierung erreicht werden konnte. Im Gegensatz zu den Schülern der Kontrollgruppe gelang es signifikant mehr Trainingsteilnehmern durch das Training eine Meinung zu entwickeln, ob die berufliche Selbstständigkeit für sie eine interessante Berufsperspektive sein könnte oder nicht. Die Untersuchung der differenziellen Effekte des Programms verdeutlichte weiter, dass insbesondere die Teilnehmer, die von ihrem Persönlichkeitsprofil das „Zeug zum Unternehmer“ hätten, jedoch durch ihre Eltern oder Verwandten noch keinen Kontakt zur beruflichen Selbstständigkeit hatten, von dem Programm profitierten und nach dem Training ein hohes Interesse an unternehmerischer Selbstständigkeit zeigten. Schließlich veranschaulichten die Befunde zu den Wirkmechanismen,

dass alle Schüler von dem Programm im Sinne eines Wissenszuwachses und einer vermehrten Selbsterkenntnis profitierten, jedoch insbesondere die Programmanteile, in denen die Schüler Raum zur Reflektion und Einschätzung der eigenen unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten hatten, zur Interessenkristallisierung beigetragen haben.

Diskussion

Das Programm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ stellt ein in Deutschland bislang einzigartiges Programm zur Sensibilisierung Jugendlicher für die berufliche Selbstständigkeit auf der Basis unternehmerischer Eigenschaften und Fertigkeiten dar. Die Wirksamkeit des Programms konnte durch eine umfassende Evaluation bestätigt werden, in der nicht nur das Trainingsergebnis erfasst wurde, sondern darüber hinaus auch differenzielle Effekte und Wirkmechanismen untersucht wurden. Mit dem vorgestellten Programm steht ein neues, wissenschaftlich fundiertes und effektives Tool der beruflichen Orientierung mit Fokus auf der unternehmerischen Selbstständigkeit zur Verfügung. Im Zuge der aktuellen Debatte um „ICH-AGs“, „Mini-Jobs“ und der Etablierung eines „Gründergeistes“ in Deutschland ist hier ein innovativer Ansatzpunkt zur langfristigen Förderung einer Gründerkultur geschaffen.

„Die Wettbewerbsfähigkeit (die Zukunft) eines Landes
beginnt nicht in der Fabrikhalle oder im Forschungslabor,
sondern im **Klassenzimmer.“**
(Henry Ford)

Einleitung

Ein Blick in das Schulzimmer einer elften Klasse, Gymnasium, zeigt Schüler, die an mehreren Tischen in Kleingruppen zusammensitzen und das Kartenspiel „Black Jack“ spielen. Die Schüler notieren ihre Einsätze, Gewinne und Verluste auf einem Protokollbogen. Ist hier Pause oder fällt eine Unterrichtsstunde aus? Im Gegenteil. Die Schüler der elften Klasse bearbeiten die Trainingseinheit „Risikoneigung“ des Trainingsprogramms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“, das sie im Rahmen des Unterrichts im Fach Wirtschaft und Recht mit ihrem Lehrer durchführen. Im Anschluss an das Kartenspiel werden die Schüler reflektieren, wie risikoreich sie gespielt haben, welche Risiken ein Unternehmer zu tragen hat und wie risikofreudig die Schüler sich selbst auch in anderen Bereichen einschätzen.

Das Thema „Risikoneigung“ ist einer von 10 Trainingsbausteinen des neu entwickelten Trainingsprogramms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ zur Sensibilisierung für die berufliche Selbstständigkeit bereits im Jugendalter. Schwerpunkt des Programms sind die Eigenschaften und Fertigkeiten, die einen erfolgreichen Unternehmer ausmachen. In dem Programm haben die Teilnehmer die Gelegenheit, ihrem eigenen unternehmerischen Interesse nachzuspüren, in dem sie sich in wichtigen unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten erproben und kennen lernen können. Ziel des Programms ist es, dass die Teilnehmer nach dem Training der Frage einen Schritt näher gekommen sind, ob die berufliche Selbstständigkeit eine interessante Berufsperspektive für sie darstellen könnte.

Mit dem Programm wird Neuland betreten, da in Deutschland bislang kein derartiges Programm existiert. Umso wichtiger ist es, Hand in Hand mit der Programmentwicklung auch gleichzeitig die Evaluationsschritte des „Life-Skills“ basierten Programms zur beruflichen Selbstständigkeit für Jugendliche zu planen. Ein Trainingsprogramm sollte nur dann breite Anwendung finden, wenn seine Wirksamkeit durch eine umfassende Evaluation bestätigt werden kann.

Ausgehend von der Zielsetzung, Jugendliche für das Thema berufliche Selbstständigkeit zu sensibilisieren, beschreibt die folgende Arbeit die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des neuen Trainingsprogramms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ unter Einbezug theoretischer und empirischer Grundlagen[1]. Abbildung 1 veranschaulicht den Aufbau der Arbeit.

Ziel des ersten Kapitels ist es, einen Überblick über das aktuelle Gründungsgeschehen in Deutschland zu geben. Der Schwerpunkt liegt hier auf den Fördermaßnahmen auf Schüler- und Erwachsenenebene. Sie bilden den Bezugsrahmen für das neu entwickelte Trainingsprogramm und beschreiben zugleich die **Ausgangssituation**, aus der das Projekt und Trainingsprogramm zur beruflichen Selbstständigkeit hervor gegangen ist.

Im zweiten Kapitel geht es um die **theoretischen und empirischen Grundlagen**, aus denen das neue Programm entwickelt wurde. Insbesondere interessieren hier Erkenntnisse zur Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale, der Entwicklung beruflicher Interessen im Allgemeinen und deren Umsetzung in Interventionsprogrammen. Der Begriff der „Kristallisierung“ des unternehmerischen Interesses ist ein Kernelement dieser Arbeit und wird in Kapitel 2.2.5 als Prozess der Bewusstseinsbildung hinsichtlich des eigenen unternehmerischen Interesses definiert.

Mit den wissenschaftlichen Grundlagen sind die „Zutaten“ zur **Entwicklung** des Trainings gegeben. Geleitet von den vier Fragen, welches Ziel mit dem Programm erreicht werden soll, welche Inhalte den Teilnehmern vermittelt werden sollen, welche Alters- und Zielgruppe erreicht werden soll und wie das Programm didaktisch gestaltet werden soll, wurde ein vielfältiges und interaktives Trainingsprogramm entwickelt. Das Training mit seinen konkreten Übungen, Arbeitsmaterialien und Unterlagen für Teilnehmer und Trainer wird in Kapitel 3.1.5 vorgestellt.

Das neue Programm wurde zwischen März und September 2001 mit über 300 Schülern durchgeführt. Da die Interventionsstichprobe auch gleichzeitig die Evaluationsstichprobe war, ist die Beschreibung der Trainingsdurchführung an dieser

[1] Diese Studie ist Teil der GET UP Initiative Thüringen und wurde ihm Rahmen des EXIST Programms (03EX012C/5) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (TMWFK) gefördert, Projektleitung: PD Dr. Eva Schmitt-Rodermund.

Stelle der Arbeit eher kurz gehalten. Einzelheiten der **Durchführung**, beispielsweise die beteiligten Schultypen und verschiedenen Durchführungsvarianten, werden dann im Evaluationsteil der Arbeit ausführlich berichtet.

Im letzten Schritt wird die Wirksamkeit des neu entwickelten Trainingsprogramms durch eine umfassende **Evaluation** untersucht und wesentliche Implikationen für die Gestaltung und langfristige Implementierung abgeleitet. Aussagen über die Wirksamkeit von Maßnahmen bilden die Grundlage und Legitimation für einen effizienten und langfristigen Einsatz. Das Programm wird sowohl hinsichtlich prozessevaluativer Merkmale als auch nach Kriterien der Ergebnisevaluation bewertet.

Im Rahmen der **Prozessevaluation** wird zunächst geprüft, ob die Trainingsinhalte aus Teilnehmersicht verständlich und interessant vermittelt wurden und die Trainer mit den Materialien gut zurecht kamen. Die Implementationsgüte und Akzeptanz des Trainings von Trainer- und Teilnehmerseite gilt als wichtige Voraussetzung für die weitere Wirksamkeitsprüfung.

Drei Fragen stehen im Vordergrund der **Ergebnisevaluation**. Zunächst wird die allgemeine Wirksamkeit des Trainings untersucht, geleitet von der Frage, ob mit dem Programm die intendierte Zielsetzung erreicht werden kann. Weiter interessiert, für welche Schüler das Programm insbesondere wirkt und welche Wirkmechanismen dem Training zugrunde liegen. Als methodische Besonderheit dieser Evaluationsstudie wird ein personorientierter Ansatz zur Wirksamkeitsprüfung gewählt, der es ermöglicht über den „klassischen“ Vergleich von Gesamtmittelwerten einer Trainings- und Kontrollgruppe hinaus unterschiedliche Wirkmuster innerhalb der beiden Gruppen zu untersuchen.

Die Arbeit schließt mit der **Diskussion** der wesentlichsten Ergebnisse und der Ableitung wichtiger Implikationen für die Gestaltung des Trainingsprogramms. Darüber hinaus werden schließlich Wege aufgezeigt, wie in Zukunft das Programm nachhaltig in Schulen implementiert werden und im Kontext weiterer Maßnahmen zur langfristigen Etablierung einer Gründerkultur in Deutschland beitragen kann.

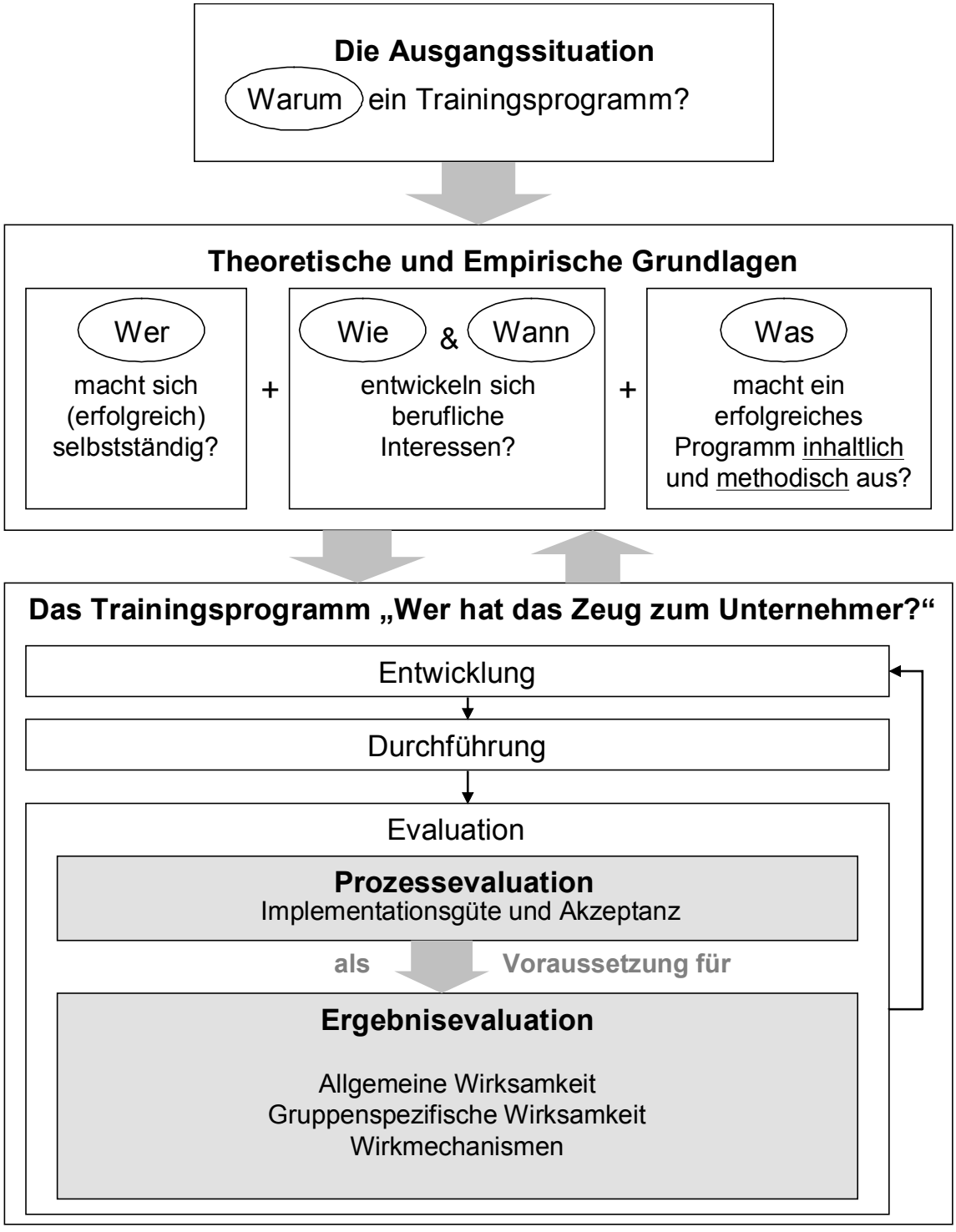


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

1 Die Ausgangssituation: Berufliche Selbstständigkeit in Deutschland

1.1 Status quo zur Selbstständigkeit

Die Selbstständigkeitsquote unter den Erwerbstätigen liegt in Deutschland bei 10 % (Statistisches Bundesamt, 2004). Gegenüber europäischen Nachbarn und Staaten wie den USA, Indien oder Brasilien führen in Deutschland damit vergleichsweise nur sehr wenig Erwerbstätige ein eigenes Unternehmen. Ein ähnliches Bild zeigt die seit 1999 jährlich erscheinende internationale Vergleichsstudie „Global Entrepreneurship Monitor (GEM)“ der Universität Köln, in der verschiedenste Länder (darunter z. B. USA, Mexiko und Australien) hinsichtlich ihrer Gründungsaktivitäten verglichen werden (Sternberg, Bergmann & Tamasy, 2001; Sternberg & Bergmann, 2002; Sternberg, Bergmann & Lückgen, 2003). Im Jahr 2003 belegte Deutschland mit 5,21 % Gründern pro 100 Erwachsenen (Total Entrepreneurial Activity-Quote) Rang 20 unter den 31 beteiligten Ländern. Damit lag Deutschland unterhalb des westeuropäischen Mittelwerts von 6,02 %. Es stellt sich die Frage, warum Deutschland im Vergleich zu vielen anderen Ländern eine geringere Zahl an Gründungsaktivitäten aufweist. Eine Analyse der Gründungsmotive im Rahmen der GEM-Studie 2001 zeigt, dass in Deutschland häufiger als beispielsweise in den gründungsstarken USA oder im sonstigen Westeuropa die fehlende Erwerbstätigkeit (Necessity Entrepreneurship) zur Selbstständigkeit führt (Verhältnis Necessity : Opportunity Entrepreneurship Dt. 1:2,6; Westeuropa 1:5,3; USA 1:8,3). Weitere wichtige Hinweise liefern die Ergebnisse der Studie zu den Werten, Normen und Einstellungen der deutschen Bevölkerung hinsichtlich einer Unternehmensgründung. In Deutschland geben 49,3 % der befragten Bürger an, dass die Angst zu Scheitern sie davon abhalten würde, ein Unternehmen zu gründen (Sternberg et al., 2003). Damit belegt Deutschland im internationalen Vergleich den zweitschlechtesten Rang unter den 31 befragten Ländern. Auch Fragen zum Ansehen von Selbstständigkeit, Autonomie und Eigeninitiative in Deutschland sowie zum Unternehmerstatus als erstrebenswerte berufliche Tätigkeit wurden aus Sicht von Gründungsexperten aus Wissenschaft, Kammern und Banken negativ bewertet. Die Ergebnisse spiegeln das hohe Sicherheitsbedürfnis der Deut-

schen wider, das mit einer geringeren Bereitschaft, Risiken auf sich zu nehmen, einhergeht.

Politiker in Deutschland haben inzwischen erkannt, dass die Unterstützung neuer und wachsender Unternehmen zu den vorrangigen Themen gehört. „Wir müssen in Deutschland eine Gründungswelle auslösen“ forderte Peter Hartz erst jüngst wieder im Fernsehinterview (23.5.04). Und auch die aktuelle Diskussion zu Schlagwörtern wie „Ich-AG“, „Familien-AG“ und „Mini-Jobs“ macht dies deutlich. Insbesondere die Schaffung von Arbeitsplätzen und die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit sind Vorteile, die man sich von neuen Regelungen für geringfügige Beschäftigungsverhältnisse und von vermehrten Gründungen mit neuen, innovativen Produkten, verstärkter Kundennähe und flexiblerem Reagieren auf veränderte Marktsituationen verspricht. Die Ergebnisse der GEM-Studie 2001 bestätigen für die westeuropäischen Länder, inklusive Deutschland, dass ein deutlich positiver Zusammenhang zwischen den Gründungsaktivitäten und dem volkswirtschaftlichen Wachstum ($r = .70$) der Länder besteht.

Aus diesen Überlegungen heraus wurden in den letzten Jahren verschiedene Initiativen zur Förderung der Gründungsbereitschaft ins Leben gerufen (z. B. der Deutschen Ausgleichsbank, der Industrie- und Handelskammern und der Arbeitsämter). Diese Förderprogramme setzen in der Regel bei Personen im gründertypischen Altersfenster von ca. 30 Jahren an, die sich bereits für eine Gründung entschieden haben und bieten konkrete Hilfen, z. B. im Bereich Businessplan, Finanzierung, Rechtsform oder Patentrecht. Um jedoch langfristig den vieldiskutierten „Gründergeist“ in Deutschland zu wecken und sukzessive eine stabile, auf Kompetenzen basierende Unternehmerkultur entstehen zu lassen, erscheint es sinnvoll, zusätzlich Maßnahmen und Programme zu entwickeln, die weit vor der Überlegung, ein Unternehmen zu gründen, ansetzen und zunächst an das Thema berufliche Selbstständigkeit heranführen.

Calvin Kent (1990) gehört zu den wenigen Personen, die bereits zu Beginn der 90er Jahre in den USA ein Konzept entwickelt haben, wie durch frühzeitiges Ansetzen Unternehmertum gefördert werden kann. Seiner Meinung nach sollte bereits im Jugendalter ein Bewusstsein für die berufliche Selbstständigkeit geschaffen und unternehmerische Merkmale gefördert werden. Hinsichtlich einer Bewusstseinsbildung sieht er als zentrale Aufgaben, die Bedeutung von Unterneh-

mertum für die Gesellschaft und Wirtschaft zu veranschaulichen und auf die Selbstständigkeit als mögliche berufliche Perspektive aufmerksam zu machen. Die Förderung unternehmerischer Merkmale umfasst drei Bereiche (siehe Abbildung 2). Allgemein bedarf es als Unternehmer zum einen fachlichen Wissens, denn als Besitzer einer Autowerkstatt sollte man schließlich auch mit der Automechanik vertraut sein, zum zweiten betriebswirtschaftlichen Wissens, das hilft die finanzielle Seite eines Unternehmens zu bewältigen und zum dritten personenbezogener Merkmale, da nur wer ein gewisses Risiko nicht scheut und fest an seine Fähigkeiten glaubt, auf Dauer als Unternehmer bestehen kann.

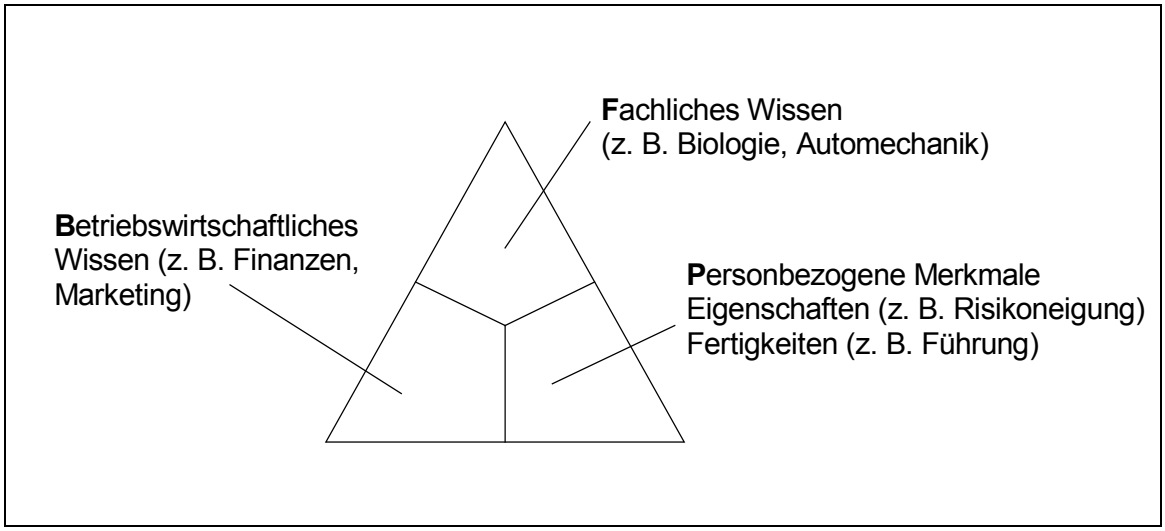


Abbildung 2: BFP - Die drei wesentlichen Unternehmermerkmale

Ausgehend von Kents Überlegungen könnte ein Zukunftsszenario der beruflichen Selbstständigkeit in Deutschland, gekennzeichnet durch frühzeitige Sensibilisierung, Förderung einer umfassenden Unternehmerkultur und schließlich eine langfristige Steigerung der Selbstständigkeitsquote, wie es in Abbildung 3 dargestellt ist, aussehen.

Bereits Jugendlichen sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Aufgaben eines Unternehmers zu **explorieren** und sich in ihren eigenen unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten auszuprobieren. Fördermaßnahmen sollten hier sowohl fachliche, betriebswirtschaftliche als auch personenbezogene Unternehmermerkmale einbeziehen.

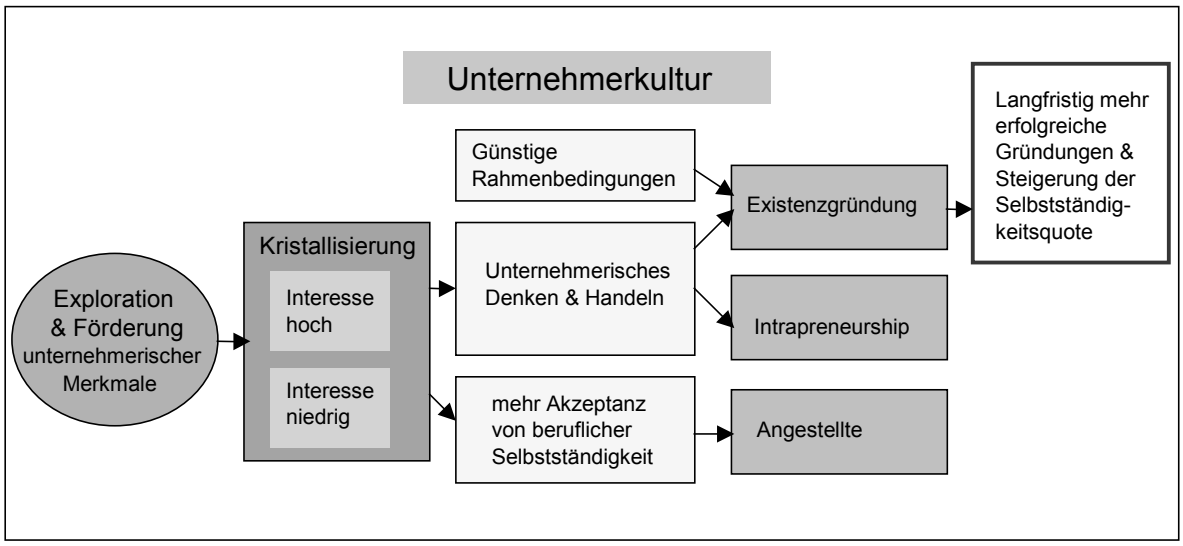


Abbildung 3: Zukunftsperspektive der beruflichen Selbstständigkeit

Durch die Exploration soll eine erste **Interessenkristallisation** angestoßen werden. Mit dem Begriff der „Kristallisierung“ ist eine Bewusstseinsbildung über das eigene unternehmerische Interesse und damit eine Veränderung von einer zunächst diffusen zu einer spezifischeren Interessenlage gemeint. Die „Kristallisierung“ ist zentraler Gegenstand dieser Arbeit und wird in Kapitel 2.2.5 genauer definiert. Jugendliche sollen durch das praktische Erproben ein erstes Gefühl dafür bekommen, ob sie sich für das Berufsfeld der Selbstständigkeit interessieren, ihnen unternehmerische Tätigkeiten Spaß machen und die Selbstständigkeit möglicherweise eine Berufsalternative sein könnte. Umgekehrt ist es für Jugendliche ebenfalls eine wichtige Erkenntnis, wenn sie durch das Ausprobieren feststellen, dass ihnen unternehmerische Aufgaben keinen Spaß machen und die Selbstständigkeit eher nichts für sie ist.

Vor dem Hintergrund des aktuellen Gründergeschehens in Deutschland kann vor allem die Kristallisierung des eigenen unternehmerischen Interesses eine wesentliche Rolle spielen. Einerseits ist zwar davon auszugehen, dass in Deutschland weit mehr Personen das Potenzial für eine erfolgreiche Gründung hätten als die Gründerzahlen dies ausdrücken. Andererseits macht der kurvlineare Entwicklungstrend der letzten Jahre vom Gründungsboom bis zum Aktienverlust vor allem für Gründungen der New Economy deutlich, dass mit einer Unternehmensgründung neben Chancen auch erhebliche Risiken verbunden sein können. Noch im Jahr 2000 wurden Regionen wie das thüringische Jena aufgrund ihrer Innovationen im Bereich Softwareentwicklung und Biotechnologie als Boomtown und zwei-

tes Silicon Valley bezeichnet (Der Spiegel, 2000). Inzwischen kämpfen viele neugegründete Unternehmen um das Überleben (Creditreform, 2002). Es wäre sicherlich falsch, aus diesen Trends vor Gründungen im Allgemeinen zu warnen. Es wird jedoch deutlich, dass Fördermaßnahmen vor allem an der Kristallisierung, d. h. ein sich Bewusst werden über das eigene unternehmerische Interesse, ansetzen sollten anstatt programmatisch bei allen Personen für den Aufbau einer eigenen beruflichen Existenz zu werben. Auch die Erkenntnis, dass das eigene unternehmerische Interesse eher gering ist und ein Beruf im Angestelltenverhältnis besser zur eigenen Person passt, kann eine wichtige Erkenntnis sein und vor folgenschweren Fehlentscheidungen bewahren.

Das Modell auf Seite 20 impliziert weiter, dass Personen mit hohem Interesse gefördert und ihnen vermehrt die Möglichkeit zu unternehmerischem Denken und Handeln gegeben werden sollte. Vor allem im Zusammenspiel mit günstigen Rahmenbedingungen, z. B. weniger bürokratischen Hürden, kann für diese Personengruppe die Gründung eines eigenen Unternehmens eine erfolgreiche Zukunftsperspektive darstellen. Betrachtet man die aktuelle Beschäftigungssituation, gekennzeichnet durch befristete Arbeitsverträge und der Forderung nach hoher Flexibilität, wird noch einmal mehr deutlich, dass die **Existenzgründung**, z. B. auch durch die Möglichkeit, neue Beschäftigungsnischen aufzusuchen, zukünftig zu einer wichtigen Säule der individuellen beruflichen Entwicklung werden kann. Aber auch Personen mit unternehmerischem Interesse, die nicht den Weg hin zur Existenzgründung wählen, können durch unternehmerisches Denken und Handeln zu einer stärkeren Unternehmerkultur in Deutschland beitragen. In Unternehmen wird unter dem Schlagwort **„Intrapreneurship“** von Führungskräften und Mitarbeitern inzwischen verstärkt eigenständiges, unternehmerisches Denken und Handeln gefordert (Frese, 1998; Hisrich, 1990; Müller, 2000a). Hier können Personen mit hoher unternehmerischer Kompetenz wichtige Impulse zur Innovationskraft und Produktivität von Unternehmen geben.

Aus dem GEM-Report 2001 geht hervor, dass der Unternehmerstatus in Deutschland negativ besetzt ist (GEM 2001, S. 26). Denkbare Meinungen sind hier „das schnelle Geld machen zu wollen“ oder „kapitalistischer Ausbeuter zu sein“. Die frühzeitige Vermittlung eines realistischen Einblicks in die persönlichen Voraussetzungen und Aufgaben eines Unternehmers kann dazu führen, dass

auch Personen mit niedrigem unternehmerischen Interesse, die für sich als Beschäftigungsform ein **Angestelltenverhältnis** wählen, durch stärkere Akzeptanz der beruflichen Selbstständigkeit zu einer positiven Unternehmerkultur beitragen.

Das dargestellte Zukunftsszenario macht deutlich, dass ein positives Gründerklima und eine langfristige Steigerung der Selbstständigkeitsquote in Deutschland durch frühzeitige Exploration und Kristallisation des eigenen unternehmerischen Interesses angestoßen werden kann. In den nächsten Abschnitten werden die aktuellen Förderprogramme zur beruflichen Selbstständigkeit vorgestellt. Folgt man der Einteilung in fachliche, betriebswirtschaftliche und personenbezogene Merkmale eines Unternehmers, so wird deutlich werden, dass die personenbezogenen Voraussetzungen einer Gründung in den aktuellen Programmen bislang so gut wie gar nicht thematisiert werden.

1.2 Fördermaßnahmen

Die gründungsbezogenen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen werden laut GEM-Expertenbefragung sowohl in Deutschland als auch in den anderen untersuchten Ländern als sehr kritisch beurteilt. Dies trifft insbesondere auf die mangelnde Aufmerksamkeit der Schulen für das Thema Entrepreneurship zu (GEM 2003, S. 31). In den nächsten Abschnitten werden die derzeitigen gründungsbezogenen Fördermaßnahmen dargestellt. Man kann dabei zwischen Ausbildungsprogrammen für das junge bis mittlere Erwachsenenalter und Projekten für das Jugendalter unterscheiden.

1.2.1 Erwachsenenebene

1.2.1.1 Ausbildung an Hochschulen

Im Jahr 2002 konnten laut einer Studie des Förderkreises Gründungs-Forschung e.V. zum Stand der Gründungsprofessuren in Deutschland (Klandt & Knaup, 2002) 49 Gründerlehrstühle, davon 39 realisierte und 10 ausgeschriebene Professuren, identifiziert werden. Angelehnt an internationale Vorbilder wie das Babson College, Massachusetts zielt die „entrepreneurship education“ der Gründungslehrstühle in erster Linie auf die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Planung

einer Gründung, Übernahme oder Beteiligung ab (Klandt, 1999). Dabei werden spezifische Themen, wie z. B. Gründungsmanagement, Family business, Gründungsfinanzierung, Innovationsmanagement und Intrapreneurship, behandelt. Schwerpunkt vieler Ausbildungsprogramme ist die selbstständige Entwicklung eines Unternehmenskonzepts (Businessplan) als zusammenfassendes Ergebnisdokument der vorausgegangenen Lernschritte. Die Entrepreneurship Lehrstühle in Deutschland werden zum Teil von Sponsoren wie der Deutschen Ausgleichsbank mit finanziert (Klandt & Knaup, 2002). Sie sind meist im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften angesiedelt. Daher richten sich die Veranstaltungen vorwiegend an Studierende der Wirtschaft- oder Ingenieurwissenschaften. Natur- und Geisteswissenschaftler werden noch zu wenig einbezogen, obwohl insbesondere in diesen Bereichen gute Gründungsmöglichkeiten bestehen. Zielgruppen für die Entrepeneurship-Ausbildung sind im weiteren Sinne auch wissenschaftliche Mitarbeiter des Mittelbaus, Hochschullehrer, Berater im Bereich des Venture Capital, Wirtschaftsförderer sowie Kreditfachleute im Firmenkundengeschäft.

Auch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Ländern geförderte Programm „EXIST – Existenzgründer aus Hochschulen“, in dessen Rahmen die hier vorgelegte Arbeit durchgeführt wurde, ist ein Beispiel hochschulbezogener Aktivitäten zur Verbesserung der Bedingungen für Unternehmensgründungen aus Hochschulen (EXIST, 2001). Ziel der Initiative ist die dauerhafte Etablierung einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit in Lehre, Forschung und Verwaltung an Hochschulen sowie die konsequente Übersetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in wirtschaftliche Wertschöpfung im Sinne eines erfolgreichen Technologietransfers (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001). Das Programm umfasst fünf regionale Netzwerke (Wuppertal - Hagen, Dresden, Ilmenau - Jena - Schmalkalden, Karlsruhe - Pforzheim und Stuttgart), die 1999 als Siegerregionen aus einem Ideenwettbewerb des BMBF hervorgegangen sind. Die Regionen arbeiten mit unterschiedlichen Konzepten, die von der Sensibilisierung durch Medienpräsenz über Gründerakademien bis zu Ideenwettbewerben und Ringveranstaltungen mit Videoübertragung reichen. Der großzügige zeitliche und finanzielle Förderumfang von 5 Jahren und insgesamt 39 Millionen Euro kann als Zeichen für die Bedeutung gewertet werden, die von politischer Seite der hochschulbezogenen Gründungsausbildung in Deutschland beigemessen wird.

1.2.1.2 Beratung für Gründer

Für Personen, die bereits auf dem Weg in die berufliche Selbstständigkeit sind, bieten Existenzgründerbüros konkrete Hilfen für spezifische Fragestellungen. Das Angebot reicht von Seminarreihen zu Finanzierung, Recht, Marketing u. ä. über Ausschreibungen von Businessplan-Wettbewerben bis zum individuellen Coaching von Gründern. Auch Kammern, Volkshochschulen, Verbände und Vereine bieten einzelne Veranstaltungen für Existenzgründer an, die jedoch selten Teil eines umfassenderen Weiterbildungskonzeptes sind. Auch diese Angebote haben ihren Schwerpunkt auf der Vermittlung von betriebswirtschaftlichem und praktischem Wissen für Unternehmensgründungen. Die Frage nach persönlichen Kompetenzen wird in den Kursen maximal mit einem Termin, z. B. zum Argumentieren und Verhandeln, abgedeckt.

1.2.1.3 Diagnose unternehmerischer Merkmale

Einer der wenigen Ansätze zur Förderung personbezogener Gründermerkmale ist die Hohenheimer Gründerdiagnose (Schuler & Rolfs, 2000). Sie stellt eine Kombination eigenschafts- und simulationsorientierter Verfahren dar, wie z. B. Fragebogentests, Rollenspiele, Gruppendiskussionen und multimodale Interviews, und entspricht in ihrem Ansatz Assessment Centern als eignungsdiagnostisches Instrument. Ziel ist es, potentiellen Unternehmensgründern ein wissenschaftlich fundiertes Feedback über individuelle Stärken und Schwächen zu geben mit der Implikation, Stärken bewusster einzusetzen und dagegen Schwächen durch Trainings zu reduzieren oder durch andere Verhaltensweisen zu kompensieren. Die Gründerdiagnose wird auch für Institutionen zur Entscheidungsfindung, z. B. zur Bewilligung von Fördergeldern, empfohlen.

Ebenfalls als eignungsdiagnostisches Verfahren kann der Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale (F-DUP) von Müller (2001) Interessierten Aufschluss über die Ausprägung ihrer unternehmerischen Eigenschaften geben. Der F-DUP existiert in einer Kurz- und Langversion und beinhaltet die Persönlichkeitsmerkmale Leistungsmotivstärke, Internale Kontrollüberzeugung, Emotionale Stabilität, Problemorientierung, Ungewissheitstoleranz, Risikoneigung und Durchsetzungsbereitschaft.

1.2.2 Sensibilisierung für unternehmerische Selbstständigkeit auf Schülerebene

Seit kurzem wird in Deutschland auch im schulischen Umfeld darüber nachgedacht, wie bereits bei Schülern ein wirtschaftliches Verständnis gefördert werden kann (z. B. Würth & Klein, 2001). In diesem Zusammenhang sind in letzter Zeit Aktivitäten ins Leben gerufen worden, die Schüler allgemein an den Bereich Wirtschaft und im speziellen an das Thema unternehmerische Selbstständigkeit heranführen sollen. Die schulischen Aktivitäten zur beruflichen Selbstständigkeit lassen sich grob in die vier Bereiche Schülerfirmen, Unterrichtsmaterialien, Aktionstage und computergestützte Planspiele einteilen. Jeder der Bereiche soll im Folgenden kurz skizziert und hinsichtlich seiner Chancen und Probleme beleuchtet werden. Eine Übersicht konkreter Projekte in Deutschland gibt Anhang A. Die aktuellen Projekte bilden damit den Bezugsrahmen zur Einordnung des neu entwickelten Trainingsprogramms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ (siehe Kapitel 3.1.5).

1.2.2.1 Schülerfirmen

Schülerfirmen haben international schon eine längere Tradition. Vor allem die Vereinigten Staaten und England zählen zu den Vorreitern der so genannten „young enterprises“ oder „mini-enterprises“. In den USA startete 1919 mit JUNIOR ACHIEVEMENT eine der ersten Organisationen zur Vorbereitung Jugendlicher auf das Berufsleben und die Möglichkeit der beruflichen Selbstständigkeit. Das britische Programm YOUNG ENTREPRISE (YE) zählt mit aktuell 560.000 beteiligten Schülern an Schülerfirmen zu den größten Projekten (Young Enterprise, 2004). Kennzeichnend für die internationalen Angebote ist der systematische Aufbau der Programme für alle Altersgruppen von 4 bis 25 + Jahren, die von einem ersten Verständnis für Wirtschaftsfragen bis zur Reflexion über die Gründung eines realen Unternehmens reichen.

In Deutschland startete mit JUNIOR 1994/95 eines der ersten Schülerfirmenprojekte (Junior, 2004). Die Gründung eines Schülerunternehmens ist in Deutschland momentan die am stärksten verbreitete Methode zur Sensibilisierung für unternehmerische Selbstständigkeit auf Schülerebene. Eine Auflistung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zählt bundesweit 219 Schülerunternehmen (Deutsche

Kinder- und Jugendstiftung, 2004). Schülerfirmen, wie sie in Deutschland initiiert werden, liegt das Prinzip zugrunde, dass sie als Projekte durchgeführt werden, in denen Schüler im Team zunächst eine Geschäftsidee entwickeln, sich über die Organisation ihrer Firma einigen, indem sie zum Beispiel Abteilungen (Einkauf, Verkauf, Finanzen, Geschäftsführung) bilden, eine Rechtsform wählen und schließlich die praktische Geschäftstätigkeit aufnehmen (Landesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT Thüringen, 2000). Schülerfirmen sind jedoch nicht als reale Unternehmen zu verstehen. Im Vordergrund steht dabei nicht ein möglichst hoher Umsatz, sondern das Ziel, den Schülern einer Minifirma durch selbstständiges, praktisches Arbeiten einen Einblick in das Funktionieren eines Unternehmens zu geben. Beliebte Themen der Miniunternehmen sind unter anderem die Führung eines Schülercafés zur Pausenversorgung, die Organisation und Leitung von Nachhilfeunterricht für jüngere Schüler, der Verleih von Kunstgegenständen, die im Kunstunterricht entstanden sind, die Gestaltung von Webpages oder auch regionale Dienstleistungen wie die Organisation von Burgführungen oder die Herstellung und der Verkauf regionaler Produktspezialitäten (Landesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT Thüringen, 2000). Die Schülerunternehmen sollten von ihrer Schule, z. B. durch Räumlichkeiten, unterstützt werden. Weiterhin ist es hilfreich, wenn sich ein Lehrer als Berater für das Projekt anbietet. Einige Projekte, wie zum Beispiel die Schülerfirmen der GET UP Initiative Thüringen, werden als Wettbewerb organisiert. Dabei werden die besten Geschäftsideen und -berichte nach Ablauf eines Jahres im Rahmen einer Schülerfirmenmesse prämiert.

So praxisnah die Gründung eines Miniunternehmens auch scheint, sind mit der konkreten Umsetzung der Schülerfirmen doch einige Probleme verbunden. Diese reichen von rechtlichen Fragen (manche Schülerfirmen bewegen sich z. T. wirtschaftlich in einer Grauzone) über fehlende oder zu knapp bemessene finanzielle Unterstützung bis zur Notwendigkeit eines enormen freiwilligen Engagements nicht nur von Seiten der Schüler, sondern auch von Lehrern und Eltern (die Projekte finden in der Regel außerhalb des regulären Unterrichts statt) sowie einer hohen Verantwortung der betreuenden Lehrer. Darüber hinaus sind zu den Schülerfirmenprojekten bislang keine Evaluationsstudien bekannt, so dass die Frage, ob mit den Schülerfirmen tatsächlich die angestrebten Ziele erreicht werden können, weitgehend ungeklärt ist.

1.2.2.2 Unterrichtsmaterialien

Neben den Schülerfirmen sind in jüngster Zeit einige Unterrichtsmaterialien zur beruflichen Selbstständigkeit für den schulischen Gebrauch entwickelt worden (Deutsche Ausgleichsbank und Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft, 1999; Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 1999; Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Landwirtschaft und Weinbau Rheinland-Pfalz, 2001). Dabei handelt es sich um Unterrichtsmappen mit verschiedenen thematischen Einheiten wie zum Beispiel die Geschichte des Mittelstands, die politische Bedeutung kleiner und mittlerer Unternehmen, Unternehmensführung, Finanzen oder Marketing. Der Schwerpunkt der Materialien liegt auf der Vermittlung betriebswirtschaftlichen Wissens. Die Frage, welche wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale Unternehmer kennzeichnen, und die Reflexion darüber, welche Merkmale die Schüler sich selbst zuschreiben, wird jedoch bislang kaum behandelt. Maximal findet man ein Element zum Thema Unternehmerpersönlichkeit, das in Form eines Selbsttests („Bin ich ein Unternehmertyp?“) bearbeitet wird.

Methodisch sind die Materialien sehr vielfältig gestaltet und reichen von Lehrerbegleitheften mit Folien zum unmittelbaren Gebrauch über Arbeitshefte für Schüler bis zu Zeitungsartikeln, Fallstudien und Videos. Ähnliche Unterrichtsmaterialien wie sie oben beschriebenen wurden, werden in anderen Ländern, z. B. in Kanada, bereits seit längerer Zeit eingesetzt (Bernstein, 1985). Über die Qualität der Materialien bzw. die Effektivität der Programme ist nichts bekannt.

1.2.2.3 Aktionstage

Neben den Lehrmaterialien, die Lehrer fakultativ in ihrem Unterricht einsetzen können, werden für Schüler einzelne Aktionen angeboten, die Schülern unter anderem einen Einblick in die Wirtschaftswelt ermöglichen. Viele der Projekte zielen darauf ab, in direkten Kontakt mit Unternehmern und deren Alltag zu kommen. Beispielsweise begleiten Schüler in der Aktion „Schüler im Chefsessel“ des Bundesverbandes Junger Unternehmer über einen Tag eine Unternehmerin oder einen Unternehmer. Die gesammelten Eindrücke werden in einem Aufsatz zusammengefasst, der von einer Jury bewertet und gegebenenfalls prämiert wird. Im Schülerwettbewerb FOCUS „Schule macht Zukunft“ recherchieren Schülerteams bei Unternehmen vor Ort über ausgewählte Technologien mit dem Ziel der Doku-

mentation des Projektes als Manuskript, CD-Rom oder Webpage und anschließenden Präsentation in der Schule und der breiteren Öffentlichkeit.

1.2.2.4 Planspiele

Bei dem Internetplanspiel „StartUp-Werkstatt“ der Sparkassen (2004) können Schülerteams der Klassen 10 bis 13 allgemeinbildender Schulen und Berufsschulen in einem Zeitraum von 4 Monaten eine Geschäftsidee entwickeln und ein fiktives Unternehmen gründen. Dabei bekommen sie von einem virtuellen Spielleiter im Laufe des Spiels 9 Aufgaben gestellt, aus denen sich die Basis für ein Geschäftskonzept ergibt. Die Siegerteams werden mit Geldpreisen bis zu 1.500 Euro und der Möglichkeit zur Teilnahme an einem Management- und Persönlichkeitstraining ausgezeichnet. Ähnlich organisiert ist der dreistufige Wettbewerb „Primanager“ der Fachhochschule Pforzheim, in dem Schülerteams aus Gymnasien zunächst ein virtuelles Fahrradeinzelhandelsgeschäft aufbauen, dieses zu einem mittelständischen überregional agierenden Fahrradbetrieb erweitern und schließlich zu einem internationalen Unternehmen mit Börsengang erwachsen lassen können (KEIM, 2003; PriManager, 2001). Neben Planspielen, die sich unmittelbar auf den Gründungsprozess beziehen, gibt es verschiedene Computersimulationen zum Thema „Unternehmensführung“, z. B. das Spiel PLUS-P (Scholz & Oberschulte, 1995) oder BO-CASH (Bembenek, Sturm & Düren, 1995). Hier können die Spieler ein eigenes Unternehmen leiten und Entscheidungen zu verschiedenen Parametern, etwa der Anzahl an Mitarbeitern, der Höhe des Gehalts, Einkaufs- und Verkaufspreise, Stückzahlen etc. treffen. Ziel der meisten Spiele ist die Maximierung des Firmenkapitals.

1.3 Zusammenfassung

Aus der Zusammenschau der aktuellen Fördermaßnahmen zur beruflichen Selbstständigkeit wird deutlich, dass der Schwerpunkt der Programme bislang auf der Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse liegt. Die Reflektion und Exploration der persönlichen Voraussetzungen unternehmerischer Selbstständigkeit, wie z. B. ein starkes Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten oder Fertigkeiten im Überzeugen anderer Personen, bleiben dabei weitgehend unbeachtet. Vor allem auf Schülerebene stehen sich die Aktionen noch vereinzelt gegenüber und durch die meist freiwillige Teilnahme an den Projekten werden primär Schüler erreicht, die bereits ein unternehmerisches Interesse mitbringen. Zur Entwicklung einer Gründerkultur in Deutschland sollten jedoch gerade auch Personen angesprochen werden, die von selbst noch nicht auf die Idee gekommen sind, sich hinsichtlich ihres unternehmerischen Interesses zu hinterfragen. Zu den bestehenden Maßnahmen ist bislang keine systematische Evaluation bekannt, die jedoch die Grundlage für eine nachhaltige Implementierung und Institutionalisierung der Programme darstellt.

Die genannten Probleme der aktuellen Förderprogramme machen die Notwendigkeit eines neuen Trainingsprogramms deutlich, das den Fokus auf die personenbezogenen Merkmale unternehmerischer Selbstständigkeit richtet und durch eine umfassende Evaluation auf seine Wirksamkeit hin geprüft wird. Die Entwicklung und Evaluation eines solchen Programms sollte auf der Grundlage theoretischer und empirischer Erkenntnisse erfolgen. Daher wird es in den folgenden Kapiteln zunächst um die Fragen gehen, welche Eigenschaften und Fertigkeiten (erfolgreiche) Unternehmer kennzeichnen, wie sich berufliche Interessen im allgemeinen entwickeln und welcher methodische und inhaltliche Ansatz für das neue Trainingsprogramm besonders geeignet sein könnte.

2 Theoretische und Empirische Grundlagen

2.1 Persönlichkeitsmerkmale von Unternehmern

Welche personenbezogenen Merkmale kennzeichnen einen typischen Unternehmer? Unterscheiden sich Unternehmer in ihren Persönlichkeitseigenschaften und Fertigkeiten von angestellt Beschäftigen? Im Folgenden werden Studienergebnisse zu diesen Fragen berichtet. Dabei werden die Eigenschaften und Fertigkeiten von Unternehmern getrennt dargestellt, da sie unterschiedliche Implikationen für die Gestaltung des neuen Trainingsprogramms haben (siehe Kapitel 3.1.2). Daran anschließend werden empirische Befunde zu frühen Vorboten unternehmerischer Selbstständigkeit bereits im Jugendalter und zur Bedeutung des familiären Hintergrunds für die Entscheidung, sich beruflich selbstständig zu machen, thematisiert.

An einigen Stellen des Kapitels sind Zitate von Gründern angeführt, die im Jahr 2000 im Rahmen dieses Projektes interviewt wurden. Die Gründerinterviews dienten zu Beginn des Projektes zur Exploration und Ideensammlung für das geplante Training. An dieser Stelle werden sie als Ergänzung und Validierung der Forschungsergebnisse zur Unternehmerpersönlichkeit berichtet. Der Interviewleitfaden sowie ein Ergebnisbericht zu den Gründerinterviews sind in Anhang B dargestellt.

2.1.1 Unternehmereigenschaften

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und erfolgreichem Unternehmertum hat inzwischen eine lange Forschungstradition (Schumpeter, 1934; McClelland, 1966; Brockhaus & Horwitz, 1986; Stewart, 1996; Chell, Haworth & Brearley, 1991). Dabei wurde unter dem Schlagwort der „Selektions- versus Sozialisationshypothese“ kontrovers diskutiert, ob unternehmerische Eigenschaften eher Ursache oder Folge einer selbstständigen Tätigkeit sind (Low & MacMillan, 1988; MacMillan & Katz, 1992). Konkret geht es um die Frage, ob unternehmerische Persönlichkeitsmerkmale bereits vor der Entscheidung, sich selbstständig zum machen, ausgeprägt sind und als Prädiktoren eine Gründung wahrscheinlicher machen oder ob sich unternehmerische

Merkmale erst durch die Gründung eines eigenen Unternehmens ausbilden. Die Studienergebnisse ergeben dazu bislang kein einheitliches Bild (Brandstätter, 1997). Jedoch sprechen einige Studien, wie sie im Kapitel 2.1.3 zu den Vorboten unternehmerischer Selbstständigkeit ausführlich dargestellt werden, für die Selektionshypothese, nach der bestimmte unternehmerische Persönlichkeitsmerkmale schon vor der Gründung eines Unternehmens angelegt sind (siehe auch Müller, 2000a). In einer anderen Studie von Kohn und Schooler (1982), die sich nicht speziell auf die berufliche Selbstständigkeit sondern die Arbeitswelt im Allgemeinen bezog, konnten sowohl Selektions- als auch Sozialisationseffekte im Längsschnitt nachgewiesen werden. Sie fanden, dass Arbeitsbedingungen, die Freiraum für eigenständiges Arbeiten ließen, zu persönlicher Flexibilität führten. Umgekehrt wurden Personen mit hoher Flexibilität langfristig in verantwortlichere Positionen befördert, die wiederum Freiraum für Eigenständigkeit mit sich brachten. Insgesamt wird aus den bisherigen Befunden deutlich, dass im Bereich der unternehmerischen Selbstständigkeit die Frage nach Sozialisations- und Selektionseffekten zukünftig noch weiter beleuchtet werden muss.

Zur Erfassung der Bedeutung unternehmerischer Eigenschaften für die berufliche Selbstständigkeit wurden verschiedene Herangehensweisen gewählt. Zum einen wurden Unternehmer oder Personen mit unternehmerischem Interesse mit anderen verglichen, die keine Verbindung zu selbstständiger, unternehmerischer Tätigkeit hatten. Zum anderen gab es, in weit geringerer Zahl, Studien, die erfolgreiche mit weniger erfolgreichen Unternehmern verglichen, wobei der Erfolg meist an betriebswirtschaftlichen Kenngrößen wie Umsatz oder der Mitarbeiterzahl gemessen wurde. Obwohl die Befunde zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Unternehmertum zum Teil widersprüchlich sind, zeigen sich doch in einigen Merkmalen immer wieder deutliche Gruppenunterschiede zwischen Unternehmern und Nichtunternehmern. Insbesondere hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale Leistungsmotivation, Internale Kontrollüberzeugung, Risikobereitschaft und Soziale Dominanz konnten bedeutsame Unterschiede nachgewiesen werden. Diese Merkmale werden im Folgenden näher beschrieben (Überblick auch bei Müller, 2000b; Rauch & Frese, 1998; Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 1999).

Die Untersuchung des *Leistungsmotivs* (need for achievement) im Zusammenhang mit unternehmerischen Eigenschaften geht vor allem auf die Arbeiten von David McClelland zurück (McClelland, 1965; McClelland, 1987). Er konnte in einer längsschnittlichen Studie zeigen, dass 14 Jahre nach Studienabschluss signifikant mehr ehemalige Studenten mit hoher Leistungsmotivation einer unternehmerischen Tätigkeit nachgingen als Studenten mit niedriger Leistungsmotivation. Allgemein setzen sich Personen mit hohem Leistungsmotiv besonders herausfordernde Ziele und streben danach, ihre Leistung kontinuierlich zu verbessern. Dafür suchen sie sich gezielt Rückmeldung über die Konsequenzen ihrer Aktivitäten, um besser einschätzen zu können, wie zielführend ihre Handlungen sind. Sie widmen sich Aufgaben, nicht um von anderen Lob, Anerkennung oder materielle Gratifikation zu bekommen, sondern weil sie die Aufgabe als solches reizt, sie sich verantwortlich für ein gutes Aufgabenergebnis fühlen und sich zum Teil stark mit der Aufgabe identifizieren. Bezogen auf die Situation eines Unternehmensgründers kann beispielsweise das beharrliche Verfolgen einer Geschäftsidee, ohne sich durch Stolpersteine wie Bürokratien und gesetzliche Regelungen entmutigen zu lassen, Ausdruck eines hohen Leistungsmotivs sein. In verschiedenen Studien zu Gruppenunterschieden zwischen Unternehmern und Nichtunternehmern waren Unternehmer signifikant leistungsorientierter (Begley & Boyd, 1987; Müller, 2000a).

Ebenso intensiv wie die Leistungsorientierung wurde die Stärke *internaler Kontrollüberzeugungen* bei Unternehmern im Unterschied zu Nichtunternehmern untersucht. Ausgehend von Rotters Unterscheidung zwischen internalem und externalem locus of control (Rotter, 1966) schreiben sich Personen mit hoher Ausprägung internaler Kontrollüberzeugungen die Ursache von Ereignissen selbst zu und nehmen auch Veränderungen, z. B. im beruflichen Werdegang, eher selbstinitiiert wahr. External kontrollierte Personen sprechen dagegen äußeren Einflüssen eine starke Bedeutung zu und neigen in Folge zum Teil zur Unterlassung von Aktivitäten. Bei Unternehmensgründern sind internale Kontrollüberzeugungen stärker ausgeprägt als bei unselbstständig tätigen Personen (Brockhaus, 1980a; Müller, 2000a). Sie vertrauen stark auf ihre eigenen Fähigkeiten, sehen sich selbst als Motor oder Initiator für Handlungen und haben die Erwartung, selbst gesteckte Ziele auch sicher zu erreichen.

Ein weiteres untersuchtes Persönlichkeitsmerkmal von Unternehmern ist die *Risikobereitschaft* (Brockhaus, 1980b; Colton & Udell, 1976; Sexton & Bowman, 1985; Stewart, 1996), die sich vor allem auf den produktiven Umgang mit unklaren, mehrdeutigen oder widersprüchlichen Situationen bezieht. Der Aufbau einer eigenen Existenz ist mit vielen unbekannten bzw. ungewissen Größen verbunden. Liles (1974) unterscheidet vier Risikobereiche eines Gründers, die vom Einkommens- und Kapitalrisiko (der Gründer haftet meistens mit seinem gesamten Vermögen) bis zum familiären Risiko und seelischen Risiko, etwa im Falle eines Scheiterns, reichen. Aufgrund der Vielzahl von Risiken bedarf es daher einerseits einer möglichst realistischen Abschätzung der eigenen Situation und einer sorgfältigen Planung des Vorhabens, andererseits einer Ungewissheitstoleranz gegenüber unkontrollierbaren Situationen. In diesem Zusammenhang wird auch von einem kontrollierten oder kalkulierten Risiko (Timmons, 1978) gesprochen. Zum Teil widersprüchliche Studienergebnisse deuten darauf hin, dass Unternehmer gegenüber Nichtunternehmern risikofreudiger sind (Begley & Boyd, 1987). Andererseits scheint vor allem auch eine mittlere Risikobereitschaft im Sinne eines kalkulierten Risikos mit unternehmerisch erfolgreichem Handeln einherzugehen (Chell, Haworth & Brearley, 1991).

Ein viertes Merkmal im Zusammenhang mit unternehmerischer Aktivität ist *Soziale Dominanz*, die das Bedürfnis, andere anzuleiten und Verantwortung für etwas zu übernehmen, beinhaltet (Göbel, 1998). Darüber hinaus lassen sich Personen mit hohem Dominanzbedürfnis ungern von anderen etwas sagen oder starke Zwänge auferlegen. Im Zusammenhang mit einem stark ausgeprägten Dominanzbedürfnis werden zum Teil auch Merkmale, wie z. B. aggressive Konkurrenzorientierung, Machtmotiv oder Durchsetzungsvermögen, genannt (Müller, 1999; Lumpkin & Dess, 1996). In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der sozialen Dominanz im Sinne eines Bedürfnisses, andere zu führen und Verantwortung zu übernehmen.

2.1.2 Unternehmerfertigkeiten „Skills“

Während man davon ausgehen kann, dass die genannten unternehmerischen Eigenschaften wie Risikobereitschaft oder Soziale Dominanz relativ zeit- und situationsstabile Persönlichkeitsmerkmale sind (Alwin, 1994; Caspi & Roberts, 2001),

werden im Zusammenhang mit unternehmerischer Aktivität auch verhaltensnähere Kompetenzen im Sinne von Fertigkeiten oder „skills“ angeführt.

In einer Untersuchung von Spencer und Spencer (1993) wurden vor allem *Problemlösekompetenzen*, z. B. das systematische Herunterbrechen einer Aufgabe in Teilziele und die Generierung möglicher Alternativen zur Problemlösung, als wesentlich für unternehmerischen Erfolg gefunden. Darüber hinaus bedarf es als Gründer und Unternehmer in vielen Situationen einer hohen *Überzeugungsfähigkeit.* Beispielsweise ist diese gegenüber potenziellen Geldgebern gefragt, zur Finanzierung des Gründungsvorhabens, beim erfolgreichen Verhandeln mit Geschäftspartnern und bei der Werbung von Kunden zum Kauf des eigenen Produkts. Baron (2000) konnte zeigen, dass bei Unternehmern Aspekte hoher sozialer Kompetenz finanziellen Erfolg vorhersagen. Eng mit der Überzeugungskraft verknüpft ist die Fähigkeit, sich in die Bedürfnisse und Interessen anderer hineinzuversetzen. Für Holzheu (1998) gilt die Fähigkeit zum *Perspektivenwechsel* als wesentliche Voraussetzung überzeugenden und bedarfsorientierten Argumentierens. In diese Richtung weisen auch die Studienergebnisse des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (Zedler, 1998), in denen Betriebe die Förderung kundenorientierten Verhaltens als wichtigsten Aspekt zur Vorbereitung auf die Selbstständigkeit in der Berufsausbildung angaben.

Auch in den durchgeführten Gründerinterviews wurde über Kundenorientierung berichtet. Ein Unternehmer beschreibt sein kundenorientiertes Verhalten so:

> „Ich hätte z. B. ein Problem, wenn jemand in den Laden kommt und hier sieht es aus, eben nicht schön. Ich gehe immer von mir aus, wenn ich in ein Geschäft reingehe (...). Das muss alles gemütlich sein.“
>
> „Die Leute wollen ein Kauferlebnis. Die wollen nicht in einen Pressluftschuppen, wo alles rumkullert. Solche Fahrradgeschäfte gibt es heute noch zu viele. (...) Das ist, das finde ich niveaulos. (...) Der Kunde, der heute ein teures Rad kaufen will, der will das nicht aus einer Ecke rausziehen. Das muss schön dekoriert stehen. Das Auge kauft immer mit. Das sind die Dinge, die wichtig für mich sind.“
>
> „Eine gewisse Ehrlichkeit muss immer da sein. Eine gewisse Sensibilität dem Kunden gegenüber, Ehrlichkeit und auch das Auftreten, dass der Kunde merkt, der will mich nicht über den Tisch ziehen.“

Eine *kreative* Geschäftsidee oder eine innovative Erfindung ist oft der erste Schritt in Richtung beruflicher Selbstständigkeit; und auch nach einer Gründung sind immer wieder innovative Ideen gefragt, um weiter am Markt zu bestehen. Das kreative Potenzial von Unternehmern wurde in verschiedenen Studien untersucht (Engle, Mah & Sadri, 1997; Goebel, 1991). Unternehmer wiesen gegenüber Angestellten signifikant höhere Werte auf einer Originalitätsskala auf, die im Sinne von de Bonos lateralem Denken (de Bono, 1990) Kreativität als das neu Kombinieren von Bekanntem und Finden ungewöhnlicher Lösungen definiert (Engle, Mah & Sadri, 1997). In der Studie von Goebel (1991) wurden u. a. der Ideendrang und „das unermüdliche Kreisen der Phantasie um bestimmte Ideen und Probleme“ (S. 146) als kreative Strategien von Unternehmern beschrieben. Dies findet auch Bestätigung in den Aussagen der interviewten Gründer:

Herr X.: „Ich muss jetzt mal noch kurz einhaken. Sie haben mich noch auf etwas gebracht (...) Das sind die Ideen. Mein Kopf ist voller Ideen. Das ist auch wichtig. Mir fallen immer noch Dinge ein, die ich verändern könnte und müsste.“

„Ich habe jetzt in der Zeitung gelesen (...) dass man jetzt einen Wettbewerb macht, über das erfolgreichste Unternehmen. (...) Da muss man im Prinzip eine Idee umsetzen, die dazu führt, dass sie ihren Umsatz vergrößern. Das sind so Dinge, da habe ich schon wieder eine sehr gute Idee. Da ich mit [der Firma] DIAMANT zusammen arbeite, die ich mit denen umsetzen will. Da gibt es viele Dinge, die ich jetzt gar nicht aufzählen will. (...) immer wenn ich eine Anregung bekomme, kreiselt es bei mir und ich sage mir, das könntest du noch machen.“

2.1.3 Vorboten unternehmerischer Selbstständigkeit - Was weiß man von Jugendlichen?

Studien zu Persönlichkeitsunterschieden zwischen Unternehmern und nicht selbstständig tätigen Personen machen deutlich, *welche* Eigenschaftsmerkmale und Fertigkeiten im Rahmen der beruflichen Selbstständigkeit bedeutsam sind. Es schließt sich die interessante Frage an, *wie* es zur Ausprägung dieser Unterschiede kommt bzw. wo eine unternehmerische Persönlichkeit herrührt. Gibt es beispielsweise bereits im Jugendalter Vorboten einer unternehmerischen Orientierung? Und spielt die Tatsache aus einer Unternehmerfamilie zu kommen eine wesentliche Rolle im beruflichen Werdegang hin zu einer selbstständigen Existenz?

Um Aufschluss über frühe Vorboten einer unternehmerischen Orientierung zu erhalten, können zum einen Unternehmer retrospektiv hinsichtlich ihrer Interessen und Vorlieben im Kindes- und Jugendalter befragt werden. Zum anderen geben Untersuchungen an Jugendlichen zum Zusammenhang zwischen der Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale und frühem Interesse an beruflicher Selbstständigkeit Hinweise.

Schmitt-Rodermund (im Druck) untersuchte die Rolle von Persönlichkeit und familiärer Sozialisation im Hinblick auf den Erfolg von Unternehmern und befragte sowohl Jugendliche im Alter von 16 Jahren als auch Unternehmer retrospektiv hinsichtlich früher unternehmerischer Selbstwirksamkeit (z. B. „Ich kann andere gut führen“, „Ich wäre ein guter Unternehmer“). Für beide Gruppen resultierte in der Studie ein Zusammenhang zwischen unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmalen (hier gemessen über die Big-Five), einem autoritativen Erziehungsstil und früher unternehmerischer Selbstwirksamkeit. Jugendliche mit einer hohen Selbstwirksamkeit, die darüber hinaus aus einer Unternehmerfamilie kamen, äußerten häufiger als Berufsvorstellung, Unternehmer zu werden, als Jugendliche mit niedriger Selbstwirksamkeit. Bei den befragten Unternehmern konnte ein Zusammenhang zwischen früher unternehmerischer Selbstwirksamkeit und beruflichem Erfolg, vermittelt über frühes Planen für die Selbstständigkeit, nachgewiesen werden.

Hinsichtlich früh ausgeprägter unternehmerischer Merkmale konnte in einer Studie von Bonnett und Furnham (1991) gezeigt werden, dass Jugendliche, die freiwillig an der Leitung einer Schülerfirma teilnahmen, leistungsorientierter (erfasst über „PWE prothestantic work ethic“, e.g. strong beliefs in hard work) und stärker internal kontrolliert waren als Jugendliche der Kontrollgruppe, die kein Interesse daran hatten, sich in einer Schülerfirma zu engagieren.

Müller (2000a) untersuchte selbstständigkeitsambitionierte Personen, die aus Eigeninteresse an einem Kurs zur Existenzgründung teilnahmen, jedoch noch keine Erfahrung mit dem Gründen eines Unternehmens hatten. Diese Personengruppe wies höhere Ausprägungen unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale auf als abhängig Beschäftigte (Müller, 2000a). In dieselbe Richtung weisen auch die Ergebnisse von Sagie und Elizur (1999). In ihrer Studie zeigten bereits Studierende der Fachrichtung Unternehmensgründung gegenüber Studierenden des Fachs

Allgemeine Betriebswirtschaftslehre signifikant höhere Werte in den Bereichen Umgang mit Ungewissheit, Risiko einschätzen, Verantwortung übernehmen und Problemlösen.

Weiter untersuchten Schmitt-Rodermund und Vondracek (2002), ob bei Jugendlichen eine unternehmerische Orientierung, definiert über unternehmerische Interessen, Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften, als frühe Vorboten einer beruflichen Entwicklung in Richtung unternehmerischer Tätigkeiten gelten. Sie fanden, dass sowohl eine unternehmerische Orientierung als auch der Wille, sich für etwas anzustrengen, bei Jugendlichen als Prädiktoren eines zukünftigen Werdegangs in Richtung beruflicher Selbstständigkeit galten. Sie konnten außerdem zeigen, dass unter den Jugendlichen mit hoher Bereitschaft, etwas zu leisten und sich anzustrengen, vor allem die Schüler stärkere unternehmerische Orientierungen aufwiesen, deren Persönlichkeitseigenschaften im wesentlichen dem Persönlichkeitsprofil von Unternehmern entsprachen (z. B. Offenheit für neue Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit). Dagegen war es bei den Jugendlichen, die eine geringe Leistungsbereitschaft angaben, vor allem das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, das eine stärkere unternehmerische Orientierung vorhersagte.

Ein Beispiel dafür, dass Unternehmer zum Teil bereits im Kindesalter Spaß an unternehmerischen Aktivitäten hatten, liefert schließlich die folgende Äußerung eines interviewten Gründers auf die Frage, wann das erste Mal der Gedanke an die Gründung eines eigenen Unternehmens entstanden ist.

Herr K. : „(Ich habe) Als Kind schon das Gefühl (gehabt). Das kann man wirklich sagen. ... Ich stamme aus (...) . Da habe ich immer bei unserem privaten Bäcker dort mitgearbeitet, hätte sicherlich auch in dieser Richtung den Beruf eingeschlagen, wenn er damals ausgebildet hätte. Aber er hat damals niemanden ausgebildet, bin kann man sagen, in der Bäckerei groß geworden. Mich hat immer interessiert oder unheimlich viel Spaß gemacht, zu verkaufen. Ich habe da am Wochenende, was es damals gar nicht so gab, Brezeln gebacken, mit einen Stand gemacht. Das war (...) so Anfang der sechziger. Da gab es so was ja gar nicht. Da habe ich die [Brezeln] auf einen Strich gehangen und die Brezeln verkauft. Es hat mir schon immer Spaß gemacht so was.“

2.1.4 Familiärer Hintergrund

Studien zum biografischen Hintergrund von Unternehmern zeigen, dass Personen, die aus einem unternehmerischen Familienumfeld kommen, mit höherer Wahr-

scheinlichkeit ein eigenes Unternehmen gründen oder sich selbstständig machen als andere Personen (Brockhaus, 1982; Carroll & Mosakowski, 1987; Cooper & Dunkelberg, 1987; Cromie, Callaghan & Jansen, 1992; Hisrich & Brush, 1986; Hisrich, 1990). Ein wesentlicher Einfluss könnte hier im elterlichen Rollenvorbild liegen. Bereits aus früherer Forschung ist bekannt, dass Eltern durch ihre eigene Tätigkeit als berufliche Vorbilder für ihre Kinder dienen und die Ausbildung beruflicher Interessen und Ziele ihrer Kinder bereits im Kindesalter mit beeinflussen (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984). Studien, in denen Unternehmer die Bedeutung positiver Berufsbilder im engeren und weiteren Familienkreis, z. B. des Vaters oder eines Bekannten, für die Aufnahme einer eigenen Unternehmensgründung hervorheben, weisen in dieselbe Richtung (Müller, 1999; Hisrich, 1990). Umgekehrt fanden jedoch Schmitt-Rodermund und Vondracek (2002) bei Jugendlichen, die Anstrengungen im Allgemeinen scheuten, dass die Herkunft aus einer Unternehmerfamilie mit niedriger unternehmerischer Orientierung einherging. Möglicherweise wirkt hier die unternehmerische Aktivität von Angehörigen eher abschreckend.

Auch wenn die Ergebnisse zum Einfluss eines unternehmerischen Elternvorbilds zum Teil widersprüchlich in der Hinsicht sind, ob dieser Einfluss eher motivierend oder eher abschreckend ist, so deuten die Befunde jedoch an, dass die Tatsache, aus einer Unternehmerfamilie zu kommen, bereits im Kindes- und Jugendalter Erfahrungen und Einblicke in die berufliche Selbstständigkeit vermittelt. Nahe liegend ist hier, als Tochter oder Sohn kleinere Aufgaben, z. B. Botengänge oder Aufräumarbeiten, zu übernehmen oder am gemeinschaftlichen Essenstisch Gespräche über den Geschäftsverlauf mitzubekommen. Auch wenn denkbar ist, dass diese Erfahrungen sowohl motivierend als auch abschreckend wirken können, so ist jedoch sehr wahrscheinlich, dass sie zumindest einen realistischen Einblick in die Leitung eines eigenen Unternehmens geben und zur Demystifizierung der beruflichen Selbstständigkeit beitragen. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass Kinder und Jugendliche, die im engeren oder weiteren Familienumfeld keine Kontakte zu Unternehmern haben, unklare Vorstellungen und wenig Wissen zur Tätigkeit eines Unternehmers haben dürften. Studien zu dieser Fragestellung sind nicht bekannt.

2.1.5 Zusammenfassung: Wer macht sich (erfolgreich) selbstständig?

Die berichteten Befunde zeigen, dass sich Unternehmer und abhängig Beschäftigte bedeutsam hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitseigenschaften und Fertigkeiten unterscheiden. Insbesondere eine hohe Leistungsmotivation, ein starkes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, eine gewisse Risikobereitschaft und das Bedürfnis andere zu führen scheinen Eigenschaften zu sein, die mit unternehmerischer Aktivität einher gehen. Die Studien verdeutlichen weiter, dass selbstständigkeitsrelevante Eigenschaften und Fertigkeiten, wie etwa Spaß an Führung und Wettbewerb, bereits im Jugendalter ausgeprägt sind und im Zusammenhang mit frühem unternehmerischem Interesse stehen. Damit liefern die Studien Anhaltspunkte für die Bedeutsamkeit der Selektionshypothese. Es scheint, dass einige unternehmerische Persönlichkeitsmerkmale bereits vor der Entscheidung, sich selbstständig zum machen, ausgeprägt sind und eine Gründung wahrscheinlicher machen.

Möchte man in Deutschland eine Unternehmerkultur entwickeln, ist hier ein Ansatzpunkt für Interventionen. Ziel sollte es sein, in einem ersten Schritt Jugendlichen zu helfen, mehr über sich selbst und die unternehmerische Selbstständigkeit als Berufsalternative zu erfahren. Dies könnte insbesondere für Jugendliche, die durch ihre Familie noch keinen Einblick in die Selbstständigkeit haben, hilfreich sein. Im zweiten Schritt sollte darauf aufbauend eine gezielte und längerfristige Förderung von Jugendlichen mit unternehmerischen Persönlichkeitseigenschaften und unternehmerischem Interesse erfolgen (siehe auch Müller, 2000a; Schmitt-Rodermund und Vondracek, 2002).

2.2 Berufliche Interessenbildung

Im Folgenden werden zunächst vier theoretische Ansätze zur beruflichen Entwicklung vorgestellt, die Aufschluss auf die Fragen, wie und wann sich berufliche Interessen entwickeln, geben. Aus den Modellen leitet sich die Definition zur „Kristallisierung“ beruflicher Interessen als zentrales Element dieser Arbeit ab. Abschließend werden die Ergebnisse von Interventions- und Evaluationsstudien berichtet, in denen verschiedene Vorgehensweisen zur Förderung beruflicher Interessen gewählt wurden.

2.2.1 Hollands Theorie der beruflichen Interessentypen

Einer der berühmtesten Vertreter eines eigenschafts- oder typenbasierten Modells beruflicher Entwicklung ist John Holland. Nach Holland (1985a) lassen sich sowohl Personen als auch Umwelten in sechs berufsbezogene Typen bzw. Bereiche (forschend, sozial, technisch, künstlerisch, unternehmerisch und verwaltend) einteilen. Personen mit unternehmerischem Interesse bilden nach Holland einen eigenen Typ (E-Typ), der beispielsweise durch seine Neigung, Führungspositionen zu übernehmen, und seine Überzeugungsfähigkeiten im Kontakt mit anderen gekennzeichnet ist. Ihm werden Eigenschaften wie z. B. Dominanz, Ehrgeiz, Geselligkeit und Extraversion zugeschrieben. Die sechs Typen beruflichen Interesses sind nach Holland sehr stabil. Ihre gegenseitige Beziehung lässt sich durch die strukturelle Anordnung in einem Hexagon beschreiben. Zu jedem Interessentyp gibt es eine passende Umwelt, in der die jeweiligen Eigenschaften und Fähigkeiten besonders gut entfaltet werden können. Für den unternehmerischen Typ ist dies z. B. eine Umwelt, in der vor allem wirtschaftliche und persönliche Ziele erreichbar sind. Die Interaktion zwischen Person und Umwelt wird durch die Konzepte Kongruenz, Differenziertheit und Konsistenz spezifiziert. Ein viertes Konzept „Identität“ bezieht sich weniger auf Hollands Typologie, sondern erfasst allgemein, wie klar und bewusst sich Personen hinsichtlich ihrer beruflichen Ziele, Interessen und Fähigkeiten sind.

Das Ziel beruflicher Entwicklung ist nach Holland, eine möglichst hohe Passung (Kongruenz) zwischen den Eigenschaften, Bedürfnissen und Fähigkeiten einer Person und den Anforderungen und Merkmalen eines Arbeitsplatzes zu erreichen.

Ein hoher Fit sollte in eine lebenslange positive berufliche Entwicklung münden (Holland, 1985a). Inzwischen wurde in einer Vielzahl von Studien ein Zusammenhang zwischen hoher Kongruenz und verschiedenen Erfolgsvariablen nachgewiesen (Überblick bei Spokane, Meir & Catalano, 2000). Insbesondere die Zufriedenheit mit den beruflichen Aufgaben, hohe Produktivität und Qualität, ein allgemeines Wohlbefinden und die Dauer der Betriebszugehörigkeit scheinen mit einem hohem Person-Umwelt-Fit einherzugehen.

Zur Frage, wie es zur Entwicklung und Ausprägung der verschiedenen Interessentypen kommt, sagt Holland vergleichsweise wenig. Er geht in seiner Theorie jedoch davon aus, dass sowohl Umweltfaktoren als auch Faktoren der Person selbst die Entwicklung einer Prädisposition zu einem Typ bestimmen. Beispielsweise nimmt er an, dass Eltern – beeinflusst durch ihren eigenen Interessentyp – ihren Kindern eine bestimmte (z. B. künstlerische) Umwelt schaffen und ihnen damit Möglichkeiten zur Erfahrung in bestimmten Bereichen bieten. Die Erbanlagen des Kindes selbst bestimmen auf der anderen Seite zu einem gewissen Grad das Potenzial für verschiedene Aktivitäten. Holland nimmt an, dass Kinder, beeinflusst durch Anlage- und Umweltfaktoren, mit der Zeit zunächst Präferenzen für bestimmte Aktivitäten ausbilden. Diese werden zu Interessen, gestärkt durch die Befriedigung durch die Aufgaben selbst und die Verstärkung durch andere Personen. Mit der Zeit bilden sich bestimmte Kompetenzen aus, andere Potenziale werden vernachlässigt. Schließlich festigt sich nach Holland mit zunehmender Differenzierung der Kompetenzen und der damit verbundenen Werte, Bewältigungsstrategien etc. ein bestimmter Personen- bzw. Interessentyp.

Hollands Ansatz hat in der Berufsberatung inzwischen weite Verbreitung gefunden. Instrumente, die von Holland selbst und anderen Forschern entwickelt und validiert wurden, bieten konkrete Hilfen, um die jeweils individuell vorherrschenden Interessentypen zu ermitteln, z. B. Vocational Preference Inventory (Holland, 1985b), Self-Directed Search (Holland, 1985a) und Explorix® (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2003). In Listen wie dem Occupations Finder (Holland, 1985a) oder dem Dictionary of Holland Occupational Codes (Gottfredson & Holland, 1989) lassen sich dann für verschiedene Typenkombinationen konkrete Berufe nachschlagen. Der Fragebogen „My Vocational Situation“ (Holland, Daiger & Power, 1980) mit seiner Skala Vocational Identity (VI) dient schließlich zur Erfassung, wie be-

wusst sich Personen hinsichtlich ihrer beruflichen Fähigkeiten, Ziele und Interessen sind. Ziel der beruflichen Beratung ist es, dass Personen geleitet durch Fragen wie z. B. Was interessiert mich? Was passt zu meinen Fähigkeiten? ihre eigenen beruflichen Interessen erkennen und darüber hinaus eine passende berufliche Umwelt finden.

2.2.2 Supers Ansatz zur beruflichen Entwicklung über die Lebensspanne

Vertreter eines Lebensspannenansatz der beruflichen Entwicklung (Super, 1990; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) beschreiben die berufliche Entwicklung als Prozess, der bereits in der frühen Kindheit beginnt und sich über mehrere Phasen bis in das hohe Lebensalter erstreckt. Im Laufe dieses Entwicklungsprozesses werden immer wieder neue Informationen und Erfahrungen integriert, so dass es kontinuierlich zu zirkulären Veränderungen und Rückmeldeprozessen kommt (Super, 1990). Dies impliziert, dass bereits berufliche Erfahrungen, die im Kindes- und Jugendalter gewonnen werden, Einfluss auf die nächsten beruflichen Schritte haben können. Beispielsweise kann bereits die Wahl eines Ausbildungsberufs, der die Möglichkeit zur Gründung eines eigenen Unternehmens bietet, den eigenen beruflichen Werdegang langfristig mit steuern. Während im Kindesalter die Eltern als erste berufliche Rollenvorbilder dienen (Havighurst, 1964; Trice, Hughes, Odom, Woods & McClellan, 1995) und Kinder erste Phantasieberufe, z. B. den Wunsch Fußballer zu werden, äußern (Super, 1990), so stellt im Jugendalter die Exploration der eigenen beruflichen Vorstellungen eine der wesentlichsten Entwicklungsaufgaben dar (Jordaan, 1963; Super, 1957). Nach Super (1990) lässt sich diese Explorationsphase in drei Unterphasen einteilen: die Kristallisation, Spezifizierung und Implementation. Kennzeichnend für die Stufe der Kristallisation ist die Formulierung erster Berufsfelder, die für die eigene Person geeignet scheinen, beispielsweise eine Tätigkeit im Sozialen Bereich. In der Spezifizierungsphase werden dann konkrete Berufe, etwa die Ausbildung zum Krankenpfleger, genannt. Die Implementation umfasst schließlich die Bewerbung für einen konkreten Beruf und den Beginn einer Ausbildung bzw. den Eintritt ins Berufsleben. Die zentrale Bedeutung der beruflichen Orientierung für die Phase des Jugendalters formulieren Jugendliche auch selbst. In einer Studie von Kalakoski und Nurmi (1998) gaben die befragten Jugendlichen an, dass sie sich weitaus mehr

mit ihrer weiteren beruflichen Ausbildung und möglichen Tätigkeitsfeldern beschäftigen als beispielsweise mit Fragen der Familiengründung.

2.2.3 Lents Selbstwirksamkeitstheorie der beruflichen Entwicklung

Auf der Basis Banduras Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1977) haben Lent, Brown und Hackett (1994) ein sozial-kognitives Modell zur Ausbildung beruflicher Interessen, Entscheidungen und Leistungen entwickelt. Zentrale Aussage ihrer Theorie ist, dass das Ausmaß, in dem Personen an ihre Fähigkeiten glauben (Selbstwirksamkeit), die Ausbildung von Interessen maßgeblich bestimmt. Selbstwirksamkeit wird durch verschiedene Quellen erzeugt. Im Kindes- und Jugendalter probieren sich Kinder in verschiedensten Bereichen (z. B. Sport, Handwerken) aus, die für den späteren Beruf durchaus relevant sein können. Darüber hinaus beobachten und hören sie von beruflichen Aufgaben anderer Personen. Schließlich beeinflusst auch die Verstärkung durch andere Personen, etwa durch die Eltern, ob bestimmte Aktivitäten aufrechterhalten und intensiviert werden. Durch wiederholtes Ausprobieren, Lernen am Modell und Rückmeldung durch andere verfeinern Kinder und Jugendliche nach und nach ihre Fertigkeiten, bilden eigene Leistungsstandards aus, bekommen ein Gespür für ihre Effizienz in bestimmten Aufgaben und entwickeln Erwartungen über das Ergebnis ihrer Aktivität. Berufliche Interessen entwickeln Personen folglich in Bereichen, in denen sie sich selbst als sehr effektiv bzw. erfolgreich sehen und ein positives Ergebnis erwarten. Im weiteren Verlauf bestimmt das Interesse, welche beruflichen Ziele Personen sich setzen, und diese wiederum die Wahrscheinlichkeit, bestimmte Berufe zu wählen. Je nach Erfolg oder Misserfolg bei der Aufgabenerfüllung werden die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen dann im Sinne eines Feedbackprozess angepasst. Hackett und Betz (1981, 1992) ziehen die Selbstwirksamkeitstheorie unter anderem zur Erklärung heran, warum Frauen vergleichsweise selten Berufe im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich wählen. Sie gehen davon aus, dass Sozialisationserfahrungen im Kindesalter (z. B. geschlechtsstereotype Aktivitäten) dazu führen, dass sich Mädchen und Frauen technische Aufgaben seltener zutrauen und folglich bei der Berufswahl nicht mehr in Betracht ziehen.

2.2.4 Blusteins Ansatz: Exploration und Commitment

Bei der Kristallisierung der eigenen beruflichen Interessen spielen nach Blustein, Devenis und Kidney (1989) zwei Faktoren eine zentrale Rolle: die Exploration verschiedener Berufsalternativen und das Commitment für bzw. gegen eine berufliche Richtung. Die berufliche Exploration umfasst sowohl das Erkunden der eigenen Interessen, Werte, Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale als auch verschiedener Aspekte der beruflichen Umwelt (Blustein & Flum, 1999). Beispielsweise ermöglicht ein Betriebspraktikum nicht nur Einblick in die inhaltlichen Aufgaben, Ausbildungsvoraussetzungen oder Verdienstmöglichkeiten eines bestimmten Berufs, sondern es fördert auch die Reflektion darüber, ob der Beruf Spaß machen und zu den persönlichen Kompetenzen passen könnte. Berufliches Commitment beinhaltet eine klare und feste Meinung über die eigenen beruflichen Präferenzen und Ziele (Blustein, Ellis & Devenis, 1989). Aber auch das bewusste Ausschließen einer beruflichen Richtung ist Teil des Commitments. Marcia (1989) definiert Commitment daher: „By commitment, I mean, essentially the ability and willingness to say „no“ to some parts of the array of alternatives – which of course reflects parts of oneself“ (p. 406).

Ziel explorativen Verhaltens ist es, zu einem Commitment für oder gegen eine berufliche Richtung zu kommen. Die Exploration beruflicher Alternativen kann dabei zwei Funktionen haben: einerseits können bereits bestehende Vorstellungen über eine bestimmte berufliche Richtung (z. B. technisch naturwissenschaftlich) gefestigt oder revidiert werden. Andererseits bietet Exploration darüber hinaus auch die Möglichkeit, neue Berufsfelder, auf die man von selbst nicht gekommen wäre (z. B. der Weg in die Selbstständigkeit), zu erschließen. Studien zur Wirksamkeit explorationsbasierter Interventionen zeigen, dass Exploration zur Förderung des Bewusstseins über die eigenen beruflichen Interessen und zur Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts führen kann (Rayman, Bernhard, Holland & Barnett, 1983; Remer, O`Neil & Goh, 1984).

Auch in Modellen zur Identitätsentwicklung bilden Exploration und Commitment Schlüsselelemente (Grotevant, 1987, Marcia, 1980, Waterman, 1989). Bezogen auf die berufliche Identitätsfindung bedeutet beispielsweise die Wahl eines Ausbildungsgangs ein Commitment zu einer beruflichen Richtung, dem durch Informationssuche, Praktikum, Gespräche mit Berufsvertretern etc. eine Explorationsphase

vorausgegangen sein kann. Marcia (1980) definiert insgesamt vier Formen der Identität, die jeweils einen unterschiedlichen Grad an Exploration und Commitment ausdrücken: die Diffuse Identität kennzeichnet Jugendliche, die bislang weder z. B. berufliche Alternativen erkundet haben noch sich für einen beruflichen Schritt entschieden haben. Bei Jugendlichen mit Übernommener Identität ist eine Entscheidung ohne Exploration gefallen, häufig einer Familientradition folgend. Das Identitätsmoratorium drückt eine Phase der intensiven Erkundung möglicher Alternativen aus, ohne dass bislang eine Entscheidung gefallen ist. Die Erarbeitete Identität bezieht sich schließlich auf Jugendliche, die nach sorgfältiger Exploration zu einer Entscheidung bzw. einem Commitment gelangt sind.

Maßnahmen zur Unterstützung der Identitätsentwicklung (Archer, 1994; Lowe & Mascher, 2002) beinhalten Elemente zur Exploration und Selbstreflektion, geleitet von Fragen, beispielsweise Wer bin ich? Was ist mir wichtig? Raskin (1994) beschreibt ein entwicklungsorientiertes Interventionsmodell zur beruflichen Identitätsbildung. Danach sollte im (frühen) Jugendalter über bestehende Interessenfelder hinaus der Fokus auf Explorationsmöglichkeiten hinsichtlich beruflicher Tätigkeiten liegen, die man von selbst nicht in Betracht ziehen würde.

Zusammenfassend sind in Abbildung 4 die Elemente „Exploration“ und „Commitment“ als wesentliche Mechanismen bei der Ausbildung beruflicher Interessen sowohl aus Sicht der beruflichen Entwicklung als auch gemäß Modellen zur Identitätsbildung noch einmal dargestellt. Die beiden Elemente bilden die Grundlage zur Definition des Begriffs der „Kristallisierung“ beruflicher Interessen, wie er in dieser Arbeit verwendet wird.

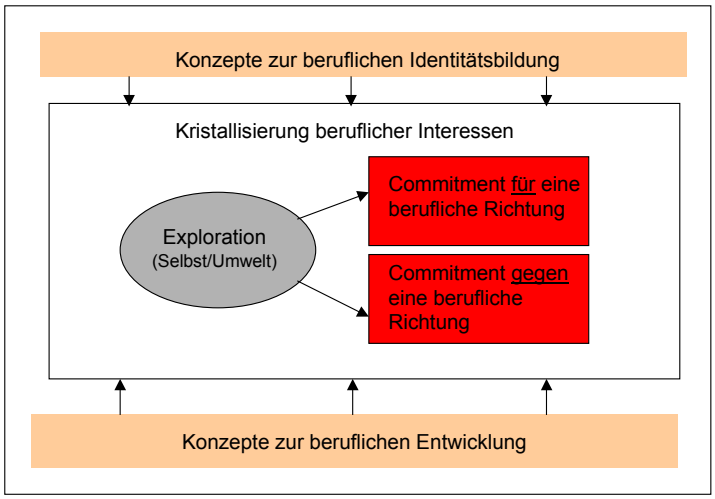


Abbildung 4: Kristallisierung beruflicher Interessen

2.2.5 Definition „Kristallisierung“

Kristallisierung beschreibt den *Prozess* des sich klarer bzw. bewusster Werdens hinsichtlich der eigenen beruflichen Interessen. Dies beinhaltet die Veränderung von einer zunächst diffusen zu einer spezifischeren Interessenlage. Exploration bezieht sich in diesem Prozess auf konkrete *Aktivitäten* und Handlungen, die unternommen werden, um Aufschluss über die eigenen beruflichen Fähigkeiten, Werte und Interessen aber auch die berufliche Umwelt zu bekommen. Commitment ist das Ergebnis oder *Ziel* dieses Prozesses. Commitment drückt sich dadurch aus, dass Personen eine deutliche und gefestigte Meinung für oder gegen eine bestimmte berufliche Richtung haben.

Auch in den oben beschriebenen Modellen zur beruflichen Entwicklung und beruflichen Identitätsbildung ist der Prozess der Bewusstseinsbildung und Klärung, welche berufliche Richtung für die eigene Person geeignet ist, mehr oder weniger explizit enthalten. Der Begriff der „Kristallisation“ wird in den Modellen von Super (1990) und Blustein et al. (1989) konkret erwähnt. Während bei Super die Kristallisation eine eigene Unterkategorie der Explorationsphase darstellt, wird bei Blustein et al. (1989) Kristallisation als Prozess der individuellen beruflichen Zielfindung angeführt, in dem Exploration und Commitment die wichtigsten Elemente sind. Bei Holland (1985a) entspricht das Konzept der „Identität“, welches er als „the possession of a clear und stable picture of ones goals, interests, and talents“ (p. 5) beschreibt, vor allem dem Ergebnis erfolgreicher Kristallisation. In wieweit Personen im Prozess dieser Identitätsbildung nach Holland fortgeschritten sind, wird über die Skala „Vocational Identity“ des „My Vocational Situation“ Instruments (Holland et al., 1980) über 18 Items im Antwortformat „richtig – falsch“ erfasst. Itembeispiele sind hier: „Ich bin mir unsicher darüber, welche Berufe ich gut ausführen könnte (-)“ oder „Ich kenne meine eigenen Stärken und Schwächen nicht sehr gut (-)“.

Über die erwähnten Modelle hinaus findet der Begriff der „Kristallisation“ in der Forschung zur beruflichen Entwicklung Anwendung, jedoch keineswegs einheitlich und in den seltensten Fällen konkret definiert. Es wird von „Interest Crystallization“ (Gati, 1985; Winer & Gati, 1986), „Vocational Self-Concept Crystallization“ (Remer, O`Neil & Goh, 1984) oder „Career Choice Crystallization“ (Blustein, 1988)

gesprochen. Doch erst ein Blick auf die Instrumente zur Operationalisierung dieser Konzepte gibt Aufschluss darüber, was in den Studien mit dem Begriff der „Kristallisation“ gemeint ist. Winer und Gati (1986) erfassten beispielsweise „Interest Crystallization“ über das Instrument RAMAK (Meir & Barak, 1974), einer Liste mit 72 Berufen aus 8 Berufsfeldern, in der die Probanden ihre präferierten Berufe markieren sollten. Je mehr Berufe die Probanden aus demselben Berufsfeld markierten, desto höher war nach Winer und Gati (1986) die Interessenkristallisation. Hier bedeutete Kristallisation also die Ähnlichkeit zwischen beruflichen Präferenzen. Zur Bestimmung der „Self-Concept Crystallization“ verwendeten Remer, O`Neil und Goh (1984) die Vocational Rating Scale von Barrett und Tinsley (1977), einem Instrument mit 40 Items zur Erfassung, wie bewusst sich die Probanden über ihr berufliches Selbstkonzept sind. Itembeispiele sind hier „Ich kenne meine eigenen Werte so gut, dass ich jetzt eine berufliche Entscheidung treffen kann“ oder „Aufgrund meiner Erfahrungen in der Vergangenheit habe ich ein klares Bild über meine eigene Person.“ Hier scheint Kristallisation vor allem das Bewusstsein über die eigenen beruflichen Attribute auszudrücken. Blustein (1988) definierte schließlich „Career Choice Crystallization“ über das Commitment zu einer Berufswahl und die Entschlossenheit der Probanden, einen bestimmten Beruf zu wählen.

Die beschriebenen Instrumente, welche im Rahmen der beruflichen Entwicklung eingesetzt wurden, schienen möglicherweise gewisse Überschneidungen aufzuweisen. Tinsley, Bowman und York (1989) gingen dieser Frage nach und führten zwei Faktorenanalysen über die Skalen und Items von vier Instrumenten, darunter die „Vocational Rating Scale“ (Barrett & Tinsley, 1977) und „My Vocational Situation“ (Holland et al., 1980) durch. Aus der Faktorenanalyse über die Skalen resultierten drei Faktoren, wobei die Autoren einen dieser Faktoren „Kristallisation“ nannten. Über die Items ergaben sich fünf Faktoren, darunter „Klarheit“ und „Certainty“. Barrett & Tinsley setzten die beiden Faktorenanalysen schließlich in Bezug miteinander und fanden, dass der Faktor „Kristallisation“ vor allem Items zu „Klarheit“ und „Certainty“ umfasste.

Was bedeuten nun die Befunde für die Begriffsdefinition der „Kristallisation“? In der Forschung zur beruflichen Entwicklung stellt Kristallisation kein einheitlich definiertes Konstrukt dar. Einige Modelle (z. B. Blustein et al., 1989) beschreiben

Kristallisation als Prozess beruflicher Zielfindung. Andere Ansätze (z. B. Holland, 1985a) sehen in der Kristallisation eher das Ergebnis beruflichen Identitätsfindung. Die Instrumente zur Erfassung der Kristallisation messen diese entweder *direkt* über Items zum Grad der Klarheit und Bewusstheit über persönliche Attribute oder die Berufswahl. Die von Winer und Gati (1986) eingesetzte Methode erfasste dagegen *indirekt* den Grad der Interessenkristallisation über die Ähnlichkeit präferierter Berufe. Allen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie eine Bewusstseinsbildung darüber ausdrücken, welche Berufsrichtung zur eigenen Person passt. Darüber hinaus fällt auf, dass die „Kristallisation“ insbesondere in den achtziger Jahren ein Forschungsthema gewesen zu sein scheint.

In dieser Arbeit wird Kristallisation als *Prozess* des sich klarer und bewusster Werdens hinsichtlich des eigenen unternehmerischen Interesses definiert. Exploration und Commitment bilden Kernelemente dieses Prozesses (siehe oben). Die Operationalisierung erfolgt über die *Veränderung* des unternehmerischen Interesses von einer eher diffusen zu einer spezifischen Interessenlage (siehe Kapitel 3.3.4.6). Nach dieser Begriffsdefinition zur „Kristallisierung“ werden im Folgenden abschließend konkrete Interventions- und Evaluationsstudien zur beruflichen Interessenbildung dargestellt.

2.2.6 Interventions- und Evaluationsstudien zur beruflichen Interessenbildung

Um Personen bei der Ausbildung beruflicher Interessen zu unterstützen, wurden verschiedene Vorgehensweisen gewählt. Zum einen gibt es Interventions- und Evaluationsstudien, in denen im Zuge von Berufsberatung noch unentschlossenen Jugendlichen und Studierenden Strategien an die Hand gegeben werden, um zu mehr Entschlossenheit über ihre Berufswahl und ihren beruflichen Werdegang zu gelangen. Zum anderen findet man evaluierte Interventionsprogramme, in denen bestimmte berufliche Interessen, vorwiegend im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, gefördert wurden (Überblick siehe auch bei Prideaux, Creed, Muller & Patton, 2000).

2.2.6.1 Allgemeine Berufsberatung

In vielen Studien zur Berufsberatung wurde untersucht, ob Gruppentrainings und Workshops, beispielsweise zur Exploration der eigenen Interessen, zur realistischen Selbsteinschätzung und zur strukturierten Vorgehensweise bei der Exploration verschiedener Berufe, den Prozess der Berufsfindung erleichtern können (z. B. Brusoski, Golin, Gallagher & Moore, 1993; Jurgens, 2000; Kraus & Hughey, 1999; Potocnik, 1993; Sullivan & Mahalik, 2000; Taymans, Lewis & Ramsay, 1990). In den Maßnahmen geht es weniger darum, für eine bestimmte berufliche Richtung zu werben, als vielmehr Strategien zur systematischen Entscheidungsfindung an die Hand zu geben. Strategien sind hier z. B. eine gezielte Informationssuche, das Abwägen von Alternativen oder die Analyse von Berufsstereotypen. Zielgruppe vieler Interventionen sind Personen, die Probleme bei der Entscheidung für eine berufliche Richtung haben, sei es aufgrund konfligierender Berufsinteressen, Barrieren von außen, mangelnder Systematik bei der Exploration oder geringem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Brusoski et al., 1993; Jurgens, 2000; Sullivan & Mahalik, 2000). Daher wurde als Effektivitätskritierium in vielen Studien, z. B. mit Hilfe der Career Decision Scale (CDS) von Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier (1987) oder der Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (CDMSES; Taylor & Betz, 1983) erfasst, ob die Teilnehmer nach den Maßnahmen weniger Probleme bei der beruflichen Orientierung angaben und mehr Vertrauen in ihre Entscheidungsfindung hatten. Diese Effektivitätskriterien weisen Ähnlichkeiten zu den unter 2.2.5 beschriebenen Instrumenten der „Selbstkonzept Kristallisation“ oder „Berufswahl Kristallisation“ auf. Der Begriff der „Kristallisation“ wird in diesen Interventionsstudien jedoch nicht erwähnt. Auch wenn in den Studien zur Berufsberatung mehrheitlich Interventionseffekte nachgewiesen werden konnten, bleibt die methodische Qualität einiger Studien in Frage gestellt. Probleme, wie sie auch Prideaux et al. (2000) feststellen, sind unter anderem sehr kleine Stichprobengrößen (Brusoski et al., 1993), mangelnde theoretische Fundierung der Maßnahmen (Taymans et al., 1990) und ein unzureichendes Untersuchungsdesign, z. B. keine Kontrollgruppe (Jurgens, 2000).

2.2.6.2 Interesse für eine bestimmte berufliche Richtung

Ein bestimmter Interessentyp, der Realistic-Typ nach Holland (1985a), hat in letzter Zeit besondere Beachtung gefunden. Er gilt als zentrale Komponente für Berufe im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, z. B. dem Ingenieurwesen. Vor dem Hintergrund einer verstärkten Förderung technischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Interessen und einer vermehrten Gewinnung von Mädchen und Frauen für technische Berufszweige, wurden in den letzten Jahren verschiedene Interventionsprogramme entwickelt und evaluiert. Damit ergeben sich interessante Parallelen zur Förderung des unternehmerischen Interesses und Entrepreneurial-Typ nach Holland (1985a).

Ziel der Interventionsstudien ist neben anderen Variablen (z. B. Selbstwirksamkeit) die Steigerung des Interesses für technische und naturwissenschaftliche Berufe. Während in einer Studie von Luzzo, Hasper, Albert, Bibby und Martinelli (1999) an 94 Studierenden, die angaben, noch keine klaren Berufspläne zu haben, nach einer Intervention das Interesse für technische Berufe zugenommen hatte, konnte dies in anderen Untersuchungen nicht nachgewiesen werden. Betz und Schifano (2000) evaluierten eine siebenstündige Intervention für weibliche Studierende zum Thema Bauen, Reparieren und Werken, in der unter anderem Werkzeuge erklärt, eine Lampe repariert und ein Regal gebaut wurde. Das Interesse der jungen Frauen an technischen Berufen wurde zum Vor- und Nachtest über Hollands Realistic-Typ gemessen. Entgegen der Erwartungen ergab sich nach Abschluss des Kurses keine signifikante Zunahme des technischen Interesses. Dawes, Horan und Hackett (2000) untersuchten die Wirksamkeit eines kommerziellen Technikprogramms an einer Stichprobe von 169 Jugendlichen (7./8. Klasse). Über einen Zeitraum von sieben Wochen konnten die Schüler wahlweise 3 von 21 Modulen wie z. B. Lasertechnik, Raumfahrt oder alternative Energiegewinnung explorieren und bearbeiten. Auch für dieses Programm konnten keine Effekte im Sinne einer Steigerung des Interesses an technischen Berufen nachgewiesen werden. Die Autoren kommen in ihrer Diskussion zu dem Schluss, dass Interventionsprogramme möglicherweise weniger für eine bestimmte, vorgegebene Berufsrichtung werben und alle Teilnehmer für diese Richtung gewinnen sollten, sondern vielmehr die Basis für eine realistische Berufswahl darstellen sollten. Denkbar wäre demzufolge auch, dass ein Teil der Schüler durch das Programm durchaus einen

realistischen Einblick in technische Bereiche gewonnen hat, der sie aber zu dem Schluss veranlasst, dass die naturwissenschaftlich-technische Richtung gerade nichts für sie ist (Dawes et al., 2000).

Auch in Deutschland wurden vor einigen Jahren bundesweit Programme und Kampagnen zur Förderung des naturwissenschaftlich-technischen Interesses bei Mädchen durchgeführt. Die Wirkung dieser Kampagnen wurde eher gering eingeschätzt (Überblick bei Hannover, 1992). Als mögliche Erklärung wurde hier angeführt, dass die Programme zwar auf kognitiver Ebene eine positive Einstellung bewirkten (z. B. das Wissen um gute Arbeitsplatzchancen), jedoch nicht die emotionale Ebene, bewirkt durch positive Erfahrungen im technischen Bereich, ansprächen (Hannover, 1992).

2.2.7 Zusammenfassung: Wie und wann entwickeln sich berufliche Interessen?

Für die Ausbildung beruflicher Interessen scheint nach den dargestellten Modellen und Befunden die Exploration der eigenen Werte, Eigenschaften und Fertigkeiten sowie der Anforderungen verschiedener beruflicher Umwelten eine zentrale Rolle zu spielen. Ziel explorativen Verhaltens ist es, zu einem Commitment, d. h. einer Meinungsfindung für oder gegen eine berufliche Richtung, zu kommen. Exploration und Commitment bilden Kernelemente im Prozess der „Kristallisierung“ beruflicher Interessen. „Kristallisation“ wird definiert als ein sich klarer Werden über die eigenen beruflichen Interessen. Dies beinhaltet die Veränderung von einer zunächst diffusen zu einer spezifischeren Interessenlage. Das Jugendalter scheint für die berufliche Exploration ein besonders wichtiger Entwicklungsabschnitt zu sein, auch wenn bereits im Kindesalter der Grundstein für verschiedene berufliche Vorstellungen gelegt wird. Auch Interventionen zur beruflichen Entwicklung sollten so angelegt sein, dass sie möglichst viel Raum zu Exploration bieten. Die Studien zur Förderung technisch-naturwissenschaftlicher Interessen konnten nicht durchweg Erfolge verzeichnen. Möglicherweise wäre es hier zielführender, als Erfolgskriterium eine Kristallisierung im Sinne einer Bewusstseinsbildung, anstatt ausschließlich die Zunahme eines bestimmten beruflichen Interesses zu erfassen.

2.3 Schulbasierte Intervention im Jugendalter: Der „Life-Skills“ Ansatz

Wenn es um die Entwicklung und Evaluation eines neuen Trainingsprogramms für Jugendliche geht, kann auch ein Blick über den Tellerrand der berufsbezogenen Maßnahmen hinaus in weitere Anwendungsfelder entwicklungsorientierter Interventionen für das Jugendalter hilfreiche Impulse geben.

Der „Life-Skills“ Ansatz zählt heute zu den erfolgreichsten Programmen der schulischen Prävention im Kindes- und Jugendalter, mit dem Ziel, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch Interventionsmaßnahmen erfolgreich zu unterstützen (Tobler & Stratton, 1997; Tobler, 2000; Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke & Stackpole, 2000). „Life-Skills“ Programme haben sich in verschiedensten Präventionsbereichen bewährt. Die Themen reichen dabei von Substanzmissbrauch über Gewalt und Delinquenz, bis zu AIDS oder Schwangerschaft in der Jugend (WHO, 1993). Je nach Bereich werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt (Reese & Silbereisen, 2001). Präventionen entwicklungspsychologischer Orientierung fördern auf individueller Ebene die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und auf institutioneller Ebene die Gestaltung eines positiven Entwicklungskontextes (Schmitt-Rodermund, 1999).

2.3.1 Inhalte

Lebenskompetenzprogramme oder „Life-Skills“ Trainings zielen allgemein darauf ab, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um mit den Anforderungen und Herausforderungen des Alltags zurechtzukommen und effektiv umzugehen. Die WHO definiert im Rahmen der „Life-Skills“ education zehn wesentliche Fertigkeiten, die die Basis für eine erfolgreiche Bewältigung des Alltags bilden und Inhalt vieler Interventionsprogramme sind: Selbstwahrnehmung, Empathie, Entscheidungsfähigkeit, Problemlösestrategien, Kritisches und Kreatives Denken, effektive Kommunikation und Kontaktfreudigkeit, Gefühls- und Stressbewältigung (WHO, 1993). Eine realistische Selbstwahrnehmung beinhaltet beispielsweise die Anerkennung und Akzeptanz der eigenen Stärken und Schwächen und ist häufig die Voraussetzung für eine effektive Kommunikation und Interaktion. Die eigenen Gefühle und Emotionen anderer zu erkennen und angemessen auf diese zu rea-

gieren, kann davor schützen, dass sich intensive Gefühle wie z. B. Ärger negativ auf die Gesundheit auswirken.

Zu den prominentesten „Life-Skills“ Programmen zählt das „Life-Skills“ Training von Botvin (1983) aus dem US-amerikanischen Raum, das Vorbild für viele deutsche Lebenskompetenzprogramme war. Maiwald und Reese (2000) geben eine Übersicht über den Umfang, die Zielgruppe und zugehörige veröffentlichte Studien deutscher suchtpräventiver Lebenskompetenzprogramme. Die Programme sind so aufgebaut, dass Fähigkeiten in zwei verschiedenen Bereichen gefördert werden: Zum einen werden *verhaltensnahe Fertigkeiten* („skills“) im Umgang mit sich selbst und im sozialen Kontakt mit anderen trainiert, zum anderen wird durch bereichsspezifische Informationen *Wissen*, z. B. zu Substanzkonsum, vermittelt. Schmitt-Rodermund (1999) zeigt im Überblick die verschiedenen Komponenten eines „Life-Skills“ Trainings auf und führt auch die Ziele und deren Umsetzung in möglichen Unterrichtseinheiten aus. In Trainingsbausteinen zur Förderung allgemeiner Fähigkeiten wird zum Beispiel erarbeitet, wie man an Probleme herangehen kann und Entscheidungen nach Abwägen verschiedener Alternativen trifft. Andere Übungen zielen darauf ab, das Selbstvertrauen zu stärken und die eigene Person wertzuschätzen. Die Trainingsbausteine zu den allgemeinen sozialen Fertigkeiten beinhalten beispielsweise die Themen “Wie kann ich gegenüber anderen meine Wünsche angemessen äußern und Rechte einfordern? Wie kann ich mit dem anderen Geschlecht in Kontakt kommen und Freundschaften aufbauen? Welche Regeln helfen in der Gruppe oder im Team besser zu arbeiten?“. Das Training allgemeiner Fertigkeiten soll den Jugendlichen helfen, Entwicklungsaufgaben zu meistern, ohne dabei zu problematischen Lösungsstrategien zu greifen.

Die Wissenskomponente von „Life-Skills“ Programmen setzt an der Vermittlung von Informationen zu verschiedenen Themen, z. B. zu Kurz- und Langzeitwirkungen von Alkohol und Drogen oder aktuellen Statistiken zum Rauchverhalten, an. Die Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, die Voraussetzungen und Folgen problematischen Verhaltens selbst realistisch einschätzen zu lernen und eine kritische Einstellung zu entwickeln. Um auch die Wissenselemente der Programme möglichst interessant zu gestalten werden aktive Aufgaben, z. B. Experimente zur Wirkung von Nikotin, mit den Schülern durchgeführt.

Die Präventionsmaßnahmen finden im Setting Schule statt und richten sich an unausgelesene Schulklassen oder Projektgruppen. Dies bedeutet, dass keine Hochrisikogruppen sondern Jugendliche, deren Risikobelastungen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Rahmen des Üblichen liegen, Zielgruppe der Maßnahmen sind. Der Vorteil schulbezogener Interventionen liegt unter anderem darin, dass ganze Gruppen angesprochen werden und dadurch auch Jugendliche einbezogen werden, die durch freiwillige Teilnahme nicht erreicht werden. In den Programmen werden in erster Linie verschiedene, interaktive Unterrichtsmethoden, z. B. Paarübungen, Rollenspiele und Gruppendiskussionen eingesetzt, die einen Gegenpol zum traditionellen Frontalunterricht bilden. Durchgeführt werden die Programme von Lehrern oder auch älteren Schülern, die in der Regel zuvor in einem mehrstündigen Training auf die Durchführung vorbereitet wurden.

2.3.2 Effektivität

Das besondere an Life-Skills“ Programmen ist unter anderem, dass ihre Wirksamkeit im Vergleich zu anderen Interventionen sowohl in den USA (Botvin, 1996) als auch in Deutschland (z. B. Aßhauer & Hanewinkel, 2000; Kröger & Reese, 2000; Leppin et al., 1999; Petermann & Fischer, 2000) ausführlich untersucht worden ist.

2.3.2.1 Ergebnisevaluation und Differenzielle Effekte

Den Evaluationsstudien liegen meist quasi-experimentelle Designs zugrunde, mit deren Hilfe Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppen ermittelt werden. Botvin selbst hat sein „Life-Skills“ Programm zum Substanzkonsum mehrfach mit sehr gutem Erfolg evaluiert. Er konnte zeigen, dass der Konsum von Tabak, Alkohol und Marihuana bei der Experimentalgruppe um bis zu 75 % niedriger ausfiel als bei den Kontrollschülern (Überblick bei Botvin, 1996). Signifikante Effekte ließen sich auch noch 3 Jahre nach Ende einer Intervention feststellen (Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu & Botvin, 1990). In Deutschland konnten für schulbasierte Lebenskompetenzprogramme dagegen nur geringe Effekte nachgewiesen werden (Überblick bei Maiwald & Reese, 2000, Schmitt-Rodermund, 1999). Diese Effekte beziehen sich vor allem auf eine Einstellungsveränderung der Schüler hin zu einer kritischeren Haltung gegenüber Substanzgebrauch. Positive Veränderungen des Verhaltens zeigten sich dagegen wenn, dann nur für Teil-

gruppen von Schülern. Beispielsweise fand die Arbeitsgruppe um Petermann, dass Jugendliche der Interventionsgruppe, die sich bereits vor dem Training gegen das Zigarettenrauchen aussprachen, auch nach dem Programm weiterhin abstinent blieben (Petermann et al., 1997). Weitere differenzielle Effekte resultierten je nach Alter, Geschlecht und Vorerfahrung mit Substanzgebrauch, wobei jüngere Schüler (Leppin, Hurrelmann & Freitag, 1994; Leppin, Pieper, Szirmak, Freitag & Hurrelmann, 1999), Mädchen (Walden, 1998) und Jugendliche ohne regelmäßigen Konsum (Petermann & Fischer, 2000) von den Programmen stärker profitierten. In einer Evaluationsstudie von Müller & Kersch (1996) führte schließlich ein „Life-Skills“ Training bei Haupt- und Realschülern zu mehr Erfolg als bei gleichaltrigen Gymnasiasten.

Als mögliche Erklärungen für den vergleichsweise geringen Wirkgrad deutscher Interventionsprogamme wird der Zeitpunkt der Maßnahme (die Programme sollten eventuell früher ansetzen), ein Sleeper-Effekt (Wirkungsverzögerung zwischen Einstellung und Verhalten) und die Bedeutung des Settings Schule diskutiert (Schmitt-Rodermund, 1999).

2.3.2.2 Implementationsgüte und Akzeptanz

Die Wirksamkeit eines Programms wird entscheidend von der Qualität der Implementation und der Akzeptanz durch die Trainingsleiter und Teilnehmer beeinflusst (Kröger et al., 1999). Eine sorgfältige Umsetzung gilt als Voraussetzung für die Erzielung eines intendierten Programmerfolgs. Je nachdem, in welchem Umfang und wie gut die Programminhalte durchgeführt werden und je nachdem, ob die Teilnehmer erreicht werden, ergeben sich unterschiedliche Resultate. Die Münchner Arbeitsgruppe des Instituts für Therapieforschung (Kröger, Kutza, Walden & Reese, 1998) hat Implementationsvariablen in die Evaluation ihres „Life-Skills“ Programms mit einbezogen. Es konnte gezeigt werden, dass die Akzeptanz seitens der Schüler und die Erfassung der Botschaften der verschiedenen Programmelemente durch die Jugendlichen mit dem suchtpräventiven Erfolg des Programms in Zusammenhang standen (Reese, 2002).

2.3.2.3 Wirkmechanismen

Die Mehrzahl der Studien zur Wirksamkeit der „Life-Skills“ Programme konzentrieren sich auf Fragestellungen der Ergebnisevaluation und untersuchen Effekte bezüglich verschiedener Zielvariablen wie z. B. Substanzkonsum und -distanz. Über die zugrundeliegenden Wirkungsprozesse der Programme ist dagegen bis heute so gut wie nichts bekannt. Die „black box“, ob Veränderungen in den trainierten Fähigkeiten, z. B. Problemlösefertigkeiten, als vermittelnde Variablen im Zusammenhang mit Veränderungen der outcome Variablen, z. B. Substanzkonsum, stehen, ist weitgehend ungeklärt.

Die Arbeitsgruppe um Botvin hat in einigen Evaluationsstudien u.a. Trainingselemente untersucht, beispielsweise das Wissen über verschiedene Aspekte des Rauchens („smoking knowledge“). Trainingselemente erfassen damit also unmittelbar das, was in den Life-Skills Trainings unterrichtet wurde. Botvin und Eng (1982) fanden mittels Kovarianzanalysen, dass Schüler der Interventionsgruppe nach dem „Life-Skills“ Training mehr Wissen zum Thema Rauchen, zum positiven Umgang mit anderen und zum Medieneinfluss hatten als die Kontrollgruppe. Die Posttestwerte dieser Trainingselemente gingen als Prädiktoren für die Zugehörigkeit zu einer von zwei Gruppen („non smoker“ versus „new smoker“) in eine Diskriminanzanalyse mit ein. Aufgrund der Ausprägungen in den Trainingselementen konnten 86 % der Schüler korrekt klassifiziert werden. In einer Studie von Botvin, Eng und Williams (1980) gingen die Differenzwerte (Prätest – Posttest) der Trainingselemente ‚Wissen über das Rauchen‘ und ‚Wissen im Umgang mit anderen‘ in eine Varianzanalyse mit ein. Die Ergebnisse zeigten, dass in der Interventionsgruppe signifikant mehr Zuwachs an Wissen in den beiden untersuchten Bereichen erreicht werden konnte als in der Kontrollgruppe. In einer weiteren Studie fanden Botvin et al. (1990), dass Schüler der Interventionsgruppe nach einem „Life-Skills“ Training mehr Wissen über den konstruktiven Umgang mit anderen und über positive Kommunikationsstrategien hatten als Schüler der Kontrollgruppe. Der Zusammenhang der Trainingselemente zu den Ergebnisvariablen der Studie wurde jedoch nicht untersucht. Schließlich konnte in einer Arbeit von Reese (2002) mittels linearer Regressionen gezeigt werden, dass ein Interventionseffekt auf die Zielvariable Tabakdistanz unter anderem von einer Zunahme an Wissen

über „Life-Skills“ und einer Zunahme an trainierten Copingstrategien vermittelt wurde.

Obwohl in den Studien der Arbeitsgruppe um Botvin positive Effekte für die untersuchten Trainingselemente nachgewiesen werden konnten und die Studie von Reese (2002) erste Hinweise auf vermittelnde Variablen liefert, bleibt der unmittelbare Zusammenhang zwischen den Trainings- und Ergebnisvariablen und damit die Bedeutung der Trainingselemente als potenzielle Mediatoren der präventiven Wirkung von „Life-Skills“ Programmen noch weitgehend ungeklärt. Für ein vertieftes Verständnis zur Wirkung der „Life-Skills“ Programme als schulbasierter Interventionsansatz wäre es daher wünschenswert, in zukünftigen Evaluationsstudien verstärkt zugrunde liegende Wirkmechanismen zu untersuchen. Die zu prüfende Fragestellung wäre hier, welche Trainingselemente tatsächlich zur Wirksamkeit der Programme beitragen.

2.3.2.4 Trend

In letzter Zeit wurden im Zusammenhang mit „Life-Skills“ Trainings Gedanken formuliert, diese Programme verstärkt zur Förderung einer positiven Entwicklung anstatt zur Prävention und damit Verhinderung problematischen Verhaltens einzusetzen (Lerner et al., 2003). Im Vordergrund sollte der Aufbau von Kompetenzen stehen, die dazu führen, dass Jugendliche selbst stärker aktiv werden, sich engagieren, Verantwortung übernehmen, Initiative zeigen und diese Kompetenzen in ihrem unmittelbaren Umfeld (community) einbringen.

2.3.3 Zusammenfassung: Was macht ein erfolgreiches Programm inhaltlich und methodisch aus?

„Life-Skills“ Programme sind ein vielversprechender Ansatz zur schulbasierten Intervention im Jugendalter, in dem auf interaktive Weise der Aufbau persönlicher Fertigkeiten und Wissen gefördert wird. Die Programme zeichnen sich durch ihre Methodenvielfalt und ihre Anwendungsmöglichkeit auch für relativ große Gruppen, z. B. Schulklassen mit bis zu 30 Schülern, aus. Selbst die Ver-

mittlung von Wissen wird für die Schüler durch Experimente oder andere interaktive Unterrichtformen interessant gestaltet. Gemäß des Train-the-Trainer Konzepts führen geschulte Lehrkräfte die Programme eigenständig mit ihren Schulklassen durch. Der Vorteil hierbei ist, dass die Intervention auch nach dem ersten Einsatz unabhängig z. B. von einem Forscherteam stattfinden und für weitere Schulklassen multipliziert werden kann. Eine weitere Besonderheit der „Life-Skills“ Programme ist ihre wissenschaftlich fundierte und vergleichsweise umfangreiche Evaluation. Diese bietet auch für Programme, die ebenfalls Fertigkeiten trainieren, jedoch möglicherweise einen anderen Fokus haben, Anregung für Evaluationsfragen und -strategien. Bislang wurden „Life-Skills“ Programme vor allem zur schulischen Primärprävention eingesetzt. Eine Ausdehnung auf weitere Themengebiete, z. B. die berufliche Orientierung und speziell die unternehmerische Selbstständigkeit, könnte eine vielversprechende Neuerung sein.

3 Das Trainingsprogramm: „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“

Die aktuelle Förderlandschaft zur beruflichen Selbstständigkeit ist gekennzeichnet durch Maßnahmen, die sehr kurzfristig ansetzen und bereits auf eine konkrete Gründung vorbereiten (siehe Kapitel 1). Programme, z. B. die „Schülerfirmen“, die längerfristig auf Schülerebene zur Sensibilisierung für unternehmerische Selbstständigkeit beitragen sollen, thematisieren ausschließlich betriebswirtschaftliche Aspekte einer Gründung, richten sich durch ihren meist freiwilligen Charakter an Jugendliche, die sich bereits für das Unternehmerthema interessieren und sind bislang durch keine systematische Evaluation auf ihre Wirksamkeit hin untersucht worden.

Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zur Entwicklung beruflicher Interessen einerseits, und zu den wesentlichen Merkmalen von Unternehmern und schulbasierten Life-Skills Trainings andererseits, liefern wichtige Ansatzpunkte, welche „Zutaten“ es für ein wirksames Programm zur Kristallisierung unternehmerischer Interessen bedarf und weisen damit auf die Notwendigkeit eines neuen Trainingsansatz. Im Folgenden wird die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des neuen Programms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ unter Bezugnahme der wissenschaftlichen Grundlagen aus den vorangegangenen Kapiteln dargestellt.

3.1 Entwicklung

Kernfragen, die die Entwicklung des Trainingsprogramms geleitet haben, sind: (1) Welches Ziel soll mit dem Training erreicht werden? (2) Welche Inhalte sollen vermittelt werden? (3) Für welche Ziel- und Altersgruppe ist das Programm gedacht? und (4) Wie sollte ein erfolgreiches Programm methodisch und didaktisch gestaltet sein? Diese Fragen werden in den folgenden Abschnitten erläutert. Den Abschluss des Kapitels bildet die Vorstellung des daraus entstandenen „Trainingsprodukts“, das Programm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ (Schmitt-Rodermund & Schröder, im Druck).

3.1.1 Welches Ziel soll mit dem Training erreicht werden?

Die Theorien zur beruflichen Entwicklung betonen als eines der Schlüsselelemente für die Kristallisierung beruflicher Interessen die Exploration verschiedener beruflicher Möglichkeiten. So empfehlen auch Vondracek und Schulenberg (1984) „Our (...) recommandation to optimize career development in adolescence is to encourage and foster career exploration through the provision of extensive, timely, and relevant career information“ (p. 327).

Exploration kann helfen, sich klarer hinsichtlich der eigenen Interessen, Einstellungen, Meinungen, Werte, Kompetenzen und damit hinsichtlich seines Selbst zu werden (Blustein et al., 1989). Ziel explorativen Verhaltens ist die Ausbildung eines Commitments. Dies beinhaltet nach Marcia (1989) auch herauszufinden, welche Bereiche gerade nicht den eigenen Interessen entsprechen. Darüber hinaus soll durch Exploration verhindert werden, dass vorzeitig bestimmte Bereiche ausgeschlossen oder wie im Beispiel der beruflichen Selbstständigkeit, neue Felder aufgrund mangelnder Informationen und Erfahrungen gar nicht erst in Betracht gezogen werden (Raskin, 1994). Nach Holland (1985a) bilden Personen mit unternehmerischem Interesse einen eigenen von sechs Interessentypen, gekennzeichnet durch Merkmale wie beispielsweise Dominanz, Ehrgeiz und Geselligkeit. Auch Holland geht davon aus, dass vor allem derjenige langfristig beruflich erfolgreich ist, der erkennt, wo seine Interessen und Stärken liegen und welches berufliche Feld zum eigenen Interessentyp passt. Um Personen bei ihrer beruflichen Interessenfindung zu unterstützen, wurde beispielsweise im Bereich technisch-naturwissenschaftlicher Interessen versucht, durch Interventionsmaßnahmen ein bestimmtes berufliches Interesse zu fördern (Betz & Schifano, 2000; Dawes et al., 2000; Luzzo et al., 1999). Auch hier wurden den Teilnehmern vor allem Möglichkeiten zur Exploration gegeben. Dennoch konnten nicht durchgehend Erfolge verzeichnet werden, wenn als Erfolgkriterium die reine Steigerung technisch-naturwissenschaftlicher Interessen erfasst wurde (z. B. Dawes et al., 2000). Möglicherweise könnte hier die Kristallisierung als Bewusstseinsbildung mit dem Ziel eines Commitments für aber auch gegen eine bestimmte berufliche Richtung, ein vielversprechenderes Kriterium sein. Denn auch die Erkenntnis, dass eine bestimmte Berufsrichtung doch nicht so ist, wie man es sich vorgestellt hat bzw. die

eigenen Fähigkeiten doch nicht zu den Anforderungen passen, kann bedeutsam sein, um berufliche Fehlentscheidungen zu verhindern.

Was implizieren die gewonnenen Erkenntnisse nun für die Zielsetzung des neuen Interventionsprogramms zur beruflichen Selbstständigkeit? Das Hauptziel des neuen Trainings soll es sein, den Teilnehmern die Möglichkeit zur Exploration des Themas „unternehmerische Selbstständigkeit“ mit Fokus auf den persönlichen Voraussetzungen zu geben und damit zur Spezifizierung und Kristallisierung des Interesses hinsichtlich beruflicher Selbstständigkeit beizutragen. Personen, die an dem Programm teilgenommen haben, sollten ein klares Commitment für oder gegen die berufliche Selbstständigkeit entwickelt haben. Hierbei ist entscheidend, dass es nicht um eine reine Interessensteigerung geht. Teilnehmer, die deutlich erkennen, dass die berufliche Selbstständigkeit für sie keine Zukunftsperspektive darstellt, profitieren ebenso von dem Training wie Personen, die die eigene berufliche Existenz für sich entdeckt haben.

3.1.2 Welche Inhalte sollen vermittelt werden?

Die Zusammenschau der aktuellen Fördermaßnahmen zur beruflichen Selbstständigkeit in Kapitel 1 zeigt, dass die derzeitigen Programme nahezu ausschließlich betriebswirtschaftliche Aspekte einer Gründung, z. B. die Erstellung eines Businessplans, behandeln. Studien zu den Eigenschaften und Fertigkeiten von Unternehmern verdeutlichen jedoch, dass auch personenbezogene Merkmale im Rahmen der beruflichen Selbstständigkeit eine zentrale Rolle spielen (Überblick bei Müller, 1999; Rauch & Frese, 1998; Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 1999). Hinsichtlich unternehmerischer Eigenschaften sind dies beispielsweise Leistungsmotivation, Internale Kontrollüberzeugung, Risikobereitschaft und Soziale Dominanz. Im Bereich der Fertigkeiten haben sich z. B. Problemlösekompetenzen, Überzeugungsfähigkeiten, Kreatives Denken und Kundenorientierung als relevant für eine unternehmerische Tätigkeit herauskristallisiert (Baron, 2000; Engle, Mah & Sadri, 1997; Goebel, 1991; Spencer & Spencer, 1993). Diese Studienergebnisse werden zusätzlich durch die Aussagen der Gründer, die im Rahmen dieses Projekts interviewt wurden, unterstützt (Schröder, 2000).

Möchte man zur Förderung einer Unternehmenskultur in Deutschland beitragen, so implizieren die gewonnenen Erkenntnisse, dass auch die Eigenschaften und Fertigkeiten von Unternehmern verstärkt in den Vordergrund gestellt werden müssen. Wie könnte dies nun konkret in einem Trainingsprogramm umgesetzt werden?

In den „Life-Skills“ Programmen zur Unterstützung Jugendlicher bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben werden mit den Teilnehmern Fertigkeiten, z. B. im Problemlösen, Kritischen Denken und Sozialen Umgang, durch aktive Übungen trainiert. Daneben gibt es als zweites Trainingselement eine Wissenskomponente, in der auf spielerische Weise Fakten, z. B. zum Substanzkonsum in Deutschland, vermittelt werden. Auch wenn die Zielsetzung der „Life-Skills“ Programme eine andere ist als in dem Programm zur beruflichen Selbstständigkeit, ergeben sich Parallelen hinsichtlich der zu behandelnden Themen. Werden beispielsweise in den „Life-Skills“ Programmen Problemlösefertigkeiten trainiert, um bei Problemen oder Streitigkeiten mit Mitschülern weniger impulsiv sondern eher reflektiert vorzugehen, ist das strukturierte Vorgehen bei unternehmerischen Aufgaben essentiell, um auch längerfristige Ziele zu erreichen. Ein anderes Beispiel ist die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und deren Perspektive einnehmen zu können, die in den „Life-Skills“ Programmen zum Thema „Empathie“ und „Umgang mit anderen“ behandelt wird. Im unternehmerischen Kontext spielt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel beispielsweise für Kundenorientierung eine zentrale Rolle. Der Aufbau der „Life-Skills“ Programme, im Sinne des Trainings von Fertigkeiten und der Vermittlung themenspezifischen Wissens, könnte demnach auch für das neue Trainingsprogramm einen Ansatzpunkt liefern.

Während man nun davon ausgehen kann, dass es sich bei den unternehmerischen Fertigkeiten um verhaltensnahe Kompetenzen handelt, die veränderbar und damit trainierbar sind, geht es bei den angeführten unternehmerischen Eigenschaften, z. B. Risikoneigung, um Persönlichkeitsmerkmale, die eher stabil und damit wenig veränderbar sind. Offensichtlich macht es hier wenig Sinn, etwa die Risikofreude der Teilnehmer zu trainieren. Daher sollte in den Trainingsabschnitten, in denen es um unternehmerische Eigenschaften geht, vor allem die Reflektion und Selbsterkenntnis im Vordergrund stehen. Beispielsweise könnte zum Thema „Risikoneigung“ besprochen werden, wie viel Risiko man selbst zu tragen be-

reit ist. Könnte ich mir vorstellen, später mein Eigenkapital für eine Unternehmensgründung einzusetzen? Könnte ich mit der Unsicherheit leben, ob meine Geschäftsidee aufgeht oder nicht? Zu diesen und ähnlichen Überlegungen soll durch das Training angeregt werden[2].

Die Selbsterkenntnis der eigenen Gründermerkmale gilt als wichtige Voraussetzung für die Ausbildung eines unternehmerischen Interesses, respektive der Erkenntnis, dass das Thema berufliche Selbstständigkeit persönlich keine Berufsperspektive darstellt. Dies entspricht Annahmen, wie sie in dem Modell zur beruflichen Interessenentwicklung der Forschergruppe um Lent, Brown und Hackett (1994) formuliert werden. Lent, Brown und Hackett (1994) beschreiben in ihrem Modell die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten als wesentlichen Prädiktor der beruflichen Interessenbildung im Kindes- und Jugendalter. In einer Studie von Brown, Lent und Gore (2000) konnte gezeigt werden, dass sowohl die selbstbeurteilten Fähigkeiten als auch die Selbstwirksamkeitsannahmen von Studenten eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des beruflichen Interesses spielen. Auch Kent (1990) betont die Bedeutung der Selbsterkenntnis für die unternehmerische Interessenentwicklung, in dem er schreibt

„A high school course that has students evaluate their own personalities and motivations is a means of both identifying and motivating potential entrepreneurs.“ (...) „[Such] a course allows students to develop their own concepts of self-worth and inner control and would be an outstanding addition to the process of entrepreneurship education.“ (Kent, 1990, p. 193)

Für das Trainingsprogramm zur beruflichen Selbstständigkeit ergeben sich aus den vorangegangenen Überlegungen drei Trainingselemente. Je nach Thema soll der Schwerpunkt der verschiedenen Trainingsbausteine eher auf der Vermittlung von Wissen, dem Training von Verhaltensweisen oder der Selbsterkenntnis darüber, wie stark die eigenen Unternehmerfähigkeiten ausgeprägt sind, liegen. Die Trainingselemente werden im Folgenden kurz vorgestellt.

---

[2] Am Rande sei bemerkt, dass die Trennung zwischen Eigenschaftsmerkmalen und Fertigkeiten auch in der Forschung zur Führungspersönlichkeit diskutiert (Neuberger, 1995) und wesentliche Implikationen für die Weiterentwicklung von Assessment Centern als Instrument zur Personalauswahl und Potenzialanalyse abgeleitet wurden (Sarges, 1996; Schröder, 1999). Insbesondere wird gefordert, die AC-Beurteilung stärker auf direkt beobachtbaren Fertigkeiten basieren zu lassen.

Wissensvermittlung: Es werden gründungsrelevante Informationen zu wesentlichen Gründermerkmalen und zu einigen Fakten zur beruflichen Selbstständigkeit, z. B. aktuelle Gründerzahlen, vermittelt. Um die Wissenselemente möglichst aktiv und interessant zu gestalten, sollen die Informationen z. B. als Quiz erarbeitet werden.

Verhaltenstraining: Mit den Teilnehmern werden verschiedene unternehmerische Fertigkeiten trainiert. Der Baustein „Überzeugen" beinhaltet beispielsweise Techniken zum überzeugenden Argumentieren und zum Umgang mit Einwänden, die die Teilnehmer bei der Präsentation einer Produktidee erlernen sollen. Weitere Fertigkeiten, die im Rahmen des Programms trainiert werden, sind Problemlösestrategien, Beobachten und Perspektive wechseln, kreatives Denken und erfolgreiches Führen einer Gruppe[3].

Selbsterkenntnis: Die Trainingsbausteine geben Teilnehmern die Möglichkeit, sich selbst hinsichtlich wichtiger Gründermerkmale kennen zu lernen und damit die persönlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Werdegang in Richtung unternehmerischer Selbstständigkeit zu reflektieren. Die Teilnehmer sollen der Frage nachgehen, wie viel Spaß und Interesse sie an unternehmerischem Denken und Handeln haben.

Abbildung 5 verdeutlicht, welche der drei Elemente in den einzelnen Bausteinen schwerpunktmäßig behandelt werden. Während in den Bausteinen zu unternehmerischen Eigenschaften, z. B der Leistungsmotivation, ausschließlich die Selbsterkenntnis im Vordergrund steht, soll dort, wo unternehmerische Fertigkeiten behandelt werden, Verhaltenstraining *und* Selbsterkenntnis erzielt werden. Beispielsweise wird zum Thema „Überzeugen" sowohl Verhalten im Sinne des überzeugenden Argumentierens trainiert als auch zur Selbsterkenntnis hinsichtlich der eigenen Überzeugungskraft angeregt.

[3] In Kapitel 2.1.1 wird Soziale Dominanz als unternehmerische Eigenschaft beschrieben. In dem Training wird mit den Teilnehmern dagegen das Thema „Führung" als Fertigkeit im Sinne einer operationalisierten Form von Sozialer Dominanz besprochen.

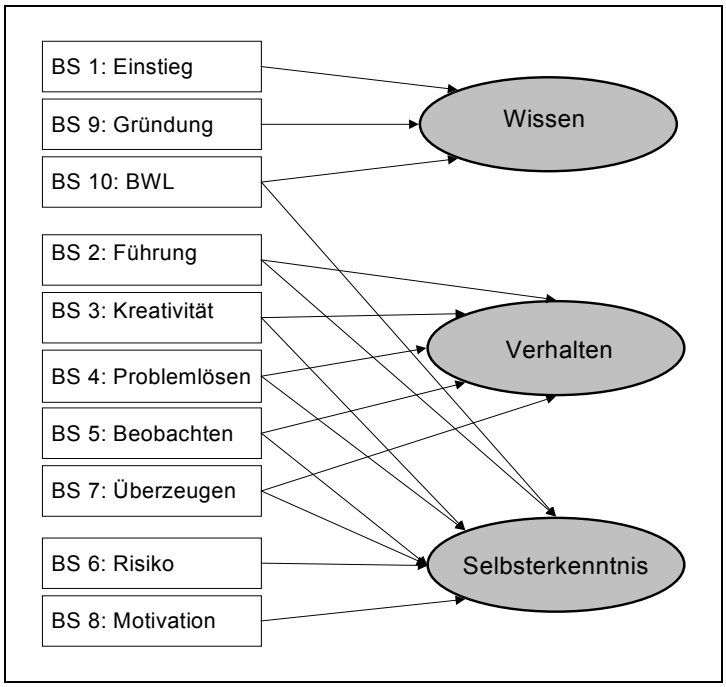


Abbildung 5: Zuordnung der Trainingsbausteine zu den drei Trainingselementen

Nachdem die Trainingsinhalte durch die unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten festgelegt waren, wurden im nächsten Schritt die Übungen zur konkreten Operationalisierung der Inhalte zusammengestellt. Wenn möglich wurde bei der Auswahl der Aufgaben bereits auf bewährte Übungen, wie sie beispielsweise in Assessment Centern zur Potenzialanalyse oder Personalauswahl zum Einsatz kommen, zurückgegriffen (z. B. Vopel, 1999; Weber, 1998). Leider wurden die Übungen so gut wie nie evaluiert, so dass die Evaluation im Rahmen des Projektes umso wichtiger ist. Einige Übungen wurden für das Programm unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Zielgruppen modifiziert, andere Übungen ganz neu entwickelt.

Um später in der Evaluation erfassen zu können, ob die Botschaften der einzelnen Übungen bei den Teilnehmern auch angekommen sind, wurden schließlich pro Übung spezifische Lernziele aufgestellt. Beispielsweise sollten die Schüler im Baustein „Führung“ die Aufgaben eines Teamleiters bzw. -mitarbeiters kennen lernen, sich selbst als Leiter oder Mitarbeiter ausprobieren und darüber reflektieren, ob sie sich eher in der Rolle eines Teamleiters oder -mitarbeiters wohl fühlen. Die verschiedenen Lernziele der Übungen sind in Anhang F dargestellt.

3.1.3 Für welche Ziel- und Altersgruppe ist das Programm gedacht?

Modelle zur beruflichen Entwicklung (Super, 1990; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) machen deutlich, dass sich erste berufsbezogene Vorstellungen und Interessen bereits im Kindesalter formieren, auch wenn konkrete berufliche Entscheidungen, wie beispielsweise der Aufbau einer eigenen Firmenexistenz, noch in weiter Zukunft liegen. Das Jugendalter scheint dabei sowohl aus der Perspektive beruflicher Entwicklung als auch Identitätsbildung ein besonders wichtiger Altersabschnitt für die berufliche Orientierung zu sein (Kalakoski & Nurmi, 1998). Auch die Studien zu Vorboten unternehmerischer Selbstständigkeit unterstützen die Annnahme, dass sich bereits im Jugendalter eine erste unternehmerische Orientierung manifestiert (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 2002; Schmitt-Rodermund, im Druck).

In der schulischen Praxis wird der Bedeutung des Jugendalters für die berufliche Entwicklung Rechnung getragen, in dem ab der 9. Klasse Angebote zur beruflichen Orientierung, etwa ein Betriebspraktikum, ein Besuch des Berufsinformationszentrums BIZ des Arbeitsamts oder Informationsveranstaltungen mit verschiedenen Berufsvertretern statt finden (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2000; Schudy, 2002). Auch das Trainingsprogramm zur beruflichen Selbstständigkeit kann im Rahmen der Angebote zur beruflichen Orientierung gesehen werden. Daher wurde als Mindestalter für die Teilnahme an dem neuen Training die 9. Klasse festgelegt und auch ab diesem Altersabschnitt evaluiert (siehe Kapitel 3.3.4).

Das Programm zur beruflichen Selbstständigkeit wurde so konzipiert, dass es bei verschiedenen Schultypen (Gymnasien, Haupt- und Realschulen, Berufsschulen) eingesetzt werden kann. Es wurde bewusst auch für Haupt- und Realschulen entwickelt und durch seine aktiven Elemente möglichst wenig kopflastig und theoretisch gestaltet. Gerade nach einer Ausbildung, zum Beispiel im handwerklichen oder technischen Bereich, ist die Qualifizierung als Meister und die Gründung einer eigenen Firma ein denkbares berufliches Ziel. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass Personen, die an dem Training teilnehmen, in der Mehrzahl noch wenig Vorwissen zur beruflichen Selbstständigkeit haben.

Ein Hauptproblem der aktuellen unternehmerischen Förderprogramme für Jugendliche, insbesondere der Schülerfirmen, besteht darin, dass durch ihre meist freiwillige Teilnahme, Jugendliche angesprochen werden, die sich bereits für das Unternehmerthema interessieren. Wie auch Kent (1990) feststellt, kann dadurch die Hauptzielgruppe, nämlich Jugendliche, die erst für die berufliche Selbstständigkeit sensibilisiert werden sollen, nicht erreicht werden: „A program that focuses only on the skills entrepreneurs need to run a business omits vital understanding and will exclude those students who are not aware of the possibility that they could be entrepreneurs.“ (Kent, 1990; p. 187).

Die „Life-Skills“ Programme aus Kapitel 2.3 richten sich bewusst an unausgelesene Gruppen, meist Schulklassen, um Präventivmaßnahmen nicht nur bei hochrisikobelasteten Jugendlichen einzusetzen, sondern auch „normale“ Jugendliche bei ihrer Entwicklung zu unterstützen (Botvin, 1996). Auch das Trainingsprogramm zur beruflichen Selbstständigkeit soll in Anlehnung an die „Life-Skills“ Programme mit unausgelesenen Gruppen, etwa Schulklassen, durchgeführt werden, mit dem Ziel, insbesondere auch Jugendliche zu erreichen, die von selbst nicht auf die Idee kämen, dass die berufliche Selbstständigkeit für sie eine interessante Berufsperspektive darstellen könnte.

3.1.4 Wie sollte ein erfolgreiches Programm methodisch und didaktisch gestaltet sein?

Eine Besonderheit der beschriebenen „Life-Skills“ Programme ist, dass sie auch mit vergleichsweise großen Gruppen, etwa ganzen Schulklassen, die Teilnehmer aktiv in die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten einbinden. Alle Trainingselemente der „Life-Skills“ Programme sind aktiv gestaltet und werden zum Beispiel in Form von Kleingruppenarbeit, Diskussionsrunden oder Paarübungen erarbeitet. Selbst Wissen, z. B. über die Wirkung von Nikotin, wird durch Experimente aktiv vermittelt, so dass in den Life-Skills Trainings so gut wie kein Frontalunterricht zu finden ist. Die Methodenvielfalt und aktive Beteiligung der Teilnehmer soll auch für das neue Trainingsprogramm richtungsweisend sein. Über die Methoden der „Life-Skills“ Programme hinaus bieten sich für das Thema der beruflichen Selbstständigkeit auch Übungen mit computergestützten Aufgaben an.

Ein zweiter Aspekt der Gestaltung von „Life-Skills“ Trainings soll in dem neuen Programm zur beruflichen Selbstständigkeit zum Einsatz kommen. Das Programm wird nach dem „Train the Trainer“ Prinzip konzipiert. Das heißt, dass nicht die Zielpersonen selbst von den Projektdurchführenden trainiert werden, sondern dass Lehrer nach einem mehrstündigen Lehrertraining als Multiplikatoren das Programm mit ihren Schülern durchführen. Damit ist das Ziel einer nachhaltigen Implementation des Programms in den durchführenden Schulen verbunden. Es soll erreicht werden, dass Lehrer, die sich das Programm aneignen und mit einer Klasse erfolgreich erprobt haben, die Intervention auch bei weiteren Klassen durchführen. Somit kann durch das Training von Lehrpersonen potenziell eine multiplikatorische und nachhaltige Wirkung erreicht werden.

3.1.5 Das Trainingsprodukt „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“

Wie sieht nun das neu entwickelte Programm konkret aus? Das Training umfasst insgesamt zehn Trainingsbausteine, die in der Schule entweder wochenweise als reguläre Unterrichtseinheiten (z. B. im Fach Wirtschaft und Recht) oder über mehrere Tage im Block, z. B. zu Projekttagen, durchgeführt werden können (Schmitt-Rodermund & Schröder, im Druck). Jeder Baustein ist für einen zeitlichen Rahmen von 90 Minuten konzipiert. Tabelle 1 am Ende dieses Kapitels gibt einen Überblick über die zehn Bausteine und die konkreten Übungen, die in dem Training angewendet werden. Das vollständige Trainingsmanual ist in Anhang C enthalten.

Das Training beginnt mit einem einführenden Baustein (BS 1: **„Einstieg“**). Hier wird mit den Teilnehmern zunächst eine Kennenlernrunde durchgeführt, das Thema Gruppenregeln besprochen (siehe Abbildung 6) und mit einer Ideensammlung zu typischen Unternehmermerkmalen an das Thema des Trainings herangeführt.

Die Bausteine 2 bis 8 thematisieren unternehmerische Eigenschaften und Fertigkeiten. Jedem Baustein ist dabei ein Unternehmermerkmal gewidmet.

Beispielsweise können sich die Teilnehmer im Baustein **„Führung“** in der Rolle eines Teamleiters bzw. -mitarbeiters erproben, wenn es darum geht, im Wettstreit mit den anderen Teams der Gesamtgruppe einen möglichst hohen Papierturm zu bauen.

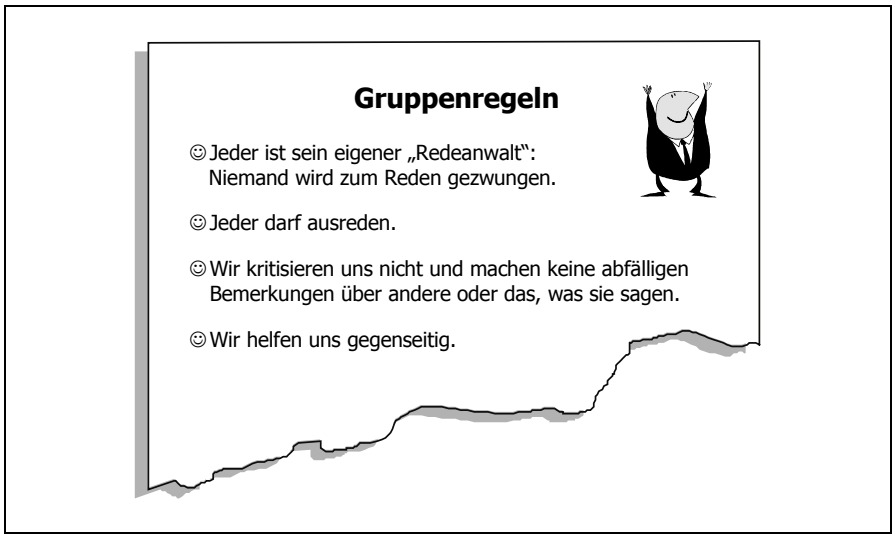


Abbildung 6: Materialvorlage Gruppenregeln

Eine kreative Geschäftsidee ist der erste Schritt in Richtung beruflicher Selbstständigkeit. Daher können die Teilnehmer im Baustein **„Kreativität**“ verschiedene Kreativitätstechniken ausprobieren und anwenden.

Abbildung 7: Material Kreativität

Komplexe Aufgaben systematisch angehen und den Überblick vor lauter Details nicht verlieren. Diese Fähigkeiten können die Teilnehmer im Baustein **„Problemlösen**“ anhand der so genannten Fünf-Schritte-Technik erwerben.

Im Baustein 5 geht es um die Fähigkeit, andere genau zu **beobachten** und sich in deren **Perspektive** hineinzuversetzen. Beides sind wichtige Voraussetzungen für eine kundenorientierte Haltung. Im Rahmen einer Gruppendiskussion können sich die Teilnehmer einmal aus Sicht des Diskutanten und einmal aus der Beobachterrolle erleben und damit ihre Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme trainieren.

Unternehmer sind Personen, die ein kalkuliertes Risiko eingehen können. Dies bedeutet, einerseits möglichst viele Risiken auszuschalten und andererseits mit einer gewissen Unsicherheit, etwa, ob die Geschäftsidee auch aufgeht, gut leben zu können. Eine Variante des Kartenspiels „17 und 4“ dient im Baustein **„Risiko“** als Aufhänger, die eigene Risikofreude zu reflektieren.

Auch **Überzeugskraft** ist eine Stärke, die erfolgreiche Unternehmer kennzeichnet. Im Baustein 7 können die Teilnehmer ihre Kompetenzen im überzeugenden Argumentieren und im Umgang mit Einwänden trainieren.

Im Baustein **„Motivation, Erfolg und Misserfolg**" steht die Frage im Vordergrund, wie stark die Teilnehmer ihren eigenen Fähigkeiten vertrauen und ob sie tatsächlich bereit wären, die Zeit und Energie für eine Firmengründung aufzubringen. Mit Hilfe eines Selbsttests im Fragebogenstil können die Teilnehmer diesen Aspekten nachspüren.

Der Baustein 9 **„Gründung und Beruf"** verfolgt das Ziel, über das Thema der unternehmerischen Selbstständigkeit hinaus, mit den Teilnehmern die Vorstellungen sowohl ihrer beruflichen als auch ihrer privaten Zukunft zu besprechen. Dies findet z. B. in Form eines fiktiven Klassentreffens statt, in dem die Teilnehmer nach Jahren wieder zusammen kommen und über ihren beruflichen und privaten Werdegang berichten.

Wesentlicher Bestandteil des Bausteins 10 **BWL-Grundlagen** ist schließlich die Computersimulation „Heizöl", in der die Teilnehmer sich darin erproben, wie erfolgreich sie ein Unternehmen führen können und ob ihnen das Jonglieren mit Zahlen und betriebswirtschaftlichen Aspekten Spaß macht[4].

Jeder Baustein gliedert sich in seinem Aufbau in drei Schritte: (1) Zu Beginn wird eine kurze Einführung in die heutige Trainingseinheit gegeben, z. B. Was hat Problemlösefertigkeit mit beruflicher Selbstständigkeit zu tun? (2) darauf folgt eine aktive Übung, z. B. Kennen lernen und Anwenden der Fünf-Schritte Technik zur systematischen Lösung von Problemen (3) der Baustein endet mit einer Reflektion und einem Transfer beispielsweise zu folgenden Fragen: Wie sieht es bei mir mit einem bestimmten Gründermerkmal (z. B. Problemlösen) aus? Was habe ich aus dem heutigen Baustein für mich hinsichtlich meiner Gründermerkmale gelernt?

---

[4] Baustein 10 bezieht sich damit nicht unmittelbar auf eines der theoretisch hergeleiteten personenbezogenen Unternehmermerkmale. Er wurde in das Training als Hinweis für die Teilnehmer aufgenommen, dass eine Unternehmensführung ohne betriebswirtschaftliche Kenntnisse nicht möglich ist. Im Gegensatz zu den Schülerfirmen wird hier jedoch kein betriebswirtschaftliches Wissen, z. B. zur Finanzplanung vermittelt, sondern primär zur Reflektion angeregt, ob sich die Teilnehmer für betriebswirtschaftlichen Fragestellungen interessieren und ihnen der Umgang mit Zahlen Spaß macht.

Zur Unterstützung der konkreten Interventionsdurchführung wurden detaillierte Trainingsunterlagen für die Trainer und Teilnehmer erstellt. Die Trainingsunterlagen setzen sich aus einem 70-seitigen Trainingsmanual, Materialien für die einzelnen Übungen und einem Arbeitsheft für Schüler zusammen (siehe Anhang C, D und E). Das Trainingsmanual bietet detaillierte Beschreibungen der einzelnen Unterrichtsstunden, inklusive Informationen über den theoretischen Hintergrund. Die Unterrichtsmaterialien setzen sich aus Folien, Ablaufplänen, Spielmaterial und zwei Computerprogrammen zusammen. Abbildung 8 zeigt beispielhaft den Ablaufplan für den Baustein „Einstieg“.

Ablaufplan: Einstieg

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einführung	Erläuterung der Ziele und Inhalte des Trainings.		10 min
Kennenlernspiel „Salz und Pfeffer“	Die Teilnehmer ziehen Begriffskarten und bilden damit Paare. Die Partner interviewen sich gegenseitig anhand vorgegebener Interviewkarten hinsichtlich ihrer Interessen, Eigenschaften etc. Die Teilnehmer stellen ihre Partner der Gruppe vor. Die Interviewkarten werden auf ein Wandplakat geklebt und aufgehängt.	Begriffskarten Interviewkarten Wandpapier Klebstoff	30 min
Gruppenregeln	Der Gruppe werden die wichtigsten Gruppenregeln vorgestellt. Die Gruppe einigt sich auf die für ihre Gruppe 8 wichtigsten Regeln. Die Regeln werden auf ein Wandplakat geschrieben und aufgehängt. Die Teilnehmer streichen in ihrem Arbeitsheft die Regeln an.	Folie: Gruppenregeln Wandpapier Marker Arbeitsblatt: Gruppenregeln	20 min
Ideensammlung zum Thema „Gründerprofil“	Die Teilnehmer notieren auf Karten Ihre Gedanken und Vorstellungen zum Thema Gründerprofil. Die Karten werden nach den Wertigkeiten positiv/neutral/negativ an der Tafel befestigt. Die Ergebnisse werden zusammenfassend besprochen.	Blankokarten zur Ideensammmlung klebeband	20 min
Reflektion	Jeder Teilnehmer erläutert in einem Satz, was ihm heute gefallen hat bzw. er sich für die nächsten Bausteine noch wünscht.		10 min

Abbildung 8: Ablaufplan für den Baustein Einstieg

Mit der Erstellung strukturierter, komplett ausgearbeiteter Trainingsunterlagen soll eine möglichst einfache und praktikable Anwendung erreicht und zugleich die Attraktivität des Programms für Durchführende erhöht werden. Die Arbeitshefte werden für jeden einzelnen Trainingsteilnehmer ausgegeben und enthalten einerseits Zusammenfassungen zur Vertiefung der einzelnen Einheiten und andererseits Arbeitsblätter, in denen auf kreative Weise eigene Beiträge der Schüler gefordert werden. Abbildung 9 zeigt ein Arbeitsblatt für den Baustein Problemlösen, in dem mit den Schülern die Fünf-Schritte-Technik erarbeitet wird. Die Arbeitshefte sind für den Verbleib bei den Schülern bestimmt und sollen helfen, diesen etwas über das Training hinaus als Erinnerung an die Hand zu geben (siehe Anhang D).

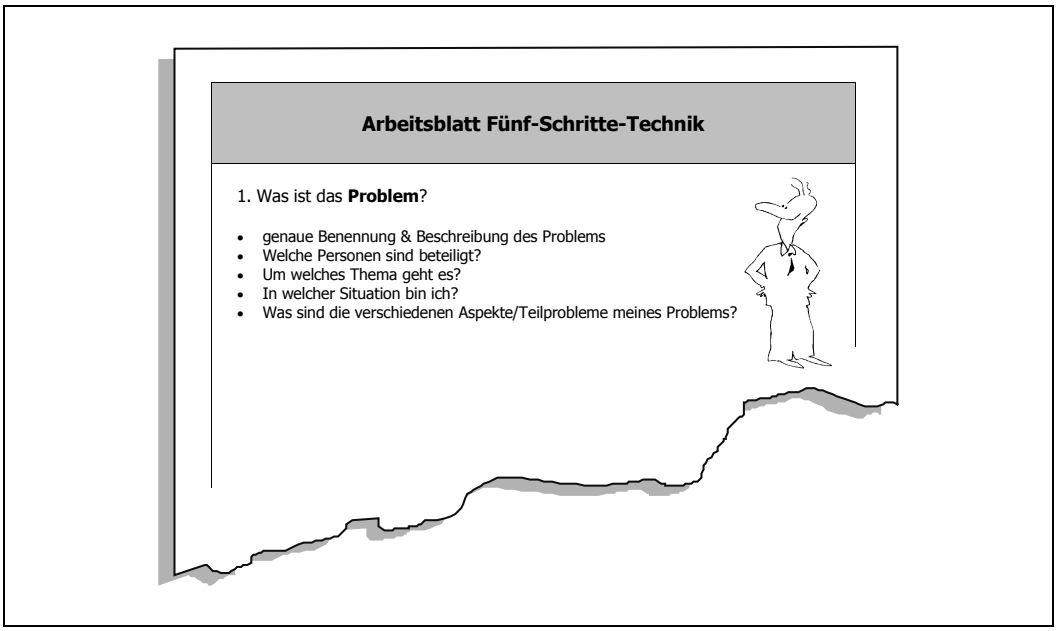


Abbildung 9: Arbeitsblatt Problemlösen

Noch ein paar Anmerkungen zu den eingesetzten Methoden: Zu Beginn des Trainings wird mit den Teilnehmern eine Kennenlernrunde durchgeführt, in der sich die Teilnehmer gegenseitig hinsichtlich ihrer Hobbys, Eigenschaften und Erwartungen an das Training interviewen. Auf den ersten Blick mag eine Kennenlernrunde in einer bestehenden Schulklasse eventuell überflüssig erscheinen. Es ist jedoch sehr wahrscheinlich, dass auch im Klassenverband viele Schüler über den Namen des anderen hinweg wenig über einander wissen. Eine Kennenlernrunde kann sich daher auch innerhalb einer bestehenden Schulklasse positiv auswirken, indem zusätzlich das Wir-Gefühl gestärkt und die Zugehörigkeit zur Trainingsgruppe gefördert wird.

Das Programm bietet ein buntes Spektrum an unterschiedlichen Aufgabenformen, um die Inhalte für die Teilnehmer möglichst interessant und abwechslungsreich zu gestalten. Einige Aufgaben sind z. B. in Kleingruppen zu lösen, andere Bausteine beinhalten Paarübungen, Rollenspiele oder Gruppendiskussionen. Die Übungen weichen damit stark vom Frontalunterricht ab und zielen darauf ab, den Teilnehmern möglichst viel Verantwortung für ihr Arbeitsergebnis zu geben. Möglicherweise ist dieser Ansatz für einige Schulklassen noch ungewohnt. Hier sollen die Gruppenregeln, die im ersten Baustein erarbeitet werden, helfen, Struktur und einen Orientierungsrahmen zu schaffen. Für Klassen, in denen bereits an anderer

Stelle Gruppenregeln eingeführt wurden, kann das Training hilfreich sein, diese Regeln zu festigen oder möglicherweise auch zu hinterfragen und zu überarbeiten.

In größeren Gruppen, etwa einer Schulklasse tritt zuweilen das Phänomen auf, dass immer die gleichen engagierten Teilnehmer die aktiven Rollen übernehmen und andere, ruhigere Teilnehmer sich lieber im Hintergrund halten. Auch kommt es vor, dass sich die Teilnehmer immer mit denselben, meist vertrauten Personen zusammenschließen, wenn es darum geht, für eine Kleingruppenaufgabe ein Team zu bilden. Dieses Training lebt davon, dass sich alle Teilnehmer, auch die etwas zurückhaltenderen, in verschiedenen unternehmerischen Situationen selbst ausprobieren können. Darüber hinaus soll es Raum bieten, den Austausch zwischen den Teilnehmern zu fördern, auch mal mit Teilnehmern zu arbeiten, mit denen man wenig Kontakt hat, und ein positives Gruppenklima zu schaffen. Mit diesem Ziel sind in den Bausteinen an verschiedenen Stellen Methoden zur Gruppenbildung angeführt. Zum Beispiel wird im Baustein „Führung“ per Kartenlos festgelegt, welche Person in der Kleingruppenaufgabe die Führungs- bzw. Mitarbeiterrolle einnimmt. Teilnehmer, die von selbst nicht in die Leiterrolle geschlüpft wären, können sich so einer neuen Herausforderung stellen. Wiederum andere Teilnehmer, die gerne das Kommando übernehmen, können sich als Teil einer Mitarbeitergruppe erleben. Insgesamt bietet das Training durch die eingesetzten Methoden somit neben dem Hauptziel einer Interessenkristallisierung auch die Möglichkeit, den Klassenverband zu stärken und den Umgang der Teilnehmer miteinander positiver zu gestalten.

Tabelle 1: Bausteine des Trainingsprogramms

Bau-stein	Übung	Inhalt
1.	Einstieg	Einführung: Ziele & Inhalte des Trainings Kennenlernspiel: gegenseitiges Interview Gruppenregeln Brainstorming: Gründerprofil
2.	Führung	Turmbau mit verteilten Rollen: Teamleiter vs. Mitarbeiter
3.	Kreativität	Was ist Kreativität? Ideenfindung: Brainstorming Ideenweiterentwicklung: Force-Fit-Spiel
4.	Problemlösen	Computerspiel „FEUER“ 5 Schritte Technik
5.	Beobachten & Sich in andere hineinversetzen	Diskussion: Was ist beobachtbar? Diskussionsrunde mit Beobachtern zum Thema be-rufl. Selbstständigkeit Feedbackregeln
6.	Risikoneigung	Variante des Kartenspiels „17 und 4“ Ermittlung des persönlichen Risikoindex
7.	Überzeugen	Redetechniken: • Partnerbezogenes Argumentieren • Umgang mit Einwänden Präsentation einer Produktidee
8.	Motivation, Erfolg & Misserfolg	Übung: Erfolge und Probleme Test: „Wie gut kennst Du Dich selbst?“
9.	Gründung & Beruf	„Berufe raten“ oder „Klassentreffen“ (Wahlmöglichkeit) AIST – Berufsinteressentest Unternehmer-Quiz
10.	BWL-Grundlagen	Computerspiel

3.2 Durchführung

Zur Vorstellung des Interventionsprogramms an Schulen und damit gleichzeitig zur Gewinnung von Schulen für die Teilnahme an der Evaluationsstudie wurde ab Januar 2001 mit Schulleitungen in Jena, Schmalkalden und Ilmenau telefonisch ein Termin für ein persönliches Gespräch vereinbart. In den Treffen, zu denen die Schulleitung zum Teil bereits auch potentiell interessierte Lehrkräfte des Kollegiums – vorwiegend des Unterrichtsfachs Wirtschaft und Recht – hinzuzog, erfolgte eine ausführliche Vorstellung des Trainings anhand eines Informationsblatts und eines kompletten Trainingsmanuals mit allen benötigten Materialien zur Demonstration. Nach dem Gespräch konnten die Schulen frei entscheiden, ob sie an dem Programm teilnehmen wollten. Von 20 kontaktierten Schulen entschieden sich 8 Schulen für die Durchführung der Intervention, 6 Schulen zeigten großes Interesse, konnten das Programm letztendlich jedoch nicht bei sich umsetzen. Drei weitere Schulen wurden über Fortbildungen auf das Interventionsprogramm aufmerksam und führten das Training nach Anfrage bei sich durch. Bis auf eine Schule nahmen alle Schulen, die das Interventionsprogramm bei sich implementierten, auch an der Evaluationsstudie teil. Die betreffende Schule wurde von der Evaluation ausgeschlossen, da das Training dort auf freiwilliger Basis in einer Arbeitsgemeinschaft statt fand und sich über einen Zeitraum von 7 Monaten verteilte. Da diese Art der Durchführung nicht den Bedingungen für die Evaluation entsprach und somit nicht mit den anderen Trainings vergleichbar war, wurden die Daten dieser Schule in der Evaluation nicht berücksichtigt.

Zur Vorbereitung auf die Durchführung des Trainings wurden die beteiligten Lehrer von einer Projektmitarbeiterin in jeweils sechsstündigen Lehrertrainings mit dem Programm vertraut gemacht. Die einzelnen Trainingsbausteine wurden anhand der ausführlichen Trainingsmaterialien durchgesprochen und einzelne Elemente aktiv ausprobiert. Zweiter wesentlicher Bestandteil des Lehrertrainings war die detaillierte Instruktion der Lehrer über den Ablauf und die Vergabe der Vortest- und Nachtestfragebögen. Das Prozedere der Datenerhebung wurde den Lehrern darüber hinaus auch schriftlich in Form eines Ablaufplans mitgegeben. Alle weiteren Aspekte der Durchführung, beispielsweise die Anzahl der Schulen, die das Programm wochenweise oder während der Projekttage durchführten, werden im Methodenteil der Evaluationsstudie (siehe Kapitel 3.3.4) berichtet.

3.3 Evaluation des Trainingsprogramms

In der Interventionspraxis ist es immer noch gang und gäbe, Maßnahmen, wie z. B. Rethorik- oder Führungskräftetrainings – zum Teil für teures Geld – durchzuführen, ohne diese durch eine Evaluation zu begleiten. Auch der Überblick zu den Fördermaßnahmen zur beruflichen Selbstständigkeit in Kapitel 1 hat gezeigt, dass die derzeit existierenden Projekte, beispielsweise die Schülerfirmen, durch keinerlei systematische Evaluation begleitet werden. Die Gründe für den geringen Einsatz von Evaluationen sind vielfältig und reichen von fehlender Einsicht in die Notwendigkeit einer Qualitätssicherung über mangelnde Evaluationskompetenz bis hin zu Defiziten an finanziellen, personalen und zeitlichen Ressourcen. Der Evaluationsgedanke hält erst seit kurzem Einzug und so bleibt die Frage nach der Effektivität, dem Nutzen für die Teilnehmer und damit der Legitimation von Maßnahmen bislang weitgehend unbeantwortet. Auch Whiston und Brecheisen (2002) kommen in ihrem Annual Review zur Forschung und Praxis der beruflichen Entwicklung zu dem Schluss, dass Interventionen zur Berufsfindung noch zu wenig hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert werden, obwohl diese Aussage in Zukunft immer wichtiger werden wird. Inzwischen wurden Effektivitätskriterien zur Qualitätssicherung von Interventionsmaßnahmen entwickelt (z. B. Hager, Patry & Brezing, 2000). Im Folgenden werden drei der wichtigsten Evaluationskriterien vorgestellt (siehe Abbildung 10). Sie bilden zugleich den Rahmen für die Evaluationsstudie zum Trainingsprogramm “Wer hat das Zeug zum Unternehmer?”.

Evaluationskriterien (Hager, Patry & Brezing, 2000)

1. Allgemeine Wirksamkeit: Kann das intendierte Trainingsziel erreicht werden?

2. Differenzielle Wirksamkeit: Für welche Gruppen ist ein Programm wirksam?

3. Wirkmechanismen: Welche Programmelemente tragen zur Wirksamkeit bei?

Abbildung 10: Evaluationskriterien nach Hager, Patry & Brezing (2000)

3.3.1 Evaluationskriterien

(1) Wirksamkeit im Sinne der Zielerreichung

Kernfrage bei der Evaluation von Interventionsmaßnahmen ist, ob ein entwickeltes Programm überhaupt wirkt. Der Nachweis, dass mit einem Programm die festgelegten Ziele erreicht werden, gilt dabei als zentrales empirisches Gütekriterium. Zur Prüfung der Zielerreichung sollten die intendierten Ziele bereits bei der Programmentwicklung so konkret wie möglich formuliert werden. Die Programmevaluation wird an diesen Zielen ausgerichtet, so dass Entwicklung und Evaluation möglichst eng Hand in Hand gehen. Die Wirksamkeitsprüfung bezieht sich vor allem auf die Veränderung von Outcome-Variablen und ist somit Teil der Ergebnisevaluation. Als Auswertungsdesign wird das Programm in der Regel als Ganzes einer Vergleichsbedingung, z. B. einer Kontrollgruppe, gegenüber gestellt (Patry & Perrez, 2000).

(2) Gruppenspezifische Wirkung

Neben der generellen Wirksamkeitsüberprüfung interessiert die Frage nach der Universalität von Trainingseffekten. Sind es wirklich alle Teilnehmer, die von einem Training beeinflusst werden, oder haben vornehmlich bestimmte Teilgruppen einen Nutzen, während andere weniger oder gar nicht profitieren? Denkbar wäre zum einen, dass ein Programm besonders Teilnehmern nützt, die in bestimmten Bereichen Defizite aufweisen und sich durch ein Training fehlende Kompetenzen aneignen können. Umgekehrt kann es aber auch sein, dass vor allem Personen profitieren, die schon bestimmte günstige Voraussetzungen mitbringen und auf deren Basis weiter aufgebaut werden kann. Gerade bei den zeitlich und von der Intensität letztlich doch begrenzten Schulprogramme könnte dies der Fall sein. Allgemein können differenzielle Effekte beispielsweise je nach Alter, Geschlecht, Erfahrungshintergrund oder Persönlichkeitsmerkmalen auftreten (z. B. Burrmann, 1999; Kolip, 2002; Souvignier, 1999).

(3) Wirkmodell: Welche Komponenten tragen zur Wirksamkeit bei?

Auch die Untersuchung von Wirkprozessen innerhalb einer Maßnahme kann wichtige Erkenntnisse für die Bewertung einer Intervention liefern. Zum einen dient

die Untersuchung einzelner Wirkkomponenten zur Prüfung des zugrunde liegenden theoretischen Modells. Zum anderen können Erkenntnisse zu den Wirkelementen praktische Implikationen haben. Beispielsweise ist denkbar, dass ein gefundener Effekt vor allem auf eine bestimmte Trainingskomponente zurückzuführen ist, mit der Konsequenz, weniger wirksame Elemente zu kürzen oder zu streichen (Hager et al., 2000; Wolke, 1999).

Neben den drei genannten Kriterien interessieren bei der Bewertung von Maßnahmen weiter die Effektstärken (Bortz und Döring, 1995) und die Dauer der Wirkung (Brezing, 2000). Die Effektstärken liefern wichtige Informationen darüber, wie groß oder klein ein gefundener Effekt zu beurteilen ist. Die langfristige Wirkdauer einer Intervention kann durch eine Follow-up Befragung untersucht werden (z. B. Burrmann, 1999; Spence, Sheffield und Donovan, 2003).

3.3.2 Evaluationsmethoden

Die einfachste Form der Evaluation ist sicherlich, die Teilnehmer und Trainer zu befragen, wie ihnen das Programm gefallen hat. Auch wenn damit noch nicht unbedingt Hinweise auf die Zielerreichung des Programms geliefert werden, können damit wichtige Informationen hinsichtlich der Implemenationsgüte und Akzeptanz auf Teilnehmer- und Trainerseite gewonnen werden. Die Implementationsgüte und Akzeptanz des Programms sind Teil der Prozessevaluation oder “formativen“ Evaluation (Mittag & Hager, 2000) und gelten als wichtige Voraussetzung für weitere Evaluationsfragen. Würden die Teilnehmer angeben, dass sie keinen Spaß an dem Programm hatten, die Botschaften der Übungen nicht verstanden wurden und die Trainer beispielsweise mit dem Material und den Vorgaben nicht zurecht gekommen sind, dann wäre auch die Untersuchung der Wirksamkeit des Trainings, gemessen an einem festgelegten Zielkriterium, in Frage gestellt (Hager & Hasselhorn, 2000; Wolke, 1999).

Als Untersuchungsdesign zur Überprüfung von Trainingseffekten, das intern valide Aussagen ermöglicht, eignet sich ein Prätest-Posttest Vergleich mit mindestens einer Experimental- und Kontrollgruppe (Bortz und Döring, 1995; Cook und Campbell, 1979). Dieses Design kommt in vielen, auch quasi-experimentellen Evaluationsstudien, zum Einsatz und kann schon fast als „klassisches“ Evaluati-

onsdesign bezeichnet werden. Auch die Studien zur Wirksamkeit der „Life-Skills“ Programme bedienen sich dieser Untersuchungsstrategie und erfassen z. B. den durchschnittlichen Substanzkonsum der Trainings- und Kontrollgruppe als Erfolgskriterium vor und nach der Intervention (Botvin, Eng & Williams 1980; Botvin & Eng, 1982; Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu & Botvin, 1990). Ob sich diese Evaluationsstrategie auch für das neue Trainingsprogramms eignet, muss erst noch geprüft werden (siehe Kapitel 3.3.4.5 Statistische Datenauswertung).

Die beschriebenen Effektivitätskriterien bilden die Grundlage für die folgende Evaluationsstudie. Die Wirksamkeit des neu entwickelten Programms zur beruflichen Selbstständigkeit wird im Hinblick auf diese Gütekriterien bewertet. Im Folgenden werden die drei Kernfragen der Evaluation unter Einbezug von Studienergebnissen spezifiziert und die zu untersuchenden Hypothesen abgeleitet.

3.3.3 Fragestellung und Hypothesen

3.3.3.1 Allgemeine Wirksamkeit: Kann das Ziel des Trainings erreicht werden?

Das entwickelte Trainingsprogramm zur beruflichen Selbstständigkeit bietet Schülern die Möglichkeit zur Exploration der eigenen unternehmerischen Eigenschaften und Fähigkeiten und gibt einen Einblick in die unternehmerische Selbstständigkeit. Studien zur beruflichen Entwicklung und Identitätsfindung (Blustein et al., 1989; Marcia, 1989) zeigen, dass die Exploration persönlicher Voraussetzungen und berufsbezogener Aspekte eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben ist, um zu einem Commitment für oder gegen eine berufliche Richtung, z. B. der unternehmerischen Selbstständigkeit, zu kommen. Auch nach Holland (1985a) ist das Ziel beruflicher Entwicklung, den eigenen Interessentyp zu erkennen und eine passende berufliche Umwelt zu finden. Im Gegensatz zu Interventions- und Evaluationsstudien (z. B. Betz & Schifano, 2000; Dawes et al., 2000), die mit geringem Erfolg eine reine Steigerung des Interesses etwa hinsichtlich technisch-naturwissenschaftlicher Berufsfelder intendierten, zielt das hier untersuchte Training auf die Kristallisierung des eigenen Interesses für die berufliche Selbstständigkeit. Schüler, die an dem Training teilgenommen haben, sollten nach dem Training eine deutliche Meinung darüber haben, ob die unternehmerische Selbstständigkeit für sie später eine Berufsalternative sein könnte oder nicht. Sowohl Schüler, die die eigene Existenz als mögliches Berufsziel für sich entdeckt haben als auch Schüler, die deutlich erkennen, dass die berufliche Selbstständigkeit für sie keine Zukunftsperspektive darstellt, profitieren von dem Training.

Aus der Zielsetzung für das Training leitet sich die erste Hypothese zur Wirksamkeitsprüfung ab:

Hypothese 1: **Interessenkristallisierung als Trainingsziel**
In der Interventionsgruppe verändern sich nach dem Training deutlich mehr Schüler in ihrem unternehmerischen Interesse in Richtung auf eine deutlich positive bzw. negative Position als in der Kontrollgruppe.

3.3.3.2 Gruppenspezifische Effekte: Für welche Schüler wirkt das Programm?

Mit der Festlegung des Trainingsziels als Kristallisierung im Sinne einer Bewusstseinsbildung für aber auch gegen die berufliche Selbstständigkeit wird bereits deutlich, dass für die Trainingsevaluation unterschiedliche Veränderungsmuster unternehmerischen Interesses erwartet werden. Es stellt sich die Frage, wodurch sich die Schülergruppen einer unterschiedlichen Interessenentwicklung kennzeichnen. Welche Schüler verändern sich nach dem Training in ihrem unternehmerischen Interesse in Richtung auf eine deutlich positive oder negative Position, welche Schüler haben bereits zu Beginn des Trainings eine gefestigte Meinung hinsichtlich ihres unternehmerischen Interesses und lassen sich durch das Training nicht von ihrer Meinung abbringen und welche Schüler nehmen auch nach dem Training keine deutliche Position ein?

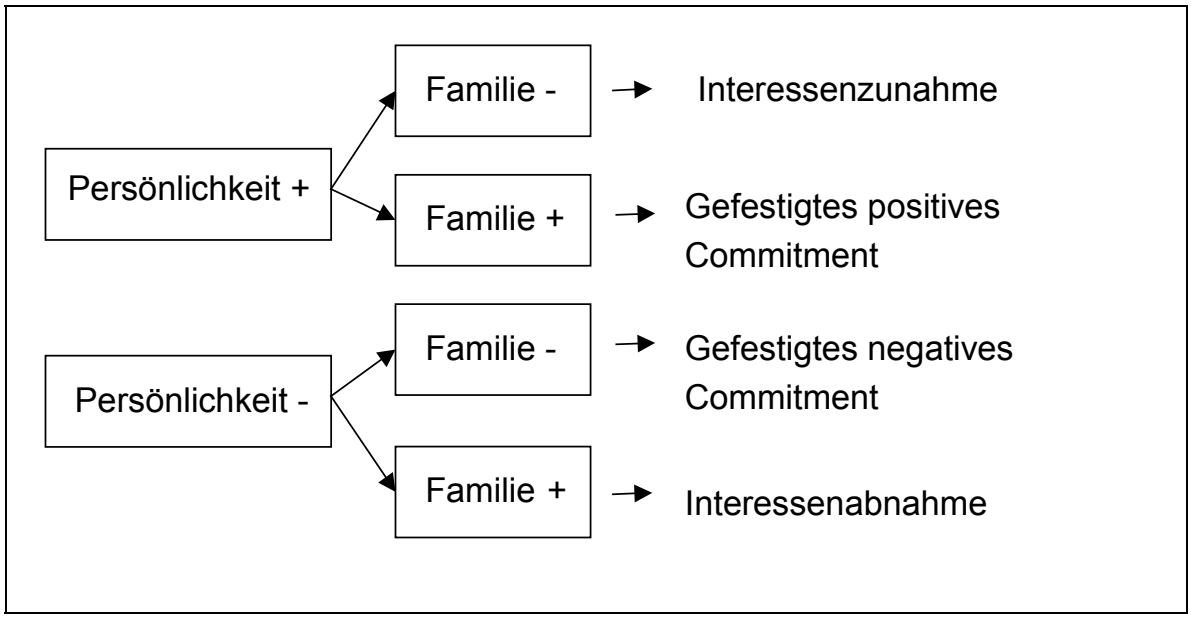
Studien zur Persönlichkeit von Unternehmern zeigen, dass sich Unternehmer und abhängig Beschäftigte in Persönlichkeitsmerkmalen wie beispielsweise Sozialer Dominanz, Leistungsmotivation, Internaler Kontrollüberzeugung und Risikobereitschaft unterscheiden (Frese, 1998; Hisrich, 1990; Stewart, 1996). Auch bereits selbstständigkeitsambitionierte Personen, die noch kein Unternehmen gegründet haben, jedoch an Kursen zur Existenzgründung teilnahmen, wiesen höhere Ausprägungen unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale auf als abhängig Beschäftigte (Müller, 2000a). Für das Jugendalter konnten Bonnett und Furnham (1991) nachweisen, dass selbst Schüler, die sich an der Gestaltung einer Schülerfirma beteiligten, signifikant leistungsorientierter und internal kontrollierter waren als Jugendliche, die sich nicht in einer Schülerfirma engagieren wollten. In Anlehnung an diese Befunde wird erwartet, dass die Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale auch für die differenzielle Wirksamkeit des Trainingsprogramms eine zentrale Rolle spielt und ein wesentlicher Prädiktor für die Zugehörigkeit der Schüler zu unterschiedlichen Verlaufsgruppen ist.

Darüber hinaus wird erwartet, dass der familiäre Hintergrund der Schüler als zweiter Prädiktor im Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit steht. In einer Studie von Scherer, Adams, Carley und Wiebe (1989) zum Einfluss des elterlichen Rollenvorbilds auf unternehmerische Berufswünsche der Kinder wiesen Studenten, deren Eltern ein eigenes Unternehmen führten, im Gegensatz zu anderen ohne unternehmerischen Familienhintergrund signifikant höhere unternehmerische

Selbstwirksamkeitswerte auf. Sie gaben zudem an, mit höherer Wahrscheinlichkeit später ein eigenes Unternehmen zu gründen. Diese Effekte waren unabhängig davon, ob die Studierenden ihre Eltern als unternehmerisch erfolgreich wahrnahmen oder nicht. Demnach scheint die selbstständige Tätigkeit der Eltern den eigenen Kindern einen Einblick in die berufliche Selbstständigkeit zu geben und die unternehmerischen Berufsvorstellungen der Kinder mit zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass auch das Familienumfeld ein entscheidender Prädiktor für die gruppenspezifische Wirkung des Trainingsprogramms ist und die Ausbildung eines deutlichen Commitments mit bestimmt.

Aus der Kombination der zwei Prädiktoren Persönlichkeit und familiärer Hintergrund ergeben sich für die unterschiedliche Kristallisierung des unternehmerischen Interesses folgende Annahmen:

Hypothese 2: **Einfluss von Persönlichkeit und Familie auf die differenzielle Wirkung des Programms**
Es wird erwartet, dass Schüler, die in ihren Persönlichkeitseigenschaften Unternehmern sehr ähnlich sind und quasi das “Zeug zum Unternehmer” hätten, jedoch aufgrund fehlender Familienerfahrung von selbst noch nicht darauf gekommen sind, dass die berufliche Selbstständigkeit ein Berufsziel für sie sein könnte, von dem Programm im Sinne einer deutlichen Interessensteigerung profitieren. Dagegen sollten Schüler mit geringen Unternehmereigenschaften, die durch ihre Familie noch keinen Kontakt zur beruflichen Selbstständigkeit hatten, von dem Programm im Sinne einer deutlichen Interessenabnahme profitieren. Umgekehrt bedeutet dies, dass Jugendliche, die bereits vermehrt durch Unternehmer in der Familie mit der Berufsalternative einer eigenen Existenz in Kontakt gekommen sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit bereits eine gefestigte Meinung hinsichtlich ihres unternehmerischen Interesses haben. Entsprechend der Ausprägung ihrer unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmale, wird erwartet, dass Jugendliche mit ausgeprägten Unternehmermerkmalen ein hohes unternehmerisches Interesse haben, dagegen Schüler mit niedrigen Ausprägungen kein Interesse an der beruflichen Selbstständigkeit zeigen.



3.3.3.3 Wirkmodell: Welche Trainingselemente tragen zur Wirksamkeit des Interventionsprogramms bei?

Das Trainingsprogramm “Wer hat das Zeug zum Unternehmer?” beinhaltet die drei Trainingselemente Wissensvermittlung, Verhaltenstraining und Selbsterkenntnis. Es wird den Schülern auf interaktive Weise Wissen zu bedeutsamen Unternehmereigenschaften und -fertigkeiten und zur beruflichen Selbstständigkeit im Allgemeinen vermittelt, sie können sich in unternehmerischen Fertigkeiten, wie z. B. Überzeugungskraft, trainieren und sich hinsichtlich ihrer eigenen unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten hinterfragen und kennen lernen. Im Unterschied zu anderen Interventionen für Jugendliche, z. B. den „Life-Skills“ Programmen oder den Unternehmerprojekten in Schulen, die vor allem Wissens- und Verhaltensaspekte fokussieren, kommt hier die Selbsterkenntnis als neues Trainingselement hinzu.

In vielen Trainings wird implizit angenommen, dass die Trainingselemente, also das was man in dem Training mit den Teilnehmern macht, schließlich auch zur Erreichung des Interventionsziels (z. B. die Entwöhnung von Rauchern) führen. Ob dem jedoch tatsächlich so ist, nämlich die Frage nach den zugrunde liegenden Wirkmechanismen eines Trainings werden im Rahmen von Evaluationsprojekten eher selten untersucht. Die Erfassung dieser Wirkmechanismen gilt jedoch als ein zentrales Evaluationskriterium für Interventionsmaßnahmen (Hager et al., 2000; Wolke, 1999).

Während für die Unternehmerprojekte in Schulen bislang keine systematische Evaluation bekannt ist, und damit auch keine Antwort auf die Frage nach Wirkmechanismen gegeben werden kann, wurden die vermittelnden Prozesse zur Wirkung der „Life-Skills“ Programme, z. B. von der Arbeitsgruppe um Botvin, untersucht (Botvin, Eng & Williams 1980; Botvin & Eng, 1982; Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu & Botvin, 1990). Sie konnten zeigen, dass Schüler der Trainingsgruppe nach dem Training vor allem in einigen Wissenselementen und zum Teil hinsichtlich der trainierten Fertigkeiten („Skills“) besser abschnitten als die Kontrollschüler. Obwohl in Botvins Studien positive Effekte für die untersuchten Trainingselemente nachgewiesen werden konnten, bleibt der *unmittelbare Zusammenhang* zwischen den Trainingselementen und dem Trainingsergebnis und damit die Bedeutung der Trainingselemente als potenzielle Mediatoren der Wirkung von Interventionsprogrammen auch hier noch weitgehend ungeklärt.

Um Aufschluss über die Wirkmechanismen des neu entwickelten Trainingsprogramms zur beruflichen Selbstständigkeit zu bekommen wird die Bedeutung der Trainingselemente Wissen, Verhalten und Selbsterkenntnis für die Kristallisierung des unternehmerischen Interesses untersucht. Dies erfolgt in mehreren Schritten.

Trainings- versus Kontrollgruppe

Zunächst wird geprüft, ob sich die Trainingsschüler im Vergleich zu den Kontrollschülern in dem Training bezüglich der drei Trainingselemente bedeutsam steigern können.

Hinsichtlich der Wissens- und Verhaltenselemente wird erwartet, dass sich die Trainingsschüler gegenüber den Kontrollschülern in dem Training verbessern. Die Trainingsschüler sollten nach dem Training beispielsweise mehr Wissen darüber haben, welche Gründermerkmale im Rahmen der beruflichen Selbstständigkeit eine wichtige Rolle spielen und sollten mehr erfolgreiche Strategien, z. B. das Argumentieren mit Vorteilen im Zusammenhang mit der Fertigkeit „Überzeugen“, anwenden als vor dem Training.

Bezüglich des Trainingselements Selbsterkenntnis werden in der Trainingsevaluation zwei Aspekte untersucht, für die sich unterschiedliche Hypothesen ergeben. Zum einen sollen die Schüler angeben, *wie stark ausgeprägt* sie ihre eigenen

Gründereigenschaften und -fertigkeiten einschätzen (Selbsterkenntnis - Gründermerkmale). Darüber hinaus werden die Schüler befragt, *wie sicher* sie sich in der Beurteilung ihrer Gründermerkmale fühlen, unabhängig von der Stärke der Ausprägung (Selbsterkenntnis - Sicherheit). Beispielsweise kann ein Schüler sowohl vor als auch nach dem Training angeben, dass er seine Gründermerkmale als sehr gering ausgeprägt sieht und sich dessen aber auch sehr bewusst bzw. sicher ist.

Während für die Einschätzung, wie sicher sich die Schüler in der Beurteilung ihrer unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten fühlen, erwartet wird, dass sich die Trainingsschüler nach dem Training besser kennen als die Kontrollschüler, wird für die Ausprägung der selbst eingeschätzten Gründermerkmale kein bedeutsamer Unterschied zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe erwartet. Dies liegt an der Zielsetzung des Trainings: Ist das Programm erfolgreich, sollten einige der Trainingsschüler erkennen, dass ihre Gründermerkmale hoch ausgeprägt sind, andere Schüler dagegen, dass ihre unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten eher weniger denen von Unternehmern entsprechen. Bei der Betrachtung der Gesamtmittelwerte der Trainingsgruppe sollten sich diese unterschiedlichen Einschätzungen (unter der Annahme annähernd gleich großer Gruppen mit hohen und niedrigen Gründermerkmalen) ausmitteln und im Vergleich zur Kontrollgruppe keinen Unterschied ergeben.

Hypothese 3.1: **Verbesserung in den Trainingselementen**
Schüler der Trainingsgruppe sollten im Gegensatz zur Kontrollgruppe durch das Training mehr Wissen zur beruflichen Selbstständigkeit bekommen, sich in der Anwendung unternehmerischer Fertigkeiten steigern und sich besser hinsichtlich ihrer eigenen Gründermerkmale kennen lernen. Für die Einschätzung, wie hoch oder niedrig ausgeprägt die Trainingsschüler ihre eigenen Gründermerkmale sehen, wird im Durchschnitt ebenso wie in der Kontrollgruppe keine Veränderung erwartet.

Unterschiedliche Verlaufsgruppen innerhalb der Trainingsgruppe

Als nächster Evaluationsschritt zu den Wirkmechanismen des Programms wird der Zusammenhang zwischen den Trainingselementen und dem Trainingsergebnis *innerhalb* der Trainingsgruppe geprüft. Tragen die Erkenntnisse, die die Schüler im Bereich Wissen, Verhalten und Selbsterkenntnis während des Trainings gewonnen haben, tatsächlich zu dem Trainingsziel einer Interessenkristallisierung bei, sollten sich die Schüler je nach Erkenntnis, in ihrem unternehmerischen Interesse unterschiedlich verändern. Für die drei Trainingselemente Wissen, Verhalten und Selbsterkenntnis werden unterschiedliche Annahmen gemacht.

Hinsichtlich der Trainingselemente *Wissen* und *Selbsterkenntnis - Sicherheit* wird erwartet, dass sich alle Schüler innerhalb der Trainingsgruppe steigern. Es sollte allen Schülern gelingen, durch das Training mehr Faktenwissen, z. B. zur aktuellen Gründerquote, zu erlangen und sicherer in der Einschätzung der eigenen Gründermerkmale zu werden. Auch Schüler, die nach dem Training kein unternehmerisches Interesse haben, sollten einige Fakten zur beruflichen Selbstständigkeit gelernt haben und genau wissen, wie stark ihre Gründermerkmale ausgeprägt sind.

Für die Trainingselemente *Verhalten* und *Selbsterkenntnis - Gründermerkmale* wird dagegen angenommen, dass die Schüler unterschiedlich von dem Programm profitieren und sich diese Unterschiede auf die Art der Interessenkristallisierung auswirken.

Beispielsweise sollten Schüler, die von dem Programm im Sinne einer Interessensteigerung profitieren, im Gegensatz zu Schülern, die bereits von Anfang an ein hohes unternehmerisches Interesse zeigen, zu Beginn des Trainings noch wenig unternehmerisches Verhalten aufweisen, sich jedoch im Training in ihrem unternehmerischen Verhalten deutlich steigern. Diese Schüler sollten aufgrund dessen, was sie in dem Training gelernt haben, zu einer Interessenkristallisierung in Richtung auf ein positives Commitment gelangen. Für Schüler, deren unternehmerisches Interesse nach dem Training abnimmt, wird angenommen, dass sie sich in ihren unternehmerischen Verhaltensweisen durch das Training nicht bedeutsam steigern.

Hinsichtlich der Selbsterkenntnis - Gründermerkmale wird erwartet, dass Schüler, die erkennen, dass ihre Gründermerkmale hoch ausgeprägt sind, vom dem Training im Sinne einer Interessensteigerung profitieren. Hingegen sollte das unternehmerische Interesse bei Schülern abnehmen, die erkennen, dass ihre Eigenschaften und Fertigkeiten weniger den Merkmalen von Unternehmern entsprechen. Während sich die Gründermerkmale auf die Einschätzung persönlicher Voraussetzungen, z. B. der Leistungsmotivation und Risikoneigung, beziehen, werden hinsichtlich des unternehmerischen Interesses Spaß an Aktivitäten und Aufgaben, z. B. das Lesen von Businesszeitschriften und die Begleitung eines Unternehmensberaters, erfragt. Zeigen die Ergebnisse, dass die gewonnene Selbsterkenntnis tatsächlich mit der Spezifizierung des eigenen unternehmerischen Interesses einher geht, ist ein wesentlicher Beitrag zur Erklärung der Wirkmechanismen des Trainings und zur Bestätigung des Haupttrainingsziels erreicht.

Hypothese 3.2: **Zusammenhang zwischen den Trainingselementen (Input) und dem Trainingsergebnis (Outcome)**
Hinsichtlich der Trainingselemente Wissen und Selbsterkenntnis - Sicherheit wird erwartet, dass sich *alle* Schüler innerhalb der Trainingsgruppe deutlich steigern. Für die Trainingselemente Verhalten und Selbsterkenntnis - Gründermerkmale wird hingegen angenommen, dass die Trainingsschüler *unterschiedlich* von dem Training profitieren und sich diese Unterschiede auf die Art der Interessenkristallisierung auswirken.

3.3.3.4 Zusammenspiel der Trainingselemente

In einem letzten Schritt soll das Zusammenspiel der Trainingselemente untersucht werden. Dies ist erst bei *Kombination* der drei Trainingselemente in einer Analyse möglich. Es wird geprüft, in welchem Ausmaß die drei Trainingselemente Wissen, Verhalten und Selbsterkenntnis zur Wirksamkeit des Trainings beitragen und welchen Anteil die Trainingselemente *relativ zu einander* an der Interessenkristallisierung der Trainingsteilnehmer haben. Die Untersuchung des Zusammenspiels der Trainingselemente soll Hinweise darauf liefern, ob die Trainingselemente alle in gleichem Maße auf die Kristallisierung wirken oder ob eines der Elemente einen besonders starken Einfluss auf die Kristallisierung hat.

Hypothese 4: **Zusammenspiel der Trainingselemente**
Es wird erwartet, dass jedes der drei Trainingselemente Wissensvermittlung, Verhaltenstraining und Selbsterkenntnis zur Interessenkristallisierung beiträgt.

Zusammenfassend ist in Abbildung 11 das zugrunde liegende Evaluationsmodell zur Überprüfung der formulierten Hypothesen dargestellt.

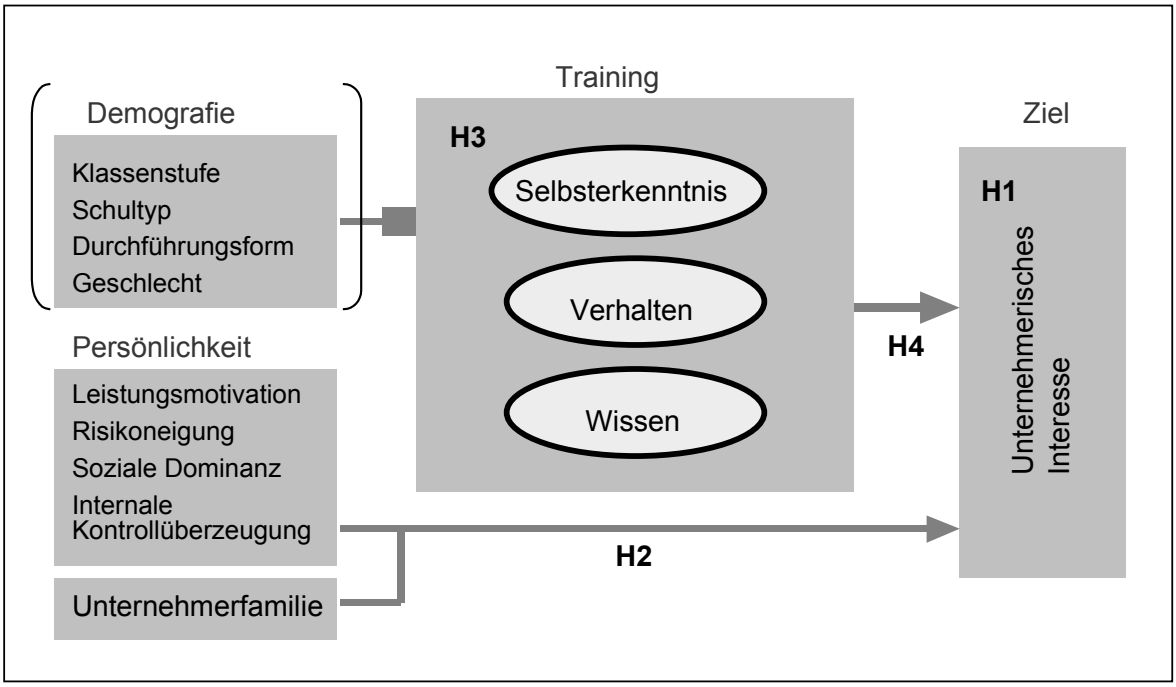


Abbildung 11: Modell zur Hypothesenprüfung

3.3.4 Methode

3.3.4.1 Stichprobe

An der quasi-experimentellen Untersuchung nahmen zwischen März und November 2001 623 Schüler der Klassen 9 bis 13 aus insgesamt 11 Thüringer Schulen teil. Unter den einbezogenen Schulen waren 3 Regelschulen (d. h. Schulen, die sowohl einen Hauptschul- als auch einen Realschulabschluss ermöglichen) mit 6 Klassen (n = 165), eine Berufsschule mit 2 Klassen (n = 51) und 7 Gymnasien mit insgesamt 10 Klassen (n = 407). Die beteiligte Berufsschule unterscheidet sich von anderen Berufschulen dadurch, dass es sich um eine staatlich anerkannte Privatschule handelt, die nur Schüler mit Abitur oder Fachhochschulabschluss aufnimmt. Daher ergeben sich hinsichtlich der Altersspanne der Gesamtstichprobe Maximumwerte bis zu 26 Jahren. Das Durchschnittsalter der Schüler zum Untersuchungszeitraum in 2001 liegt bei 16.4 Jahren. Die jüngsten Schüler in der Stichprobe sind 14 Jahre alt. Die Schüler kommen aus verschiedenen Klassenstufen, wobei zwei Drittel der Schüler (n = 400) in die 9. oder 10. Klasse gehen und ein Drittel (n = 223) die 11. bis 13. Klasse besuchen. Fast alle befragten Schüler (98.5 %) sind in Ostdeutschland aufgewachsen, lediglich 8 Schüler kamen aus den alten Bundesländern, darüber hinaus ist ein Schüler in einem anderen Land als Deutschland aufgewachsen. Die Geschlechtsverteilung ist in der Stichprobe annähernd ausgewogen. Unter den untersuchten Schülern sind 328 Mädchen (53.1 %) und 290 Jungen (46.9 %). Insgesamt haben 318 Schüler (51 %) das Programm als Kompaktkurs über einen Zeitraum von 3-5 Tagen durchlaufen. 305 Schüler (49 %) nahmen an dem Programm über mehrere Wochen teil. Die Schüler wurden außerdem gefragt, ob in ihrer Familie ein oder mehrere Personen selbstständig tätig sind oder waren. 276 Schüler (44.4 %) geben an, entweder im Familien- oder Verwandtschaftskreis Unternehmer zu haben. Die Angaben zur Beschreibung der Gesamtstichprobe sind in Tabelle 2 noch einmal zusammengefasst.

Tabelle 2: Beschreibung der Gesamtstichprobe

Alter	16.4 J.	
Min - Max	14 – 26 J.	
		%
Geschlecht		
weiblich	328	53.1
männlich	290	46.9
Land des Aufwachsens		
Deutschland (Ost)	608	98.5
Deutschland (West)	8	1.3
Anderes Land	1	0.2
Schulart		
Regelschule	165	26.5
Gymnasium	407	65.3
Berufsschule	51	8.2
Stufe		
9/10	400	64.2
11-13	223	35.8
Durchführungsform		
Tage	318	51
Wochen	305	49
Selbständigkeit in Familie	276	44.4

N = 623

3.3.4.2 Trainings- und Kontrollgruppe

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus einer Trainingsgruppe mit n = 321 Schülern und einer Kontrollgruppe mit n = 302 Probanden zusammen. Zur Kontrolle möglicher Störvariablen wurden den Trainingsklassen nach einem “group matching” Verfahren entsprechende Kontrollklassen zugeordnet (Bortz & Döring, 1995; Wolke, 1999). Als Kriterien für den Matchingprozess galt die Klassenstufe, der Schultyp, die Durchführungsform und die Schule selbst. Wie in Tabelle 3 zu erkennen ist, wurde bis auf Schule H und Schule I die Kontrollgruppe jeweils aus derselben Schule unter Berücksichtigung der Klassenstufe und Durchführungsform rekrutiert. Die Trainingsklassen der Schule H und I wurden mit Kontrollschülern der Schulen F und J gematcht, da hier vergleichsweise mehr Kontroll- als Trainingsschüler be-

fragt wurden und die Schulen hinsichtlich des Schultyps, der Klassenstufe und der Durchführungsform vergleichbar waren. In Schule D und E erfolgte die Datenerhebung im gegenseitigen Austausch, das heißt die Kontrollgruppe für Schule D wurde in Schule E erfasst und vice versa (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Matching der Interventions- und Kontrollgruppe

Interventionsgruppe							Kontrollgruppe						
Schule	N	m	w	Kl.	Typ	Form	Schule	N	m	w	Kl.	Typ	Form
A	33	1	32	13	Beruf	WO	A	18	1	17	13	Beruf	WO
B	6	1	5	9	Regel R	WO	B	9	0	9	9	Regel R	WO
F	51	28	23	9+ 10	Regel R+H	Tage	F	70	37	33	9+ 10	Regel R+H	Tage
H	29	15	14	10	Regel	Tage	[b]						
D	27	13	14	11	Gym	WO	E	34 [a]	19	14	11+ 12	Gym	WO
E	30	17	13	9	Gym	WO	D	37	19	18	9	Gym	WO
K	80	49	31	9	Gym	Tage	K	48 [a]	19	28	10	Gym	Tage
N	12	8	4	9	Gym	Tage	N	27	18	9	9	Gym	Tage
G	20	8	12	12	Gym LK W/R	WO	G	12	5	7	12	Gym GK W/R	WO
I	14	6	8	12	Gym LK W/R	WO	[b]						
J	18	6	12	12	Gym LK W/R	WO	J	47	21	26	12	Gym GK W/R	WO
Gesamt	321	153	168					302	139	161			

[a] ein Teilnehmer ohne Angabe des Geschlechts
[b] die Trainingsklassen H und I wurden mit den Kontrollschülern aus Schule F und J gematcht

WO = Durchführung wochenweise, Tage = Durchführung tageweise
LK W/R = Leistungskurs Wirtschaft und Recht, GK W/R = Grundkurs Wirtschaft und Recht
Regel R = Regelschule mit Realschulzweig, Regel H = Regelschule mit Hauptschulzweig, Gym = Gymnasium, Beruf = Berufsschule, Kl. = Klassenstufe
m = männlich, w = weiblich

Schule C wurde von der Datenerhebung ausgeschlossen, da das Training dort in Form einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft über einen Zeitraum von 7 Monaten durchgeführt wurde und somit nicht mit den anderen beteiligten Schulen ver-

gleichbar war. Eine Schule hat das Programm abgebrochen, da dem durchführenden Lehrer von Seiten der Schulleitung während der Trainingsphase gekündigt wurde. Je nachdem, ob die Interventionsgruppe das Training als Wochen- oder Tageprogramm durchlaufen hatte, wurde der Kontrollgruppe der Vor - und Nachtest in vergleichbarem Abstand vorgelegt. In Abhängigkeit von den Klassengrößen wurde versucht, die Anzahl der Probanden in der Interventions- und Kontrollgruppe annähernd gleich zu halten. Das Geschlechterverhältnis wurde nicht korrigiert. Schüler der Kontrollgruppe erhielten keine Intervention. Die Vergleichbarkeit der Interventions- und Kontrollgruppe als Voraussetzung für die Prüfung von Unterschiedshypothesen wird in Kapitel 3.3.4.7 überprüft.

Von insgesamt 674 befragten Schülern wurden die Daten von 51 Schülern (7,6 %) ausgeschlossen, da entweder die Angaben des Vortests oder des Nachtests fehlten. In der Interventionsgruppe waren dies 27 Fälle, in den Kontrollklassen 24 Bögen. Es ergab sich eine Gesamtstichprobe von 623 Schülern.

3.3.4.3 Durchführung

Zur Vorbereitung auf die Durchführung des Trainings wurden die beteiligten Lehrer von einer Projektmitarbeiterin in jeweils sechsstündigen Lehrertrainings mit dem Programm vertraut gemacht (siehe Interventions- und Evaluationsplan Tabelle 4). Ein wesentlicher Bestandteil des Lehrertrainings war die detaillierte Instruktion der Lehrer über den Ablauf und die Vergabe der Vortest- und Nachtestfragebögen. Das Prozedere der Datenerhebung wurde den Lehrkräften darüber hinaus auch noch einmal schriftlich in Form eines Ablaufplans mitgegeben.

Der Vortestfragebogen (Dauer: 45 Minuten) wurde von den Schülern unmittelbar vor Durchführung des ersten Trainingsbausteins unter Aufsicht ihres Lehrers in der Unterrichtszeit ausgefüllt. Zur längsschnittlichen Zuordnung des Vor- und Nachtests waren die Fragebögen mit einem anonymen Code versehen. Dieser setzte sich aus drei Stellen zusammen (z. B. “A23”), wobei der Buchstabe stellvertretend für die Schule und die Nummer für den Trainingsteilnehmer stand. Um Verwechslungen und Fehler bei der Zuordnung auszuschließen, führte der trainierende Lehrer eine Namens- und Codeliste. Diese blieb jedoch zur Wahrung der Anonymität in den Schulen und wurde vom Projektteam nicht eingesehen.

Tabelle 4: Interventions- und Evaluationsplan

	t0	t1		t2
Intervention	Schulung der Lehrkräfte		Trainingsprogramm März bis September 2001	
Evaluation		Prätest Fragebogen	10 x Stundenbeurteilung	Posttest Fragebogen
Stichprobe		Schüler Training u. Kontrolle	Trainingsschüler + Lehrkräfte	Schüler Training u. Kontrolle

Je nach Möglichkeit und Entscheidung der Schulen wurden die zehn Trainingsbausteine à 90 Minuten entweder wochenweise als reguläre Unterrichtseinheiten (z. B. im Fach Wirtschaft und Recht) oder über mehrere Tage im Block, z. B. zu Projekttagen, durchgeführt. Die Interventionen fanden klassenweise statt, d. h. die einzelnen Schüler konnten nicht frei entscheiden, ob sie an dem Programm teilnehmen wollten oder nicht. Tabelle 5 zeigt die Verteilung der Schüler nach Schultyp und Durchführungsform. Die Anzahl der Schüler in den verschiedenen Bedingungen unterscheidet sich dabei zum Teil deutlich. Beispielsweise wurde das Training bei den Berufsschülern ausschließlich wochenweise durchgeführt.

Tabelle 5: Verteilung der Schüler nach Schultyp und Durchführungsform

	3 Regelschulen 6 Klassen		7 Gymnasien 10 Klassen		1 Berufsschule 2 Klassen	
	Tage	Wochen	Tage	Wochen	Tage	Wochen
Training	80	6	93	109	X	33
Kontrolle	70	9	75	129	X	18

Zu Beginn des Trainings erhielt jeder Schüler ein Arbeitsheft mit Protokollbögen für die einzelnen Übungen und kurzen Zusammenfassungen, um auch nach dem Training noch etwas zum Nachlesen in der Hand zu haben. Die Trainingslehrer wurden bei den computergestützten Bausteinen Problemlösen und BWL-Grundlagen von zwei studentischen Projektmitarbeiterinnen unterstützt, um technische Probleme bei der Durchführung zu vermeiden. Die Computerspiele fanden auf projektinternen Notebooks oder auf Rechnern des schuleigenen PC-Pools statt. Während des gesamten Erhebungszeitraums stand das Projektteam als

ständiger Ansprechpartner für Fragen zur Verfügung, um eine möglichst enge Betreuung der Schulen zu gewährleisten.

Zur Datenerfassung der Prozessevaluation beantworteten die Schüler der Interventionsgruppe unter Angabe ihres persönlichen Codes am Ende jedes Trainingsbausteins einen einseitigen Stundenbeurteilungsbogen im multiple choice Format (Dauer: 5 Minuten). Auch die Lehrerkräfte wurden gebeten, nach jeder Trainingseinheit einen doppelseitigen Lehrerbeurteilungsbogen über den Verlauf und die Umsetzung des Bausteins zu beantworten.

Unmittelbar nach Abschluss des letzten Trainingsbausteins wurde den Schülern der Nachtestfragebogen (Dauer ca. 40 Minuten) vorgelegt. Auf der letzten Seite des Nachtests konnten die Schüler auf freiwilliger Basis ihre Adressen für eine Follow-up Befragung hinterlassen. Dies galt sowohl für die Interventions- als auch die Kontrollgruppe. In Tabelle 4 ist der Ablauf der Evaluationsstudie noch einmal zusammengefasst.

3.3.4.4 Messinstrumente und Variablen

Prozessevaluation

Die prozessevaluativen Skalen zur Implementationsgüte und Akzeptanz auf Lehrer- und Schülerseite wurden in Anlehnung an die Instrumente zur Prozessevaluation des suchtpräventiven „Life-Skills“ Programm “ALF” des Instituts für Therapieforschung entwickelt (Kröger, Reese, Walden & Kutza, 1999; Kutza, 1998). Dort haben sich die Skalen als valide und reliable Instrumente erwiesen (Reese, 2002).

Implementationsgüte

Die Implementationsgüte wurde pro Baustein über Lehrereinschätzungen zur Menge der umgesetzten Inhalte, der prozentualen Mitarbeit der Schüler und dem eigenen Erfolg bei der Umsetzung erfasst. Die Lehrer wurden gebeten, nach Beendigung jedes Trainingsbausteins auf einer fünfstufigen Skala von 1 = 0-20 % bis 5 = 81-100 % anzugeben, wie viel Prozent der vorgesehenen Inhalte des heutigen Bausteins durchgeführt werden konnte. Der niedrigste Mittelwert wurde für den Baustein *Gründung* angegeben (M = 4.25, SD = .75, Min = 3, Max = 5). Den Baustein *Risiko* konnten alle Lehrer komplett durchführen (M = 5.0, SD = .00, Min = 5,

Max = 5). Auch die Beurteilung des Prozentsatzes an SchülerInnen, die im heutigen Baustein konzentriert mitgearbeitet haben, erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von 1 = 0-20 % bis 5 = 81-100 % nach jedem Trainingsbaustein. Hier reichten die Mittelwerte für die einzelnen Bausteine von M = 3.89 (SD = 1.1, Min = 2, Max = 5) für den Baustein *Problemlösen* bis M = 4.9 (SD = .27, Min = 3, Max = 5) für den Baustein *Führung*. Die Antwortkategorien zur Einschätzung der Frage, wie gut die Erarbeitung des heutigen Bausteins aus Lehrersicht gelungen war, reichten von 5 = sehr gut bis 1 = schlecht. Die Mittelwerte variierten hier von M = 3.56 (SD = .53, Min = 3, Max = 4) für den Baustein *Problemlösen* bis M = 4.31 (*Führung*: M = 4.31, SD = .63, Min = 3, Max = 5; *Risiko*: M = 4.31, SD = .48, Min = 4, Max = 5).

Akzeptanz

Die Beurteilung der Akzeptanz des Trainings auf Schülerseite erfolgte durch die drei Variablen Lernzielverständnis, Emotionale Bewertung und Kognitive Bewertung, die für jeden der 10 Bausteine erfasst wurden.

a) Lernzielverständnis

Nach jedem Trainingsbaustein wurden die Schüler hinsichtlich der spezifischen Lernziele der Einheit befragt. Dabei sollten sie auf einer fünfstufigen Skala (5 = stimmt völlig bis 1 = stimmt gar nicht) angeben, in wieweit die verschiedenen Lernziele der Trainingseinheit umgesetzt wurden bzw. die Botschaften des Trainingsbausteins bei den Schülern angekommen sind. Beispielsweise lautete ein Lernzielitem des Bausteins *Führung*: “Ich habe im heutigen Trainingsbaustein die Aufgaben eines Teamleiters bzw. eines Teammitarbeiters kennen gelernt.” Je nach Baustein wurden zwischen drei und sechs Lernzielen abgefragt, und deren Mittelwert jeweils als Indikator für das Lernzielverständnis herangezogen. Die Mittelwerte reichten von M = 3.43 (SD = .99, Min = 1.00, Max = 5.00) für den Baustein *Motivation* bis M = 4.00 (SD = .68, Min = 1.67, Max = 5.00) für den Baustein *Kreativität*. Die interne Konsistenz der 10 Lernzielskalen reichte von α = .61 bis α = .91. Eine vollständige Übersicht zu den Lernzielitems der einzelnen Trainingsbausteine ist in Anhang G dargestellt.

b) Emotionale Bewertung

Neben dem Lernzielverständnis wurden die Schüler unmittelbar nach jedem Trainingsbaustein um eine emotionale Einschätzung der Trainingseinheit anhand von sechs Eigenschaftswörtern gebeten (“Der heutige Trainingsbaustein war lustig, langweilig, unangenehm, spannend, anstrengend, super”). Die Schüler sollten auf einer fünfstufigen Skala von 5 = stimmt völlig bis 1 = stimmt gar nicht pro Adjektiv angeben, wie sie den Trainingsbaustein erlebt haben. Die negativ formulierten Items wurden nachträglich umkodiert und pro Baustein der Mittelwert berechnet. Dabei wurde das Adjektiv “anstrengend” für alle Bausteine ausgeschlossen, da es zu einer deutlichen Verringerung der internen Konsistenz führte. Cronbachs Alpha als Maß der internen Konsistenz lag je nach Baustein zwischen .63 und .84. Die Mittelwerte zur emotionalen Bewertung reichten je nach Baustein von M = 3.24 (SD = .92, Min = 1.0, Max = 5.0) für den Baustein *Gründung* bis M = 4.21 (SD = .73, Min = 1.6, Max = 5.0) für den Baustein *Führung*. Alle skalenanalytischen Werte zur emotionalen Bewertung sind in Anhang G angeführt.

c) Kognitive Bewertung

Der dritte Itemblock zur Erfassung der Akzeptanz des Trainings auf Schülerseite beinhaltete Aussagen darüber, ob die Schüler in den einzelnen Trainingsbausteinen etwas Neues gelernt haben und sich hinsichtlich der thematisierten Gründermerkmale besser kennen gelernt haben. Die Skala zur kognitiven Bewertung umfasste vier Items, z. B. “Im heutigen Baustein habe ich über mich und meine Gründereigenschaften und -fertigkeiten nachgedacht.” Auch hier standen den Schülern fünf Antwortmöglichkeiten von 5 = stimmt völlig bis 1 = stimmt gar nicht zur Verfügung. Die interne Konsistenz der Skala variierte je nach Baustein zwischen .70 und .83. Die Mittelwerte lagen zwischen M = 3.11 (SD = .95, Min = 1.0, Max = 5.0) für den Baustein *Beobachten* und M = 3.5 SD = .98, Min = 1.0, Max = 5.0) für den Baustein *BWL*. Die Items zur kognitiven Bewertung sind in Anhang G wiedergegeben.

Ergebnisevaluation

Der Fragebogen zur Ergebnisevaluation beinhaltete fünf Variablenbereiche (Soziodemografische Angaben, Validierung der Gruppen, Persönlichkeit, Trainingselemente und Ergebnisvariablen). Er wurde den Trainings- und Kontrollschülern

als Prätest und Posttest vorgelegt. Die beiden Fragebogenversionen (Prätest und Posttest) waren bis auf die Erhebung der Soziodemografischen Angaben und der Persönlichkeitsvariablen, die nur im Vortest gemessen wurden, identisch. Alle Variablen zur Ergebnisevaluation bezogen sich auf Selbstaussagen der Schüler. Einige Skalen des Fragebogens wurden neu entwickelt, da die Wirksamkeitsprüfung an den spezifischen Lernzielen der einzelnen Trainingsbausteine ausgerichtet werden sollte und noch nicht auf bewährte Skalen zur Trainingsevaluation zurückgegriffen werden konnte (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Inhalte des Fragebogens zur Ergebnisevaluation

Bereich	Konstrukt	Herkunft
Soziodemografische Angaben	Alter Geschlecht Unternehmerfamilie	
Validierung der Gruppen	Unternehmerische Aktivität Gründungswahrscheinlichkeit Berufsstand mit 40	Eigenentwicklung - “ - - “ -
Persönlichkeit	Leistungsorientierung Risikobereitschaft Soziale Dominanz Internalität	PRF Stumpf et al., 1985 PRF Stumpf et al., 1985 PRF Stumpf et al., 1985 FKK Krampen, 1991
Trainingselemente	Wissen Verhalten Selbsterkenntnis - Gründermerkmale Selbsterkenntnis - Sicherheit	Eigenentwicklung - “ - - “ - - “ -
Ergebnisvariable	Unternehmerisches Interesse	Holland, 1994

Soziodemografische Angaben

Neben dem Alter und Geschlecht der Schüler wurde erfragt, ob in der Familie bereits jemand selbstständig tätig ist oder war. Angaben über einen unternehmerischen Familienhintergrund wurden als Indikator dafür gesehen, ob die Schüler unabhängig von dem Training schon einmal Kontakt oder Einblick hinsichtlich der beruflichen Selbstständigkeit hatten.

Variablen zur „Validierung“ der Gruppen

Unternehmerische Aktivität

Die Bereitschaft der Schüler, bereits im Jugendalter unternehmerisch aktiv zu werden, wurde über sechs Situationsbeschreibungen gemessen. Die Schüler wur-

den gebeten, sich in die jeweiligen Situationen hineinzuversetzen und eine von vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zu wählen, die das Ausmaß an Engagement in Richtung auf eine unternehmerische Aktivität abbildeten. Zum Beispiel wurde das Szenario einer Klasse beschrieben, die eine Schülerfirma gründet. Die Schüler wurden gefragt, in wieweit sie sich engagieren würden. Die Antwortalternativen reichten von 1 = Ich halte mich so weit wie möglich raus und lasse die anderen Aufgaben übernehmen, weil es mir keinen Spaß macht, an der Gründung einer Schülerfirma beteiligt zu sein" bis 4 = "Mir macht es unheimlich Spaß, eine Schülerfirma zu gründen. Daher übernehme ich wichtige Aufgaben, z. B. die Kontrolle unserer Finanzen oder die Werbung für unser Produkt." Die unternehmerische Aktivität der Schüler wurde als Summenwert über die sechs Situationen erfasst (Unternehmerische Aktivität zu t1: α = .82, S = 16.36 SD = 3.37, Min = 6, Max = 24).

Wahrscheinlichkeit

"Wie wahrscheinlich ist es für Dich, dass Du Dich später einmal selbstständig machst und ein eigenes Geschäft, eine eigene Praxis oder ein eigenes Unternehmen gründest?" Mit diesem Einzelitem wurde die Gründungswahrscheinlichkeit der Schüler auf einer fünfstufigen Skala (1= gar nicht bis 5 = sehr) erfragt. Zum ersten Messzeitpunkt betrug der Mittelwert über alle Schüler M = 2.86 (SD = 1.0, Min = 1, Max = 5).

Berufsstand

Die Variable Berufsstand erfasste mit einem biografischen Anker ("Stell Dir vor es ist Dein 40. Geburtstag...") welchen beruflichen Status die Schüler im Alter von 40 Jahren für sich annähmen. Die Schüler wurden gebeten, eine von sieben Antwortkategorien, z. B. Angestellter im erlernten Beruf, Angestellter in einem anderen als dem erlernten Beruf, Selbstständige (r) Unternehmer (in)... zu wählen. Zur Validierung der Verlaufsgruppen unternehmerischen Interesses wurde die Häufigkeitsverteilung der fünf Gruppen in der Kategorie "Selbstständige(r) Unternehmer(in)" ausgewertet (siehe Kapitel 3.3.4.6 Gruppenvalidierung).

Persönlichkeit

Die Variablen Leistungsorientierung, Risikobereitschaft und Soziale Dominanz wurden mit der deutschen Version der Jackson Personality Research Form (PRF, Stumpf et al., 1985) erfasst. Pro Merkmal beantworteten die Schüler jeweils 8 Aussagen mit Ja oder Nein. Negativ formulierte Items wurden nachträglich umgepolt und über alle 8 Items jeweils Mittelwerte gebildet. Leistungsorientierung (α = .46): “Ich arbeite an Problemen weiter, bei denen andere schon aufgegeben haben (+)” *M* = 5.4, *SD* = 1.67, *Min* = 1, *Max* = 8, Risikobereitschaft (α = .59): “Ich betreibe manche Sportarten und Hobbies nicht, weil sie zu gefährlich sind (–)“ *M* = 5.2, *SD* = 1.85, *Min* = 0, *Max* = 8, Soziale Dominanz (α = .67): “Ich habe nur wenig Interesse daran, andere zu führen (–)”, *M* = 4.5, *SD* = 2.1, *Min* = 0, *Max* = 8. Die ursprüngliche deutsche Übersetzung des PRF beinhaltete pro Persönlichkeitsmerkmal 16 Items. Aus ökonomischen Gründen wurde die Anzahl der Items auf 8 reduziert. Es wurden die Items ausgewählt, die in der Schülerstichprobe (N = 320; Altersspanne 14 bis 17 Jahre) von Schmitt-Rodermund und Vondracek (2002) die höchsten Ladungen auf einem Merkmalsfaktor aufwiesen. Eine weitere Änderung bezog sich auf die Risikoskala. Jackson erfasste in seinem Fragebogen die Variable “Risikomeidung”. Personen, die beispielsweise ungern in fremde Stadtviertel gehen, erhielten bei ihm hohe (Meidungs-) werte. Für diese Studie wurden die Werte der Schüler in den Risikoitems nachträglich umkodiert, so dass hohe Werte Ausdruck einer hohen Risikobereitschaft waren. Als viertes Persönlichkeitsmerkmal wurde die Internale Kontrollüberzeugung der Schüler mittels der dichotomen Antwortskala “Internalität” des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen FKK von Krampen (1991) mit insgesamt 8 Items erfasst (α = .48, Item: Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen (+)”, Antwortskala 1 = richtig, 0 = falsch, *M* = 5.0, *SD* = 1.6, *Min* = 0, *Max* = 8). Die Verteilungen der Persönlichkeitsvariablen sind in Abbildung 12 dargestellt.

Obwohl die internale Konsistenz der Skalen zur Persönlichkeit, angezeigt durch Cronbach´s alpha, als gering zu bewerten ist (α = .46 bis .67), wurden die Skalen aus Gründen der Vergleichbarkeit mit anderen Studien beibehalten. Die Jackson Personality Research Form (Stumpf et al., 1985) wird sehr häufig zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale von Unternehmern eingesetzt (Stewart, 1996).

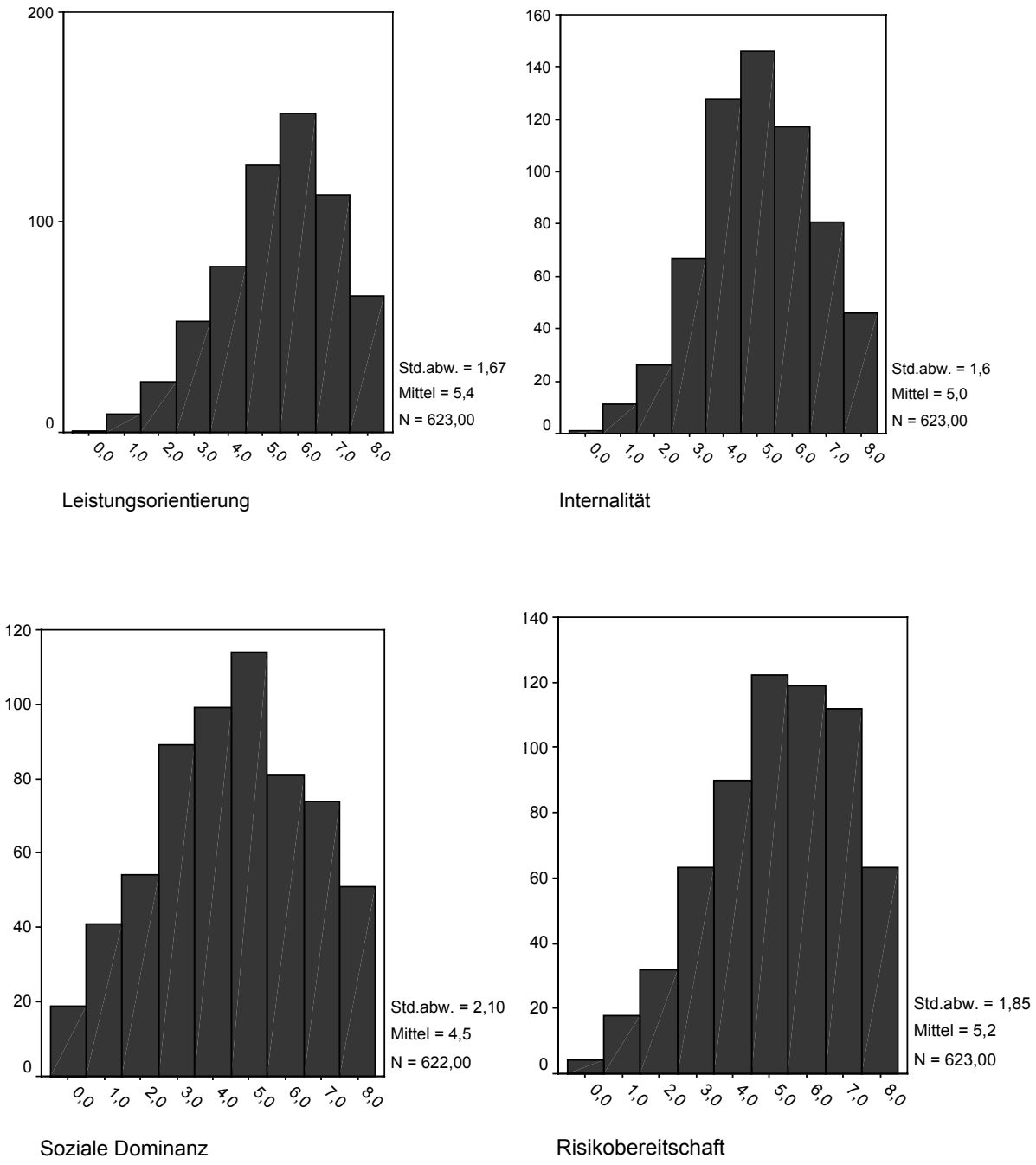


Abbildung 12: Verteilung der Persönlichkeitsvariablen

Trainingselemente

Unter dem Begriff „Trainingselemente“ wird im Folgenden der „Input“ bzw. der Inhalt des Trainings verstanden. Auf der Basis der Trainingselemente wird später geprüft, ob das, was man mit den Teilnehmern in dem Training gemacht hat, tatsächlich mit dem Trainingsergebnis oder „Output“ in Verbindung steht.

Wissen

Das Wissen der Schüler zur beruflichen Selbstständigkeit wurde mit einer selbst entwickelten Skala gemessen, deren Inhalte sich auf Fakten zur Existenzgründung bezogen. Diese wurden mit den Schülern im Training in Form eines Quiz erarbeitet (Trainingsbaustein 9). Die Skala beinhaltete acht Items, z. B. “In Deutschland sind zur Zeit ca. 30 % aller Erwerbstätigen selbstständig (–)”, die die Schüler auf einer dichotomen Antwortskala mit “richtig” oder “falsch” beantworten konnten. Negativ formulierte Items wurden nachträglich umcodiert. Für jede richtige Antwort wurde ein Punkt vergeben und anschließend die Summenwerte pro Schüler berechnet. Schüler, die alle Items richtig beantworten, erhielten beispielsweise einen maximalen Summenwert = 8 (S = 5.3, SD = 1.37, Min = 0, Max = 8).

Verhalten

In dem Training wurden mit den Schülern die Verhaltensweisen Problemlösen, Führung, Rückmeldung geben, Überzeugen und Beobachten in separaten Bausteinen erarbeitet. Für jeden Baustein wurden bei der Programmentwicklung spezifische Lernziele bestimmt (siehe Anhang F). Beispielsweise bestand ein Ziel der Einheit Problemlösen darin, dass die Schüler das systematische Abwägen von Vor- und Nachteilen verschiedener Problemlösungsalternativen erlernen sollten. Zur Erfassung der Verhaltensweisen wurde pro Fertigkeit auf der Basis der Lernziele eine Skala mit je 8 Items konstruiert, davon jeweils vier Items mit negativer Polung. Ein Item der Skala Problemlösen lautete beispielsweise “Ich überlege mir die Vor- und Nachteile meiner Lösungsmöglichkeiten (+)”. Zur Beantwortung der Items wurde eine fünfstufige Likertskala von 1= stimmt nicht bis 5 = stimmt genau gewählt.

Bei der Erfassung von Verhaltensweisen durch Selbstaussagen besteht im Gegensatz zur Verhaltensbeobachtung durch externe Beurteiler das Problem, dass nicht das tatsächliche Verhalten gemessen werden kann (Fisseni, 1997). Um das Verhalten der Schüler dennoch möglichst real abzubilden, wurden die Verhaltensitems auf konkrete Situationen bezogen (“Stell Dir vor, Du hast ein kniffliges Problem zu lösen ...) und die Antwortmöglichkeiten aus der Perspektive des Schülers (“ich überlege mir die Vor- und Nachteile”) anstatt einer globalen Einschätzung (“man sollte die Vor- und Nachteile bedenken”) formuliert.

Die Skalen zu den fünf Verhaltensweisen im Prätest und Posttest wurden nachträglich faktoren- und skalenanalytisch untersucht und auf der Grundlage der Analysen eine Auswahl der Items getroffen. Dabei wurde auch beachtet, dass im Prä- und im Posttest jeweils dieselben Items zur Skalenbildung herangezogen wurden. Für die Skala Problemlösen resultierte eine Lösung mit 8 Items; die Skalen Führung, Überzeugen, Rückmeldung und Beobachten umfassten in der Endlösung je vier Items. Die internen Konsistenzen der Skalen lagen im Prätest zwischen .58 und .74. Im Posttest erreichten die Skalen höhere Konsistenzwerte zwischen .65 und .85. Für alle fünf Verhaltensweisen wurden die Mittelwerte pro Skala gebildet (Problemlösen zum ersten Messzeitpunkt (t1): M = 3.8, SD = .52, Min = 2, Max = 5; Führung (t1): M = 4.2, SD = .59, Min = 2, Max = 5; Beobachten (t1): M = 4.3, SD = .63, Min = 1.75, Max = 5; Überzeugen (t1): M = 4.3, SD = .65, Min = 2, Max = 5; Rückmeldung (t1): M = 4.0, SD = .60, Min = 1.25, Max = 5).

Im letzten Schritt wurde mittels einer Faktorenanalyse geprüft, ob aus den fünf Fertigkeiten (Mittelwerte zum ersten Messzeitpunkt) ein Verhaltensfaktor gebildet werden konnte. Eine Hauptkomponentenanalyse ergab einen einzigen Faktor mit Eigenwert > 1, der insgesamt 54 % der Varianz aufklären konnte. Die fünf Fertigkeiten wiesen auf diesem Faktor Ladungen zwischen .60 (Problemlösen zu t1) und .81 (Rückmeldung zu t1) auf. Die interne Konsistenz des Verhaltensfaktors ist mit Alpha = .79 als zufriedenstellend zu bewerten. Daher wurde anschließend über alle fünf Verhaltensbereiche ein Mittelwert gebildet (M = 4.1, SD = .44, Min = 2.33, Max = 5.0).

Selbsterkenntnis

Zwei Variablen dienten zur Erfassung der Selbsterkenntnis der Schüler hinsichtlich ihrer Gründermerkmale:

Selbsterkenntnis - Gründermerkmale

Der erste Aspekt der Selbsterkenntnis bezog sich auf die selbst eingeschätzten Gründermerkmale der Schüler. Den Schülern wurde eine Liste mit 9 Gründereigenschaften und -fertigkeiten vorgelegt, die in den Trainingsbausteinen erarbeitet wurden. Auf einer fünfstufigen Skala sollten die Schüler pro Merkmal angeben, wie stark ausgeprägt sie ihre eigenen Gründereigenschaften und -fertigkeiten einschätzten. Beispielsweise wurde gefragt, wie gut die Schüler glaubten, andere von

den eigenen Ideen oder Produkten überzeugen zu können (Baustein 7 Überzeugen). Die Antwortskala reichte von 1 = nicht gut bis 5 = sehr gut. Die interne Konsistenz der Variable betrug im Prätest .78, im Posttest .80. Für die weiteren Berechnungen wurde der Mittelwert der 9 Gründermerkmale gebildet (M_{T1} = 3.5, SD = .56, Min = 1.38, Max = 5.0).

Selbsterkenntnis - Sicherheit

Der zweite Aspekt der Selbsterkenntnis erfasste, wie sicher sich die Schüler in der Beurteilung ihrer Gründermerkmale fühlten, unabhängig von der Stärke der Ausprägung. Die Schüler sollten zu der Aussage “Ich weiß wie ausgeprägt meine Gründereigenschaften und -fertigkeiten sind” Stellung nehmen und auf einer fünfstufigen Skala von 1 = weiß ich nicht bis 5 = weiß ich genau eine Einschätzung vornehmen (1 Item, M_{T1} = 2.7, SD = 1.08, Min = 1, Max = 5).

Die Häufigkeitsverteilungen der vier Trainingselemente sind in Abbildung 13 und 14 dargestellt. Nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test sind die vier Trainingselemente zum ersten Messzeitpunkt nicht normalverteilt (Wissen Z = 4.03, p < .000; Verhalten Z = 1.45, p = .03; Selbsterkenntnis - Sicherheit Z = 4.68, p < .000; Selbsterkenntnis - Gründermerkmale Z = 1.57, p = .02). Dies muss bei der Datenauswertung berücksichtigt werden.

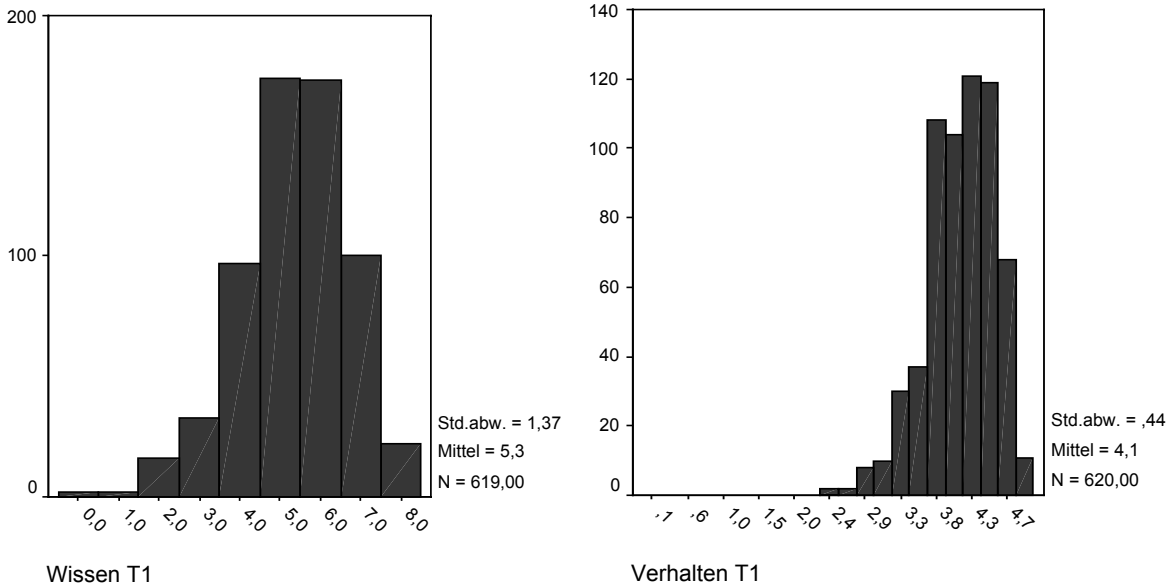


Abbildung 13: Verteilung der Trainingselemente Wissen und Verhalten zum ersten Messzeitpunkt

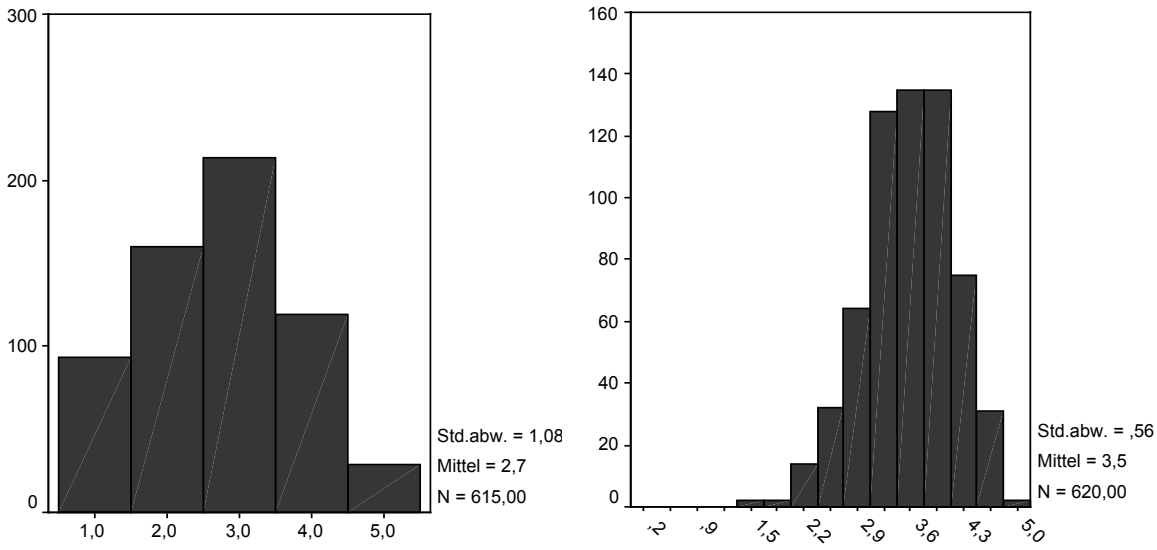


Abbildung 14: Verteilung des Trainingselements Selbsterkenntnis zum ersten Messzeitpunkt

Ergebnisvariablen

Unternehmerisches Interesse

Analog zur Erfassung von Holland`s E-Typ (Holland, 1994) wurden die Schüler gebeten, 11 unternehmerische Tätigkeiten darin zu beurteilen, wie gerne sie die aufgelisteten Aktivitäten durchführen würden. Beispielsweise wurden die Schüler gefragt, wie gerne sie ein eigenes Unternehmen führen würden oder bei Verkaufsgesprächen dabei wären. Die Antwortskala reichte dabei von 1 = nicht gern bis 5 = sehr gern. Die Homogenität der Skala, gemessen durch Cronbachs alpha, war sowohl für den Prätest (α = .82) als auch für den Posttest (α = .87) zufriedenstellend und erlaubte eine Mittelwertsbildung. Die Items wurden der Studie von Schmitt-Rodermund & Vondracek (2002) entnommen, in der sich die Skala als reliabel erwiesen hatte. Im Durchschnitt lagen die Mittelwerte aller Schüler im Vortest bei M = 3.12 (SD = .72, Min = 1, Max = 5) und im Nachtest bei M = 3.07 (SD = .70, Min = 1, Max = 4.82). Alle Skalen, die in dieser Studie verwendet wurden, sind mit den jeweiligen Items und Gütekriterien in Anhang G enthalten.

3.3.4.5 Statistische Datenauswertung

Auswertungsverfahren zu Hypothese 1: Allgemeine Wirksamkeit

Die „klassische“ Evaluationsstrategie eines Prätest-Posttest-Designs mit Kontrollgruppe sieht vor, die Gruppenmittelwerte einer Interventions- und Kontrollgruppe vor und nach einer Intervention miteinander zu vergleichen (z. B. Bortz & Döring, 1995). Ein Mittelwertsvergleich dieser Art wird der Zielsetzung des neuen Interventionsprogramms jedoch nicht gerecht. Im Sinne der Kristallisierung eines Interesses für die berufliche Selbständigkeit wurde als Ziel der Maßnahme sowohl ein Commitment für als auch gegen die berufliche Selbstständigkeit, erfasst durch eine deutliche Interessenzunahme oder -abnahme, definiert. Ist das Programm erfolgreich sollten sich möglichst viele Schüler der Trainingsgruppe in ihrem unternehmerischen Interesse auf eine positive oder negative Position hin verändern, während dies in der Kontrollgruppe nicht der Fall sein sollte. Würde man nun die Veränderung der Trainingsschüler als Gesamtgruppe untersuchen, könnte man keine differenziellen Veränderungsmuster im Sinne einer Interessensteigerung und -abnahme verfolgen. Es könnte sein, dass in der Trainingsgruppe die Hälfte der Schüler nach dem Training höhere Interessenwerte als zum Vortest haben, die andere Hälfte der Schüler niedrigere Werte. Bei der Untersuchung der Frage, ob sich die Trainingsgruppe im Mittel vom Vor- zum Nachtest verändert hat, würden sich die Werte der zwei Schülergruppen ausmitteln. Das Ergebnis wäre, dass sich die Trainingsgruppe insgesamt nicht verändert hat und das Training - absolut betrachtet - keinen Veränderungseffekt bewirkt hat. Die intendierte Zielsetzung des Trainings macht es notwendig, unterschiedliche Entwicklungsverläufe zu untersuchen. Der personorientierte Ansatz (z. B. Bergman, Magnusson & Khouri (2003), Magnusson, 1998; Reitzle & Vondracek, 2000) ermöglicht es, Entwicklungsphänomene auf Individuumsebene zu untersuchen und wird daher in dieser Arbeit als Auswertungsansatz gewählt. Im Gegensatz zu einer variablenorientierten Auswertung, werden individuelle Verlaufsmuster über die Zeit analysiert. Die Entwicklung des Individuums wird dabei durch distinkte Konfigurationen oder Muster charakterisiert. In dieser Studie entsprechen die fünf definierten Verlaufsgruppen unternehmerischen Interesses (siehe Kapitel 3.3.4.6 Gruppenbildung) den zu untersuchenden Mustern.

Der Hypothesenprüfung liegen kategoriale Daten zu Grunde. Zunächst war die Überlegung, diese mittels Chi²-Tests auszuwerten. Ein anderes Verfahren, die Prädiktionsanalyse (von Eye, 1991), hat jedoch gegenüber den Chi²-Tests den Vorteil, Kontingenztafeln unter Annahme spezifischer Hypothesen testen zu können. Im Austausch mit Alexander von Eye zeigte sich, dass ein weiteres Auswertungsverfahren, die Odds Ratios (Rudas, 1998), sowohl gegenüber den Chi²-Tests als auch der Prädiktionsanalyse (PA) einen entscheidenden Vorteil haben, der auch für die Daten dieser Studie relevant ist, nämlich die Unabhängigkeit der Ergebnisse von den Randverteilungen. Während die Chi²-Tests und die Prädiktionsanalyse in ihrer Berechnung Unterschiede in den Randhäufigkeiten einer Kontingenztafel mit einbeziehen, ist dies bei Odds Ratios nicht der Fall. Chi^2 und PA liefern daher 'marginal-dependent' Resultate, der Odds Ratio ist dagegen 'marginal-free'. Bei der Interpretation von Ergebnissen bedeutet dies, dass der Sachverhalt, dass manche Kategorien häufiger besetzt sind als andere, in die Berechnung des Vorhersageerfolgs einbezogen wird, nicht aber in die Schätzung der Odds Ratios. Zwei Kontingenztafeln können den gleichen Odds Ratio ergeben, jedoch aufgrund unterschiedlicher Randverteilungen verschiedene Chi²-Test und PA Ergebnisse liefern. Das heißt, die Methoden unterscheiden sich darin, welche Information bei der Errechnung der Statistiken einbezogen wird.

Auch in dieser Studie sind die Zellbesetzungen der zu untersuchenden Kategorien zum Teil sehr unterschiedlich. Die *Information aus gering besetzten Kategorien* hätte bei der Analyse mittels Chi²-Test und PA durch die Abhängigkeit der Ergebnisse von den Randhäufigkeiten *weniger Gewicht als die Information aus häufig besetzten Kategorien*. In dieser Studie interessiert die absolute Häufigkeit einzelner Kategorien in der Trainings- und Kontrollgruppe unabhängig von den übrigen Kategorien. Um bei dieser Analyse den Einfluss unterschiedlicher Zellbesetzungen auszuschließen, wird für die Auswertung der ersten Evaluationsfrage der Odds Ratio gewählt. Im Folgenden wird die Berechnung und Interpretation des Odds Ratios kurz vorgestellt (siehe auch von Eye & Schuster, 2000).

Odds Ratio (OR) drückt die Stärke des Zusammenhangs zwischen kategorialen Variablen aus. Zur Berechnung der Odds Ratios werden zunächst die Häufigkeiten einer einfachen 2x2 Kontingenztafel mit den Häufigkeiten f_{11} und f_{12} für die erste Zeile und f_{21} und f_{22} für die zweite Zeile in Beziehung gesetzt. Es resultieren

die odds $\Omega_1 = f_{11}/f_{12}$ und $\Omega_2 = f_{21}/f_{22}$. Der Odds Ratio ergibt sich aus dem Verhältnis der beiden odds.

Tabelle 7: 2 x 2 Kontingenztafel für die Variablen Gruppe und Zielumsetzung

		Zielumsetzung	
		ja	*nein*
Gruppe	*Training*	f_{11}	f_{12}
	Kontrolle	f_{21}	f_{22}

$$OR = \frac{odds_1}{odds_2} = \frac{f_{11}/f_{12}}{f_{21}/f_{22}}$$

OR kann Werte von Null bis unendlich annehmen. Werte kleiner 1 geben an, dass die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses in der untersuchten Gruppe um ein vielfaches geringer ist als in der Vergleichsgruppe. OR nimmt den Wert 1 an, wenn kein Zusammenhang zwischen den zwei untersuchten Variablen, z. B. Gruppe und Zielerreichung (Tabelle 7) besteht. Die zwei gegenübergestellten odds sind dann gleich. Je weiter der OR über 1 liegt, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den Variablen. Beispielsweise bedeutet ein Odds Ratio von 2, dass die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses, z. B. die Zielumsetzung in der Trainingsgruppe, doppelt so hoch ist wie in der Kontrollgruppe. Im Gegensatz dazu drückt ein Odds Ratio = 0.5 aus, dass die Wahrscheinlichkeit, z. B. der Zielumsetzung in der Kontrollgruppe, nur halb so hoch ist wie in der Trainingsgruppe. Es gibt zu jedem Odds Ratio einen reziproken Wert, der denselben Abstand zum OR = 1 hat. Die Stärke des Zusammenhangs bleibt jedoch auch bei dem reziproken Wert dieselbe. Das Statistikprogramm von Montanez (2001) ermöglicht die Berechnung der Odds Ratios mit einem Signifikanztest, der auf der standardnormalverteilten z-Statistik basiert. Der Signifikanztest wird bei OR kleiner 1 über den reziproken Wert berechnet. Daher sind im Ergebnisteil der vorliegenden Evaluationsstudie (Kapitel 3.3.5.2) bei den Odds Ratios zum Teil auch reziproke Werte angeben. Verschiedene OR sind direkt vergleichbar. Beispielsweise drückt ein OR von 10 einen stärkeren Zusammenhang aus als ein OR von 4.

Auswertungsstrategie zu Hypothese 2: Differenzielle Wirksamkeit

Die Analyse gruppenspezifischer Effekte erfolgt mittels einer Diskriminanzanalyse. Es wird eine Linearkombination von Prädiktoren gesucht, die eine maximale Vorhersage der zu vergleichenden fünf Gruppen ermöglicht. Nach der Definition von Huberty und Hussein (2003) entspricht das Vorgehen einer prädiktiven Diskriminanzanalyse. Die Ergebnisse der Diskriminanzanalyse werden in mehreren Schritten berichtet. Zunächst werden univariate Analysen zu den Prädiktorvariablen durchgeführt. Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen weisen auf die potenzielle Vorhersagekraft der Prädiktoren. Mit diesen Prädiktoren wird im nächsten Schritt eine Diskriminanzanalyse gerechnet und geprüft, durch wie viele Diskriminanzfunktionen eine möglichst gute Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit erreicht werden kann. Der Beitrag der einzelnen Variablen zur Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit (ähnlich zu den Beta-Gewichten einer Regression) wird über die gemeinsame Korrelation innerhalb der Gruppen zwischen den Prädiktorvariablen und den Diskriminanzfunktionen angegeben. Für jede Gruppe lassen sich darüber hinaus aus den Diskriminanzfunktionen Gruppenmittelwerte (Zentroide) vorhersagen. Eine grafische Darstellung dieser Zentroide verdeutlicht, durch welche Merkmale die Gruppen inhaltlich gekennzeichnet sind. Schließlich ist dem Output der Diskiminanzanalyse zu entnehmen, wie viel Prozent aller untersuchten Fälle insgesamt korrekt vorhersagt werden können und wie hoch die Vorhersagewahrscheinlichkeit für die einzelnen Gruppen ist. Alle Berechnungen erfolgten mit dem Statistikprogramm SPSS 11.0.

Auswertungsmethoden zu Hypothese 3: Wirkmechanismen

Zur Überprüfung der dritten Forschungsfrage werden die Daten mit Hilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung und t-Tests zum post hoc Vergleich ausgewertet. Voraussetzung für den Einsatz varianzanalytischer Verfahren ist, dass sich die Standardfehler der Stichprobe normal verteilen, die Stichproben der beiden Gruppen (Training versus Kontrolle) gleich groß und die Varianzen in der Grundgesamtheit homogen sind. Bei der Überprüfung der Verteilungen der Trainingselemente mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test zeigte sich, dass die Normalverteilung nicht aufrechterhalten werden kann, jedoch ist hier laut Bortz (1993) eine Verletzung dieser Annahme akzeptabel. Die augenscheinliche Prüfung lässt auf eine annähernde Normalverteilung schließen. Alle weiteren Voraussetzungen wa-

ren zumeist gegeben. Für die post hoc Einzelvergleiche wurde eine Bonferoni-Korrektur durchgeführt. Die Berechnungen erfolgten mit dem Statistikprogramm SPSS 11.0. Die Effektgröße wird über das Maß Hedges g angegeben (z. B. Hedges & Olkin, 1985). Das etwas bekanntere Maß, Cohens d (Cohen, 1992), kann durch einfache Transformation erhalten werden. Die Werte für g und d unterscheiden sich nur unerheblich voneinander (vgl. Rosnow, Rosenthal & Rubin, 2000).

3.3.4.6 Gruppenbildung

Ziel des Trainings ist eine Bewusstseinsbildung hinsichtlich des eigenen unternehmerischen Interesses. Sowohl die Erkenntnis, dass die berufliche Selbstständigkeit für die eigene Person eine viel versprechende Berufsalternative sein könnte als auch die Meinungsfindung, dass die Gründung eines eigenen Unternehmens eher keine Perspektive für die eigene Person darstellt, wird als Trainingserfolg gewertet. Aus der Zielsetzung des Trainings geht hervor, dass zur Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings unterschiedliche Verlaufsgruppen untersucht werden müssen. Im Folgenden werden die Bildung der Verlaufsgruppen und die „Validierung“ der Gruppen anhand von drei externalen Variablen beschrieben.

Fünf Verlaufsgruppen

Die Grundlage für die Gruppeneinteilung bildet die Variable Unternehmerisches Interesse, gemessen mit der Skala des unternehmerischen Typs (E-Typ) nach Holland (1994). Die Schüler wurden im Vor- und im Nachtest gefragt, wie viel Spaß ihnen Tätigkeiten, z. B. ein eigenes Unternehmen zu führen oder bei Verkaufsgesprächen dabei zu sein, machen würden. Die Schüler sowohl der Trainings- als auch Kontrollgruppe wurden gemäß ihrer Antworten zu t1 und t2 mit einem Terzilsplit in jeweils drei gleich große Gruppen mit hohem, mittlerem und niedrigem unternehmerischen Interesse eingeteilt. Der Terzialsplit wurde gewählt, um abzubilden, ob die Probanden ein spezifisches unternehmerisches Interesse (hoch oder niedrig) haben, oder ihr Interesse unspezifisch ist (mittlerer Bereich) insofern, dass keine Polarisierung in Richtung auf ein hohes oder niedriges Interesse zu erkennen war. Die Verteilungen und Cut-offpunkte für den Terzialsplit

sind für beide Schülergruppen (Training vs. Kontrolle) annähernd gleich (Cut-off $_{t1}$ = 2.81, Cut-off $_{t2}$ = 3.4).

Gemäß der Zielsetzung des Trainings wurden nun Gruppen danach gebildet, ob die Schüler nach dem Training ein Commitment für oder gegen die Selbstständigkeit entwickelt hatten. Als Commitment wurden sehr hohe Werte unternehmerischen Interesses (oberes Drittel) oder sehr niedrige Werte (unteres Drittel) definiert, da diese eine eindeutige Position der Schüler pro oder contra beruflicher Selbstständigkeit widerspiegelten. Schüler mit positivem und negativem Commitment wurden noch einmal darin unterschieden, ob die Schüler bereits vor dem Training ein gefestigtes Commitment hatten oder sich ihr Commitment erst durch das Training entwickelt hatte. Schließlich bildeten alle Schüler, die nach dem Training in der mittleren Kategorie unternehmerischen Interesses lagen und damit quasi weder „Fisch noch Fleisch“ waren, eine eigene Gruppe derer, die keine deutliche Meinung für oder gegen die Selbstständigkeit hatten. Es resultierten die folgenden Gruppen (siehe auch Abbildung 15):

1. Positivkenner = gefestigtes positives Commitment
2. Negativkenner = gefestigtes negatives Commitment
3. Unentschiedene = nach dem Training kein eindeutiges Commitment
4. Jasager = Ausbildung eines positiven Commitments
5. Neinsager = Ausbildung eines negativen Commitments

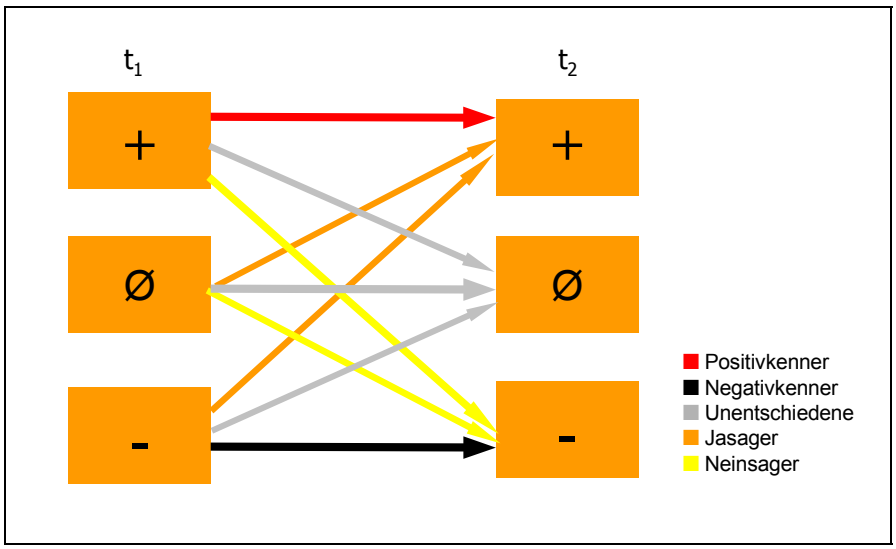


Abbildung 15: Veränderung des unternehmerischen Interesses von t_1 zu t_2 und die daraus gebildeten fünf Verlaufsgruppen

In Tabelle 8 ist ersichtlich, wie sich die fünf Verlaufstypen in der Trainings- und Kontrollbedingung verteilen. In beiden Gruppen bilden die unentschiedenen Schüler mit 34 % bzw. 43 % die größten Gruppen, gefolgt von den beiden konstant hohen bzw. niedrigen Positionen der Positiv- und Negativkenner. In der Trainingsgruppe befinden sich 10 % der Schüler in der Gruppe der Jasager und 13 % in der Kategorie der Neinsager. In der Kontrollgruppe sind dies nur 8 % Jasager respektive 9 % Neinsager.

Tabelle 8: Häufigkeit der Typen in der Trainings- und Kontrollgruppe

	Gruppe			
	Training	%	Kontrolle	%
Positivkenner	80	25	59	20
Negativkenner	59	18	60	20
Unentschiedene	106	34	126	43
Jasager	33	10	23	8
Neinsager	41	13	27	9
Gesamt	319	100	295	100

N = 614

„Validierung“ der Verlaufsgruppen

Die Validität einer Messung bezieht sich allgemein auf die Angemessenheit von Schlussfolgerungen, die aus einem Testwert gewonnen werden (Shaughnessy & Zechmeister, 1990). In unserem Fall soll unter den Stichwort der „Validierung“ geprüft werden, ob sich die Gruppen, die über die Variable unternehmerisches Interesse gebildet wurden, ebenfalls in weiteren unternehmerischen Merkmalen unterscheiden. Lässt sich zeigen, dass sich die fünf gebildeten Gruppen nicht nur in ihrem unternehmerischen Interesse unterscheiden, sondern auch in Merkmalen, die ebenfalls wie das Interesse, im weiteren Sinne Ausdruck einer Ambition für die unternehmerische Selbstständigkeit sind, spricht dies für eine Bestätigung der Gruppen.

Zur Überprüfung diese Annahme wurden die fünf Verlaufsmuster hinsichtlich ihrer Ausprägung auf drei externalen Variablen verglichen, die nicht zur Generierung der Typen verwendet wurden (Aldenderfer & Blashfield, 1984). Die drei Variablen erfassen die Bereitschaft zu unternehmerischen Aktivitäten im Jugendalter, die Wahrscheinlichkeit, sich später einmal selbstständig zu machen und den Berufs-

stand (z. B. Unternehmer), den die Teilnehmer mit 40 Jahren für sich erwarten. Die Variablen unterscheiden sich damit bezüglich der Zeitperspektive. Sie messen sowohl proximale als auch distale Aspekte der beruflichen Selbstständigkeit. Wie in Tabelle 9 zu erkennen ist, korrelieren die untersuchten Variablen hoch miteinander. Sie sind an dieser Stelle jedoch weniger als Maße eines übergeordneten, streng theoretischen Konstrukts zu sehen, sondern sie liefern alle primär Hinweise darauf, inwiefern die Befragten Ambitionen für die unternehmerische Selbstständigkeit als mögliche Berufsperspektive haben.

Tabelle 9: Korrelation unternehmerischer Merkmale (t2)

	Interesse	Aktivität	Wahrscheinlichkeit	Berufsstand
Interesse	-	.55 **	.55 **	.48 **
Aktivität		-	.48 **	.38 **
Wahrscheinlichkeit			-	.51 **
Berufsstand				-

** p < .000

Im Folgenden werden die Ausprägungen der fünf Gruppen auf den externalen Variablen untersucht. Die Variable *unternehmerische Aktivität* erfasst die Bereitschaft der Schüler, bereits im Jugendalter unternehmerisch aktiv zu werden und z. B. an der Leitung einer Schülerfirma mitzuwirken. Die fünf Verlaufsgruppen wurden mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung hinsichtlich ihrer Bereitschaft an unternehmerischen Aktivitäten für Jugendliche verglichen. Die Analyse ergibt einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen dem Messwiederholungsfaktor Aktivität und dem Gruppenfaktor (F (4,314) = 3.64, p = .006, eta^2 = .04). Die Gruppen unterscheiden sich in ihrem Ausmaß an unternehmerischem Engagement vor und nach dem Training. Aus Abbildung 16 ist ersichtlich, dass sich die fünf Verlaufsgruppen in ihrer Bereitschaft zu unternehmerischen Aktivitäten ganz analog zu ihrem unternehmerischen Interesse (der Variable zur Gruppenbildung) verändern. Schüler in der Gruppe der Positivkenner, die sich durch ein hohes unternehmerisches Interesse bereits vor als auch nach dem Training kennzeichnen, lassen sich zusätzlich durch eine konstant hohe Bereitschaft für unternehmerische Aktivitäten charakterisieren. Dagegen zeigen die Negativkenner zu keinem der beiden Messzeitpunkte Interesse an unternehmerischen

Aktivitäten. Die Gruppe der Jasager kennzeichnet sich sowohl durch eine deutliche Steigerung in ihrem unternehmerischen Interesse als auch in ihrer Bereitschaft zu unternehmerischen Aktivitäten. Unentschiedene Schüler haben weder zu ihrem Interesse noch zu einer unternehmerischen Aktivität eine deutliche Meinung. Die Bereitschaft zu unternehmerischen Schüleraktivitäten sinkt bei den Neinsagern parallel zu ihrem unternehmerischen Interesse. Das Interesse an Aktivitäten zur beruflichen Selbstständigkeit dient damit als zusätzliches Kriterium zur Kennzeichnung der Gruppen.

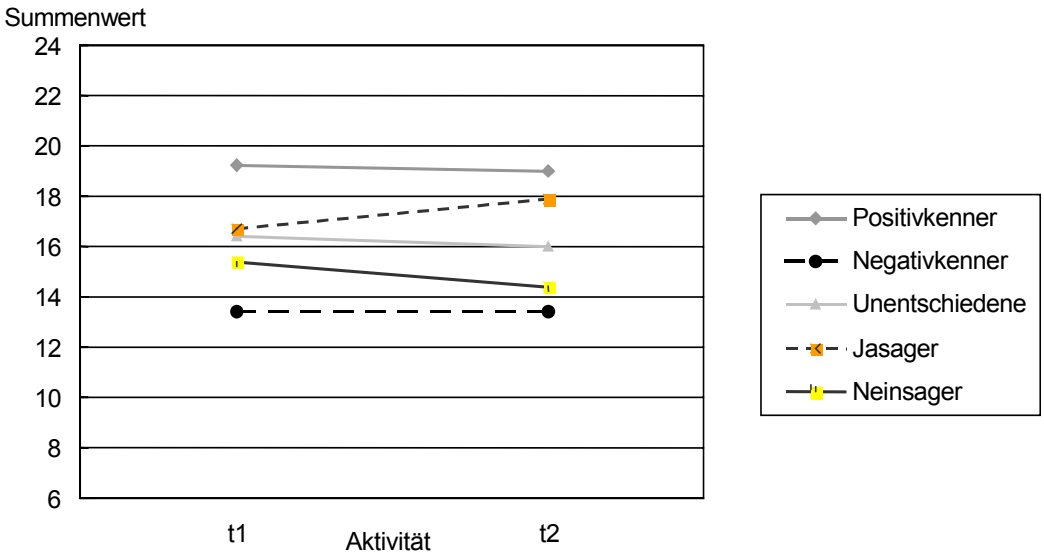


Abbildung 16: Interesse an unternehmerischer Aktivität der fünf Verlaufsgruppen

Als distales Merkmal wurden die fünf Gruppen mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich ihrer *Wahrscheinlichkeit* (t2), sich später einmal selbstständig zu machen und ein eigenes Geschäft, eine Praxis oder ein Unternehmen zu gründen, verglichen. Die Gruppen unterscheiden sich signifikant in ihren Angaben (F (4, 312) = 29.31; p <.000). Die Mittelwerte der Gruppen sind in Abbildung 17 dargestellt. Für die Schüler in der Gruppe der Positivkenner ist die Wahrscheinlichkeit, sich später einmal selbstständig zu machen, am höchsten, während die Gründungswahrscheinlichkeit der Negativkenner am niedrigsten ausgeprägt ist. Die Jasager geben eine etwas höhere Wahrscheinlichkeit als die unentschiedenen Schüler an. Die Wahrscheinlichkeit der Neinsager liegt zwischen der Gruppe der Unentschiedenen und Negativkenner. Die Angaben zur Gründungswahrscheinlichkeit entsprechen den unternehmerischen Interessen der Schüler und unterstützen die Gruppenbildung.

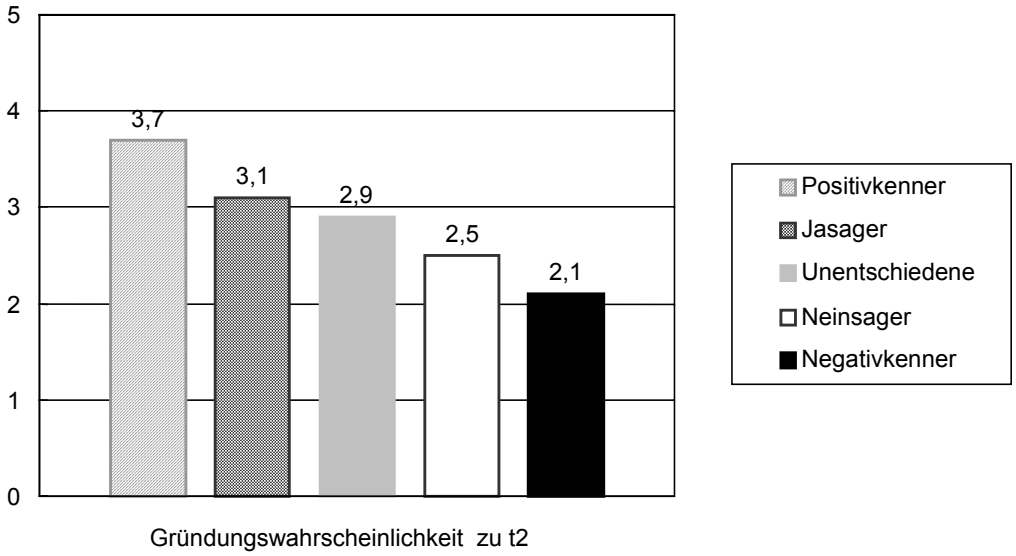


Abbildung 17: Gründungswahrscheinlichkeit der fünf Gruppen zu t2 (Mittelwert)

Die Variable *Berufsstand* misst, welche Vorstellungen die Schüler hinsichtlich ihres Berufsstatus, z. B. als Angestellter, Geschäftsführer oder selbstständiger Unternehmer, im Alter von 40 Jahren haben. Zur Überprüfung der Interessengruppen wurde die prozentuale Verteilung der fünf Gruppen in der Kategorie “Selbstständiger Unternehmer (t2)” ausgewertet. Die Verteilung ist in Abbildung 18 dargestellt.

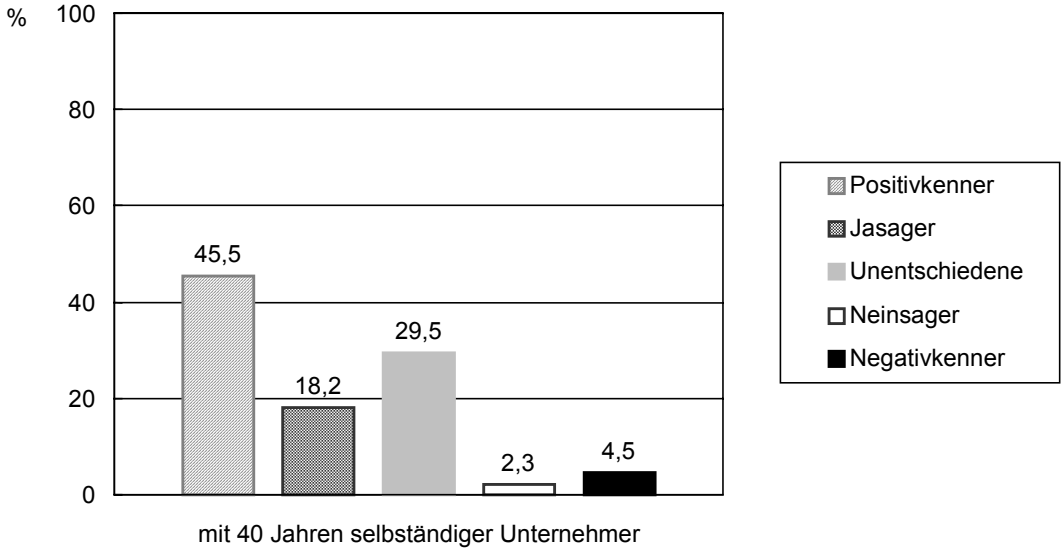


Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der fünf Gruppen in der Kategorie “Selbstständiger Unternehmer”(t2)

Nur sehr wenige Schüler in der Gruppe der Negativkenner (4.5 %) und Neinsager (2.3 %) sehen sich im Alter von 40 Jahren in der Position eines selbstständigen Unternehmers. Dagegen ist diese Vorstellung bei den Positivkennern wesentlich höher (45.5 %) ausgeprägt. Entgegen der Erwartung können sich etwas mehr Unentschiedene (29.5 %) als Jasager (18.2 %) vorstellen, später selbstständig zu sein. Die Werte der Jasager liegen jedoch immer noch deutlich über denen der Neinsager und Negativkenner.

Zusammenfassend zeigen die Angaben zur unternehmerischen Aktivität und zur beruflichen Zukunft der Schüler, dass sich die fünf Gruppen nicht nur in der Gruppenbildungsvariable „unternehmerisches Interesse“ unterscheiden, sondern auch in weiteren Merkmalen, die eine Ambition für unternehmerische Selbstständigkeit abbilden. Die Ergebnisse können im Sinne einer Bestätigung der gebildeten Gruppen gewertet werden und rechtfertigen Analysen zur Wirksamkeit des Trainings für verschiedene Verlaufsgruppen.

3.3.4.7 Prätestäquivalenz

Die Kontrollklassen wurden den Interventionsklassen nach einem “group matching” Verfahren zugeordnet (siehe Kapitel 3.3.4.2). Die Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsgruppen gilt dabei als Voraussetzung zur Prüfung von Unterschiedshypothesen. Die Interventions- und Kontrollgruppe unterscheidet sich zu Beginn der Studie nicht in den soziodemografischen Variablen (siehe Tabelle 10). Auch die Prätestwerte der beiden Gruppen in den Trainingselementen und der Ergebnisvariablen sind, bis auf die Selbsterkenntnis – Gründermerkmale, auf einem 5 % Fehlerniveau statistisch nicht bedeutsam verschieden (siehe Tabelle 11).

Tabelle 10: Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe

	Intervention (n=321)		Kontrolle (n=302)		sign.
Alter	16.5 J.		16.3 J.		n.s. [a]
Min - Max	14 – 25 J.		14 – 26 J.		
		%		**%**	
Geschlecht					
weiblich	168	52.5	160	53.7	n.s. [b]
männlich	152	47.5	138	46.3	
Land des Aufwachsens					
Deutschland (Ost)	315		293		n.s. [b]
Deutschland (West)	5		3		
Anderes Land	1		0		
Schulart					
Regelschule	86	27	79	26.2	n.s. [b]
Gymnasium	202	63	205	67.9	
Berufsschule	33	10	18	6	
Stufe					
9/10	209	65.1	191	63.2	n.s. [b]
11-13	112	34.9	111	36.8	
Durchführungsform					
Tage	173	46.1	145	48	n.s. [b]
Wochen	148	53.9	157	52	
Familie					
Selbständigkeit in Familie	142	44.2	134	44.5	n.s. [b]

[a] t-Test, [b] Chi² Test, N = 623

Tabelle 11: Prätest Mittelwerte der Interventions- vs. Kontrollgruppe

	Intervention (n=321)	Kontrolle (n=302)	sign.
	M t1	***M t1***	
Trainingselemente			
Selbsterkenntnis - Gründermerkmale	3.58	3.48	.03
Selbsterkenntnis - Sicherheit	2.76	2.69	n.s.
Verhalten	4.14	4.09	n.s.
Wissen	5.31	5.37	n.s.
Ergebnisvariable			
Unternehmerisches Interesse	3.14	3.1	n.s.

N = 623

3.3.5 Ergebnisse

3.3.5.1 Prozessevaluation

Prozessevaluative Daten wurden erhoben, um Aufschluss über die Implementationsgüte und Akzeptanz des Programms auf Lehrer- und Schülerseite zu erhalten. Dazu füllten die Beteiligten nach jedem der zehn Bausteine des Trainings (Einstieg, Führung, Kreativität, Problemlösen, Beobachten, Risiko, Überzeugen, Motivation, Gründung und BWL) einen kurzen Fragebogen aus. Sowohl die Implementationsgüte als auch die Akzeptanz des Trainings gelten als wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeitsprüfung des Programms und werden daher vor den Befunden der Ergebnisevaluation berichtet.

Implementationsgüte und Akzeptanz

Die Implementationsgüte wurde pro Baustein über die Lehrereinschätzungen zur Menge der umgesetzten Inhalte, der prozentualen Mitarbeit der Schüler und dem eigenen Erfolg bei der Umsetzung erfasst.

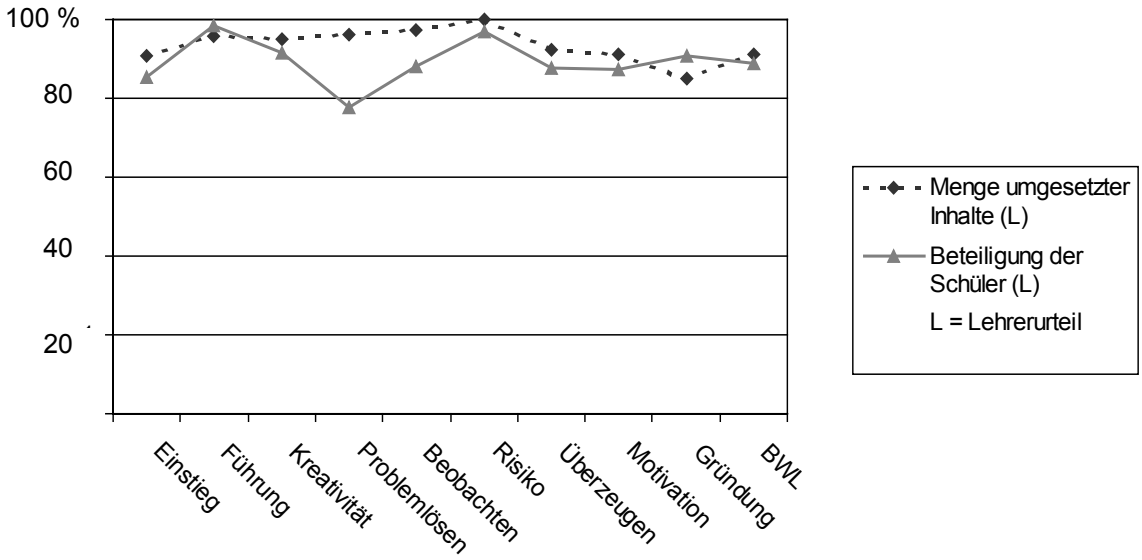


Abbildung 19: Menge der umgesetzten Trainingsinhalte und Beteiligung der Schüler pro Baustein aus Lehrersicht

Aus Lehrersicht konnten im Durchschnitt pro Baustein zwischen 80 und 100 % der Trainingsinhalte mit den Schülern durchgeführt werden (Abbildung 19). Der *Risiko*baustein konnte in allen Gruppen komplett durchgenommen werden. Etwas weniger Inhalte als in den anderen Bausteinen wurden im Baustein *Gründung* vermittelt. Die konzentrierte Mitarbeit der Schüler bezifferten die Lehrer je nach Baustein zwischen 75 % und 100 %. In den Bausteinen *Führung* und *Risikoneigung* war das Engagement der Schüler besonders hoch. Deutlich am wenigsten Konzentration und Mitarbeit brachten die Schüler nach Einschätzung der Lehrer während des Bausteins *Problemlösen* (Abbildung 19) auf. Die Lehrer gaben weiter an, dass ihnen die Umsetzung der Bausteine im Durchschnitt gut gelungen ist (Abbildung 20). Vor allen in den Bausteinen *Führung* und *Risiko* bewerten die Lehrer ihre Arbeit sehr positiv. Etwas schwieriger war nach Lehrerurteil die Umsetzung der Bausteine *Kreativität* und *Problemlösen*.

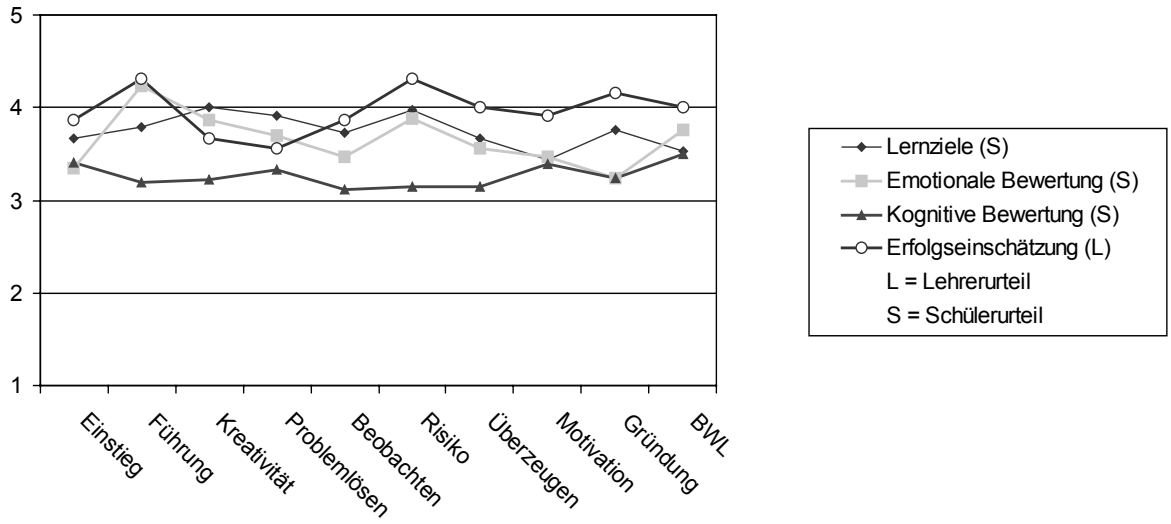


Abbildung 20: Erfolgseinschätzung der Lehrer und Beurteilung der Bausteine aus Schülersicht

Die Akzeptanz des Trainings auf Schülerseite wurde pro Baustein durch Angaben zum Lernzielverständnis und zur emotionalen und kognitiven Bewertung erfasst (Abbildung 20). Vergleicht man die zehn Bausteine hinsichtlich des Ausmaßes, in dem die Botschaften und Lernziele bei den Trainingsschülern angekommen sind, so zeigt sich, dass vor allem die Bausteine *Kreativität*, *Problemlösen* und *Risiko* von den Schülern sehr gut verstanden wurden. Dagegen scheint das Thema *Motivation* für die Teilnehmer im Mittel schwieriger verständlich gewesen zu sein. Hinsichtlich der emotionalen Bewertung der Bausteine ist aus Abbildung 20 ersicht-

lich, dass den Schülern vor allem die Bausteine *Führung*, *Risiko* und *BWL* großen Spaß gemacht haben. Weniger interessant empfanden die Schüler den *Einstieg* in das Training und das Thema *Gründung*, in dem vor allem Faktenwissen zur beruflichen Selbstständigkeit vermittelt wurde. Die kognitive Bewertung der Bausteine bezieht sich darauf, ob die Schüler das Gefühl hatten in den Bausteinen etwas Neues gelernt zu haben und sich in ihren Gründermerkmalen besser kennen gelernt zu haben. Die kognitive Bewertung fällt im Vergleich zu den Lernzielen und der emotionalen Bewertung etwas niedriger, jedoch immer noch überdurchschnittlich aus. Die Schüler geben an, vor allem in den Bausteinen *BWL*, *Motivation*, *Problemlösen* und dem *Einstieg* etwas Neues gelernt zu haben (Abbildung 20). Tabelle 12 zeigt die Bewertung der einzelnen Bausteine durch Lehrer und Schüler noch einmal im Überblick.

Tabelle 12: Zusammenfassung Implementationsgüte und Akzeptanz der Bausteine

	Einstieg	Führung	Kreativität	Problemlösen	Beobachten	Risiko	Überzeugen	Motivation	Gründung	BWL
Lehrer										
Inhalte	+	+	+	+	+	++	+	+	-	+
Mitarbeit	+	++	+	-	+	++	+	+	+	+
Erfolg	+	++	-	-	+	++	+	+	+	+
Schüler										
Lernziele	+	+	++	++	+	++	+	-	+	+
Emotional	-	++	+	+	+	++	+	+	-	++
Kognitiv	++	+	+	++	+	+	+	++	+	++

++ = besonders positiv bewertet, + = positiv bewertet, - = als eher schwierig bewertet

Insgesamt kann aufgrund der prozessevaluativen Bewertung der 10 Bausteine auf eine gute Akzeptanz des Trainings auf Schüler- und Lehrerseite geschlossen werden. Die Implementationsgüte ist auf der Grundlage der Lehrereinschätzungen ebenfalls als sehr gut zu beurteilen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Schüler die Botschaften der einzelnen Bausteine verstanden haben, ihnen das Training

Spaß gemacht hat und das Programm einen Einblick in die eigenen Gründermerkmale ermöglichte. Damit ist die Voraussetzung für weitere Analysen, die sich im Folgenden auf die Ergebnisevaluation des Trainings beziehen, erfüllt.

3.3.5.2 Ergebnisevaluation

1) Wirksamkeit des Programms: Konnte das Ziel des Trainings erreicht werden?

Ziel des Trainings ist es, durch Exploration der eigenen Gründereigenschaften und -fertigkeiten zu einer Kristallisierung des eigenen unternehmerischen Interesses zu gelangen. Schüler, die an der Intervention teilgenommen haben, sollten im Gegensatz zu den Kontrollschülern nach dem Training ein Commitment für oder gegen die unternehmerische Selbstständigkeit als mögliches Berufsziel zeigen. Zur Überprüfung der erwarteten Hypothese wurden die Anteile der Schüler in der Trainings- versus Kontrollgruppe für die verschiedenen Verlaufstypen berechnet und auf statistische Signifikanz geprüft. Dabei wurden die Schüler der Jasager- und Neinsagergruppe zunächst gemeinsam betrachtet, um den in Hypothese 1 formulierten absoluten Veränderungseffekt zu testen. Es ergibt sich für die Jasager und Neinsager gemeinsam ein Odds Ratio von OR = 1.52, der auf einem Signifikanzniveau von $p < .05$ statistisch bedeutsam ist (Tabelle 13).

Tabelle 13: Odds Ratios zum Anteil der Verlaufstypen in der Trainings- und Kontrollgruppe

	Odds Ratio Training vs. Kontrolle
Veränderung absolut (Jasager + Neinsager)	1.52 *
Jasager	1.39
Neinsager	1.49
Unentschiedene	0.67 * (1.5 [a])
Positivkenner	1.32
Negativkenner	0.88 (1.13 [a])

* $p < .05$

[a] bei OR kleiner 1 basiert der Signifikanztest des Statistikprogramms von Montanez (2001) auf dem reziproken Wert.

Die Wahrscheinlichkeit, sich im eigenen unternehmerischen Interesse auf eine deutlich positive oder negative Position zu verändern, ist damit in der Trainingsgruppe um ein 1.5 faches höher als in der Kontrollgruppe. Ähnliche Unterschiede in der Auftretenswahrscheinlichkeit einer Interessenänderung ergeben sich auch getrennt für Jasager (OR = 1.39) und Neinsager (OR = 1.49). Die Effekte sind jedoch auf einem Fehlerniveau von 5 % nicht signifikant. Gemäß der Zielsetzung des Trainings sollten in der Trainingsgruppe möglichst viele Schüler zur einer Kristallisierung ihres unternehmerischen Interesses kommen, die Gruppe der Unentschiedenen, die nach dem Training kein eindeutiges Interesse für oder gegen die berufliche Selbstständigkeit hat, sollte dagegen im Vergleich zur Kontrollgruppe möglichst gering sein. Für die Gruppe der Unentschiedenen resultiert ein signifikanter OR = 0.67 bzw. als reziproker Wert OR = 1.5. Dies bedeutet, dass es in der Kontrollgruppe um ein 1.5 faches wahrscheinlicher ist, zum zweiten Messzeitpunkt kein eindeutiges Interesse hinsichtlich unternehmerischer Selbstständigkeit zu haben, als in der Trainingsgruppe. Die Auftretenswahrscheinlichkeit für die Unentschiedenen in der Trainingsgruppe ist dagegen entsprechend geringer. Für die Gruppe der Positivkenner beträgt der Odds Ratio OR = 1.32, für die Negativkenner OR = 0.88. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit in der Trainingsgruppe etwas höher, dass die Schüler bereits ein gefestigtes positives Commitment haben. Umgekehrt ist die Auftretenswahrscheinlichkeit für Schüler mit negativem Commitment in der Kontrollgruppe etwas höher als in der Trainingsbedingung. Beide Odds Ratios sind jedoch nicht signifikant. Abbildung 21 veranschaulicht den prozentualen Anteil der fünf Verlaufsgruppen in der Trainings- und Kontrollbedingung.

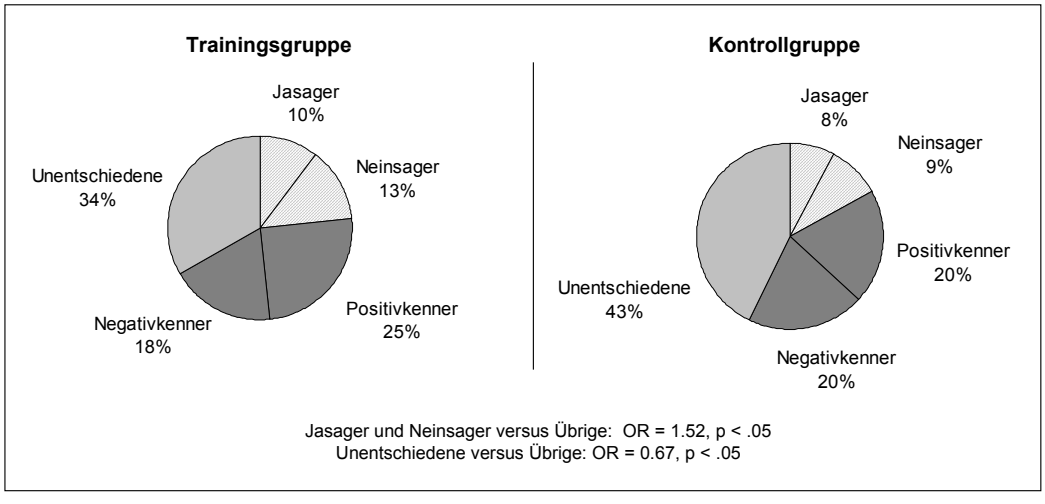


Abbildung 21: Prozentualer Anteil der fünf Typen in der Trainings- und Kontrollbedingung

Die Ergebnisse sprechen für die Wirksamkeit der Intervention. Das Trainingsziel einer Kristallisierung des unternehmerischen Interesses konnte erreicht werden. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich nach einer Daumenregel bei OR < 2 um kleine Effekte handelt. Welche inhaltliche Bedeutung diese (kleinen) Effekte jedoch für ein völlig neuartiges Trainingsprogramm haben, ist Teil der Diskussion. Insgesamt kann Hypothese 1 zur Wirksamkeit des Trainings bestätigt werden.

2) Gruppenspezifische Wirkung: Für welche Schüler wirkt das Programm?

Mittels einer Diskriminanzanalyse wurde geprüft, ob sich die Schüler aufgrund der Ausprägung ihrer unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmale, ihres unternehmerischen Hintergrunds und des Geschlechts eindeutig den fünf verschiedenen Verlaufstypen zuordnen lassen. Je korrekter die Schüler klassifiziert werden können, desto genauer lassen sich differenzielle Aussagen darüber treffen, für welche Schüler das Programm in welcher Richtung wirkt.

Im ersten Schritt wurden die Prädiktoren mittels deskriptiver Maße über die fünf Verlaufsgruppen verglichen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 14 zusammengefasst.

Tabelle 14: Mittelwerte und Prozentangaben der Prädiktoren Persönlichkeit, Geschlecht und Familie für die fünf Verlaufstypen unternehmerischen Interesses

	Positiv-kenner	Negativ-kenner	Unentschiedene	Jasager	Neinsager	*p*
Leistung	6.09	4.71	5.32	5.91	4.98	.000
Internalität	5.75	4.29	5.07	5.00	4.66	.000
Dominanz	5.89	3.43	4.33	4.39	3.98	.000
Risiko	5.71	5.16	5.28	5.45	4.61	.037
	%	%	%	%	%	
Geschlecht						
männlich	53.8	37.3	55.2	54.5	24.4	
weiblich	46.3	62.7	44.8	45.5	75.6	
Unternehmerfamilie	52.5	33.9	50.0	18.2	51.2	

Schüler in der Gruppe der Positivkenner und der Jasager weisen in allen vier unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmalen die höchsten Ausprägungen auf, wo-

hingegen die Gruppen der Negativkenner und Neinsager die niedrigsten Werte haben. Schüler in der Gruppe der Unentschiedenen liegen in der Ausprägung ihrer Eigenschaften zwischen den Jasagern und Neinsagern. Vor allem die Positivkenner und Jasager sind bereit, mehr als das Durchschnittliche zu leisten, trauen auf ihre eigenen Fähigkeiten, haben Spaß daran, Verantwortung zu übernehmen und scheuen ein gewisses Risiko nicht. Sie entsprechen in diesen Ausprägungen dem Persönlichkeitsprofil von Unternehmern.

Ein statistischer Vergleich der Gruppenmittelwerte durch eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit Bonferonni Post-hoc Test ergibt für alle vier Persönlichkeitseigenschaften signifikante Unterschiede zwischen den Verlaufstypen (Leistungsmotivation F (4,312) = 8.35, p < .000; Internalität F (4,312) = 7.24, p < .000; Dominanz F (4,312) = 15.5, p < .000; Risiko F (4,312) = 2.58, p < .04). Aus den Einzelvergleichen geht hervor, dass Positivkenner signifikant leistungsorientierter (p < .000 bis p < .01) als Unentschiedene, Neinsager und Negativkenner sind siehe Tabelle 15). Darüber hinaus haben Jasager eine deutlich höhere Leistungsbereitschaft (p < .01) als Negativkenner. Positivkenner sind signifikant dominanter (p < .000 bis p < .01) als alle anderen Gruppen und weisen höhere Internalitätswerte als Neinsager und Negativkenner auf (p < .000 bis p < .01). Unentschiedene sind signifikant dominanter und internal kontrollierter als Negativkenner (p < .05). Der signifikante Unterschied in der Risikobereitschaft resultiert zwischen den Positivkennern und Neinsagern (p < .05).

Tabelle 15: Einzelvergleiche zur Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale zwischen den fünf Verlaufstypen

	PK	**JS**	**UN**	**NS**	**NK**
PK	–	D	D L	D L I R	D L I
JS		–			L
UN			–		D
NS				–	I
NK					–

D = Dominanz, L = Leistungsorientierung, I = Internalität, R = Risikoneigung
PK = Positivkenner, JS = Jasager, UN = Unentschiedene, NS = Neinsager, NK = Negativkenner

Hinsichtlich der Geschlechtsverteilung in den fünf Typen fällt auf, dass unter den Negativkennern und Neinsagern deutlich mehr Mädchen als Jungen sind. In der Gruppe der Unentschiedenen überwiegen dagegen die Jungen. Binominaltests ergeben, dass die Häufigkeitsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen für die Negativkenner ($p < .05$), die Neinsager ($p < .001$) und die Unentschiedenen ($p < .05$) statistisch bedeutsam sind. In den Gruppen der Positivkenner und Jasager sind die beiden Geschlechter annähernd gleich häufig repräsentiert. Es resultieren keine signifikanten Unterschiede.

Interessante Häufigkeitsunterschiede ergeben sich in den fünf Typen auch hinsichtlich des unternehmerischen Familienhintergrunds. Während sich die Gruppen der Unentschiedenen, der Neinsager und der Positivkenner aus etwa gleichviel Schülern mit und ohne Unternehmertum in der Familie zusammensetzen, haben in der Gruppe der Jasager nur 18 % der Schülern durch ihre Familie Kontakt mit den Thema berufliche Selbstständigkeit. In der Gruppe der Negativkenner haben etwa ein Drittel der Schüler selbstständig tätige Eltern oder Verwandte. Binominaltests bestätigen, dass in den Gruppen der Jasager ($p < .001$) und Negativkenner ($p < .01$) signifikant weniger Unternehmerkinder als Schüler ohne unternehmerischen Hintergrund sind.

Die Diskriminanzanalyse zur Unterscheidung der fünf Verlaufstypen unternehmerischen Interesses wurde mit den sechs beschriebenen Prädiktorvariablen aus Tabelle 14 gerechnet. Es resultierten zwei signifikante Diskriminanzfunktionen mit Wilks Lambda = .89 ($p = .002$) nach Ableitung der zweiten Funktion. Das heißt, die fünf Verlaufsmuster können durch die ersten zwei Diskriminanzfunktionen adäquat unterschieden werden. In Tabelle 16 sind die gemeinsamen Korrelationen innerhalb der Gruppen zwischen den Diskriminanzvariablen und den standardisierten kanonischen Diskriminanzfunktionen dargestellt. Sie geben an, welchen Beitrag die Prädiktorvariablen innerhalb einer Funktion zur Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit leisten.

Die erste Diskriminanzfunktion korreliert am höchsten mit den Prädiktorvariablen Dominanz ($r = .80$), Leistungsmotivation ($r = .57$) und Internalität ($r = .55$). Nach Tabachnick und Fidell (1996) sind Korrelationen > .33 interpretierbar und können zur Beschreibung der Funktion herangezogen werden. Die Korrelation mit dem Persönlichkeitsmerkmal Risikobereitschaft ist dagegen vergleichsweise gering ($r =$

.27). Die zweite Funktion wird vor allem durch die Variablen Unternehmerfamilie (r = .72) und Geschlecht (r = -.37) beschrieben. Die übrigen Variablen leisten nur einen geringen Beitrag zur korrekten Trennung der Gruppen. Die erste Funktion klärt 72 % der Varianz zwischen den Gruppen auf, für die zweite Funktion sind dies 19 %. Die kanonische Korrelation als Maß für den Zusammenhang zwischen den Diskriminanzwerten und den Gruppenzugehörigkeiten beträgt für die erste Funktion .48 und für die zweite Funktion .27.

Tabelle 16: Diskriminanzanalyse Persönlichkeit und Familie: Gemeinsame Korrelationen innerhalb der Gruppen zwischen den Diskriminanzvariablen und den standardisierten kanonischen Diskriminanzfunktionen

	Funktionen	
	1	2
Dominanz	**.80**	.18
Leistung	**.57**	-.26
Internalität	**.55**	.09
Risiko	.27	-.28
Geschlecht	.27	**-.37**
Unternehmerfamilie	.17	**.72**
Varianzanteil	72 %	19 %
Kanonische Korrelation	.48	.27

Die Zentroide (Mittlere Diskriminanzwerte für jede Gruppe auf einer Funktion) sind in Tabelle 17 dargestellt. Sie ergeben sich, indem für jede Gruppe aus den Diskriminanzfunktionen die Diskriminanzwerte vorhergesagt und gemittelt wurden. Positivkenner und Negativkenner haben auf der ersten Funktion die höchsten Werte, jedoch mit unterschiedlichen Vorzeichen. Auf der zweiten Funktion haben die Jasager und Neinsager die höchsten Werte.

Tabelle 17: Diskriminanzanalyse Persönlichkeit und Familie: Zentroide (Gruppenmittelwerte) auf den zwei Diskriminanzfunktionen für die fünf Verlaufsgruppen unternehmerischen Interesses

Gruppe	Funktion 1	Funktion 2
Positivkenner	.81	.08
Negativkenner	– .75	– .12
Unentschiedene	– .05	.04
Jasager	.08	– .66
Neinsager	– .46	.45

Die erste Diskriminanzfunktion ist vor allem ein Maß der unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmale (mit Ausnahme der Risikobereitschaft) und trennt vornehmlich Positivkenner und Negativkenner von den übrigen Gruppen (siehe Abbildung 22). Die zweite Funktion ist vor allem ein Maß für den unternehmerischen Familienhintergrund und das Geschlecht. Sie sagt am besten die Zugehörigkeit zur Gruppe der Jasager und Neinsager vorher. Durch beide Funktionen zusammen können insgesamt 37,5 % aller Fälle (versus 20 % Zufallswahrscheinlichkeit) korrekt klassifiziert werden. Dabei ist die Vorhersagewahrscheinlichkeit für die Jasager mit 52 % und für die Positivkenner mit 53 % am höchsten. Tau, ein statistisches Maß für die proportionale Fehlerreduktion, beträgt .33. Dies bedeutet, dass bei der Klassifikation durch die Diskriminanzvariablen 33 % weniger Fehler auftraten als bei zufälliger Zuteilung der Schüler auf die fünf Gruppen.

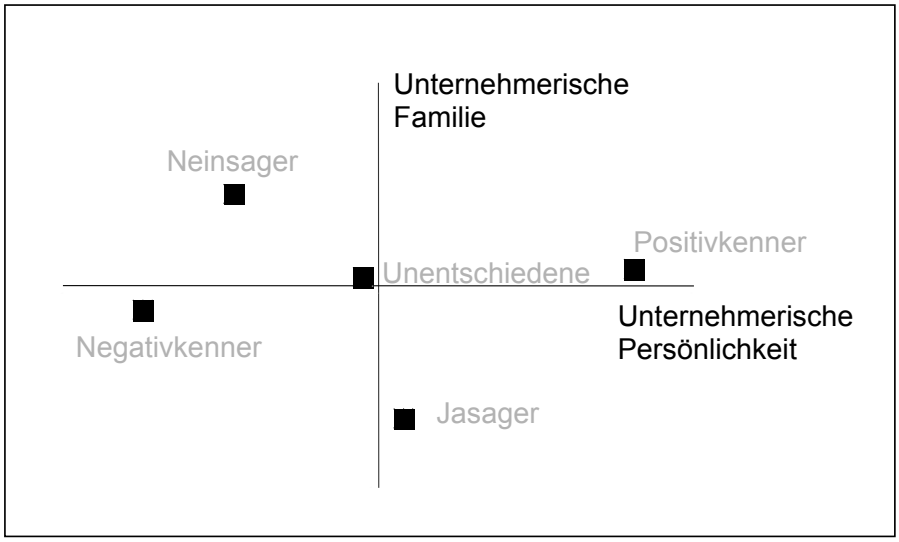


Abbildung 22: Diskriminanzanalyse Persönlichkeit und Familie: Mittelwerte der fünf Gruppen auf den zwei Funktionen

Für die Kennzeichnung der Gruppen ergibt sich zusammenfassend, dass die Positivkenner und Jasager die höchsten Ausprägungen der unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmale Dominanz, Leistungsorientierung und Internalität aufweisen. Interessanterweise kommen in der Jasagergruppe deutlich weniger Schüler aus einer Unternehmerfamilie als bei den Positivkennern. Jugendliche in der Gruppe der Negativkenner und Neinsager weisen dagegen niedrige Ausprägungen unternehmerischer Eigenschaften auf. Diese beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht hinsichtlich der Häufigkeit, selbstständig tätige Eltern zu haben (siehe Tabelle 14). Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die in Hypothese 2 getroffenen Annahmen und liefern Hinweise darauf, dass bereits im Jugendalter die Ausprä-

gung unternehmerischer Eigenschaften und die Erfahrung von beruflicher Selbstständigkeit am Modell der Eltern bedeutsam für die differenzielle Wirksamkeit des Interventionsprogramms sind.

3) Wirkmechanismen: Welche Trainingselemente tragen zur Wirksamkeit des Programms bei?

Vergleich Interventions- versus Kontrollgruppe

Zunächst wurde die Interventions- und Kontrollgruppe mittels varianzanalytischer Verfahren (ANOVA) und Post hoc Einzeltests (t-Tests) hinsichtlich ihrer Veränderungen in den Trainingselementen verglichen. Für die Variablen Wissen, Verhalten und Selbsterkenntnis - Sicherheit wurde erwartet, dass es in der Trainingsgruppe zu einem deutlichen Anstieg kommt, während sich die Kontrollgruppe hinsichtlich dieser Trainingselemente nicht verändert. Für die Variable Selbsterkenntnis - Gründermerkmale wurde weder für die Trainings- noch für die Kontrollgruppe eine signifikante Veränderung erwartet.

Trainingselement Wissen

Die varianzanalytische Auswertung für den Bereich gründungsrelevanten Wissens ergibt einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen dem Messwiederholungsfaktor Wissen und dem Faktor Gruppenzugehörigkeit (F (1,614) = 5.56; p = .02, eta^2 = .009).

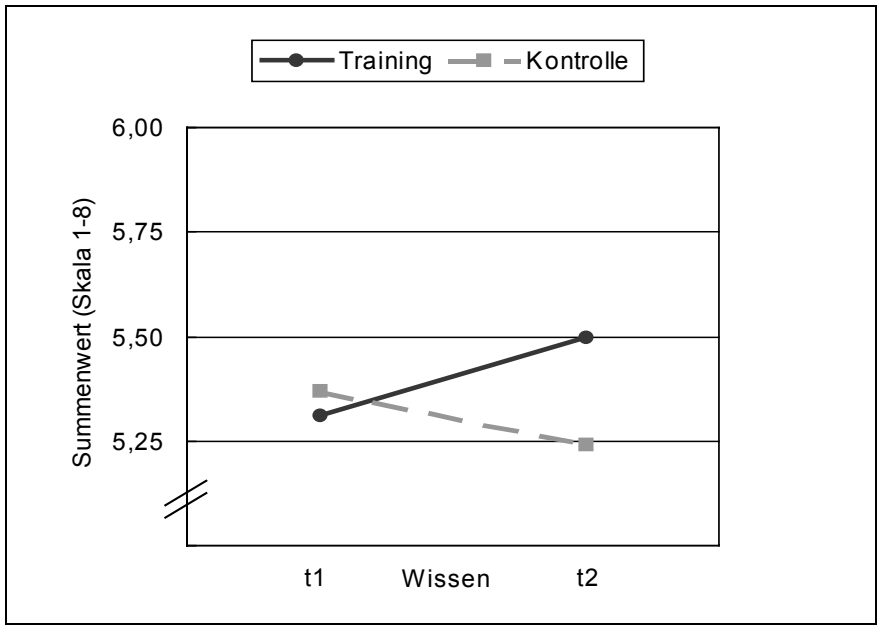


Abbildung 23: Veränderung des Wissens

Demnach unterscheiden sich die Trainings- und Kontrollschüler in der Veränderung ihres Wissens zur Selbstständigkeit vom Vortest zum Nachtest. Posthoc Einzelvergleiche zeigen für die Trainingsgruppe eine tendenziell signifikante Steigerung des gründungsrelevanten Wissens (t = 1.76; p = .08), mit einer Effektgröße nach Hedges und Olkin (1985) von g = .13. Dies bedeutet, dass die trainierten Schüler im Mittel nach dem Training mehr Fragen, z. B. zur aktuellen Selbstständigkeitsquote in Deutschland, richtig beantworteten als im Vortest. Der Effekt ist nach den Angaben von Cohen (1992) als klein einzuschätzen. In der Kontrollgruppe kommt es zu einem leichten Abfall des Wissens. Diese Veränderung ist jedoch nicht signifikant (t = -1.58; p = .12). Die Trainingseffekte für die Variable Wissen sind in Abbildung 23 dargestellt.

Trainingselement Verhalten

Im Rahmen des Trainings wurden mit den Schülern die fünf gründungsrelevanten Verhaltensweisen Rückmeldung geben und empfangen, Beobachten, Führen, Problemlösen und Überzeugen erarbeitet und trainiert. Die Variable „Verhalten“ fasst die Fertigkeiten (“skills”) der Schüler in den fünf Bereichen zusammen. Hinsichtlich des Verhaltens resultiert ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Fertigkeiten zum Messzeitpunkt 1 bzw. 2 und der Gruppenzugehörigkeit (F (1,618) = 5.04; p = .03, eta^2 = .008). Die Trainings- und Kontrollgruppe unterscheiden sich signifikant in ihrer Veränderung vom Vor- zum Nachtest (siehe Abbildung 24).

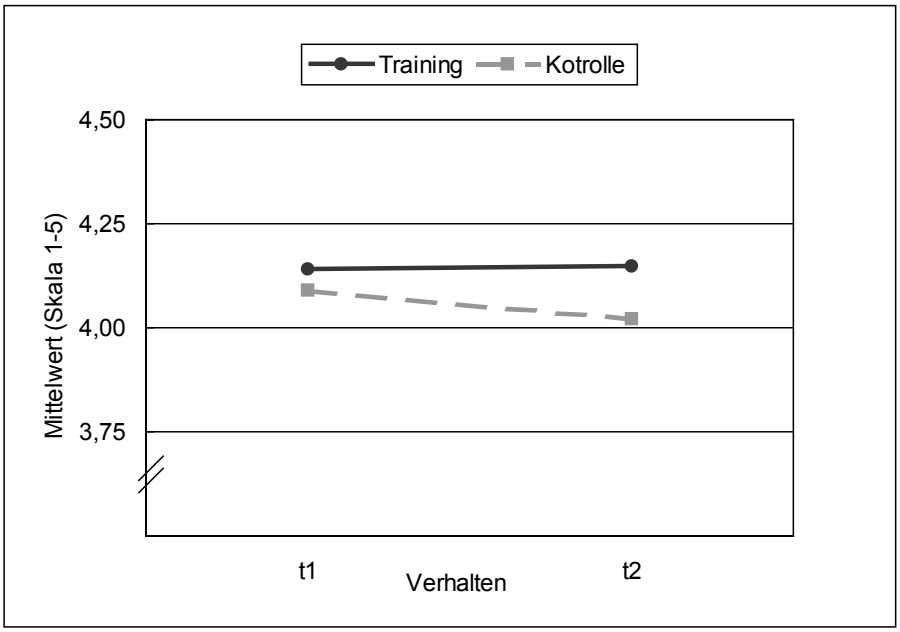


Abbildung 24: Veränderung des Verhaltens

Ein Post hoc Vergleich der Mittelwerte (t-Test) zeigt, dass die Veränderung der Trainingsgruppe vom Vor- zum Nachtest nicht statistisch bedeutsam ist (t = .47; p = .64), wohingegen sich die Kontrollgruppe in ihren Fertigkeiten signifikant verschlechtert (t = -2.74; p = .006). Die Effektstärke für die Kontrollbedingung von Hegdes g = -.15 entspricht nach Cohen (1992) einem kleinen Veränderungseffekt. Aus Abbildung 24 geht hervor, dass beide Schülergruppen mit einem Prätestmittelwert von M_{Tr} = 4.14 und M_{KG} = 4.09 im Schnitt bereits vor dem Training relativ hohe Fertigkeiten aufweisen und verstärkt solche Verhaltensweisen wählen, die z. B. für eine konstruktive Rückmeldung stehen oder bei der systematischen Bearbeitung von Problemen förderlich sind. Während bei den Trainingsschülern durch das Training keine bedeutsame Steigerung mehr erreicht werden kann, kommt es bei den Kontrollschülern zu einem, eventuell motivationsbedingten, Abfall.

Trainingelement Selbsterkenntnis

Ein wesentliches Ziel des Trainings ist es, die Selbsterkenntnis der Schüler im Hinblick auf ihre persönlichen Gründermerkmale zu fördern. Während die Variable Selbsterkenntnis - Sicherheit misst, wie gut sich die Schüler in ihren Gründermerkmalen bereits kennen, erfasst die Variable Selbsterkenntnis - Gründermerkmale, wie hoch oder niedrig ausgeprägt die Schüler ihre eignen unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten einschätzen.

Hinsichtlich der Selbsterkenntnis - Sicherheit wurde erwartet, dass sich die Trainingsschüler in den besprochenen Gründermerkmalen deutlich besser kennen lernen, die Schüler der Kontrollgruppe sollten sich dagegen in ihrer Selbsterkenntnis nicht verändern. Die statistische Überprüfung des Trainingseffekts ergibt einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen dem Messwiederholungsfaktor Selbsterkenntnis - Sicherheit und dem Gruppenfaktor (F (1,611) = 25.25; p < .000, eta^2 = .04). Die beiden Schülergruppen verändern sich demnach in ihrer Selbsterkenntnis vom Vortest zum Nachtest in unterschiedlicher Art und Weise (siehe Abbildung 25). Post hoc Einzelvergleiche zeigen, dass sich die Schüler der Trainingsgruppe in der Selbsterkenntnis hinsichtlich ihrer Gründereigenschaften und -fertigkeiten stark verbessern (t = 6.93; p < .000). Sie geben nach dem Training an, dass sie sich deutlich sicherer in der Einschätzung ihrer Gründermerkmale fühlen. Dieser Effekt (g = .45) ist nach Cohen (1992) als mittelgroß zu beurteilen. Die Schüler der Kontrollgruppe verändern sich dagegen im Mittel hinsichtlich der Selbsterkenntnis

zu den eigenen Gründereigenschaften und -fertigkeiten fast überhaupt nicht (*t* = .05; *p* = .96).

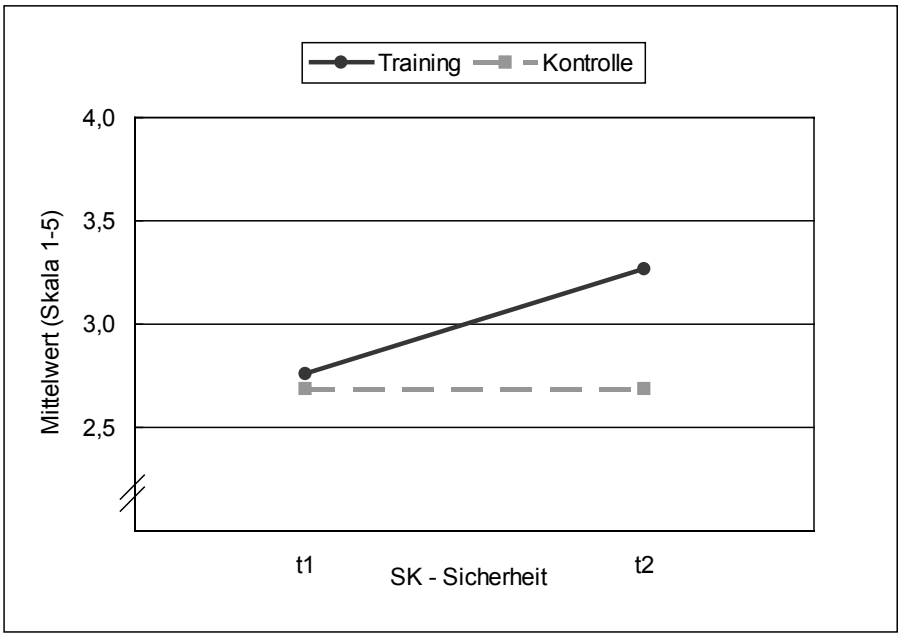


Abbildung 25: Veränderung der Selbsterkenntnis - Sicherheit

Die varianzanalytische Auswertung für die Variable Selbsterkenntnis - Gründermerkmale zeigt, dass es keine signifikante Interaktion zwischen der Einschätzung der eigenen Gründermerkmale und dem Gruppenfaktor gibt (*F* (1,615) = 0.30; *p* = .58). Die Trainings- und Kontrollgruppe verändert sich demnach nicht unterschiedlich (Abbildung 26).

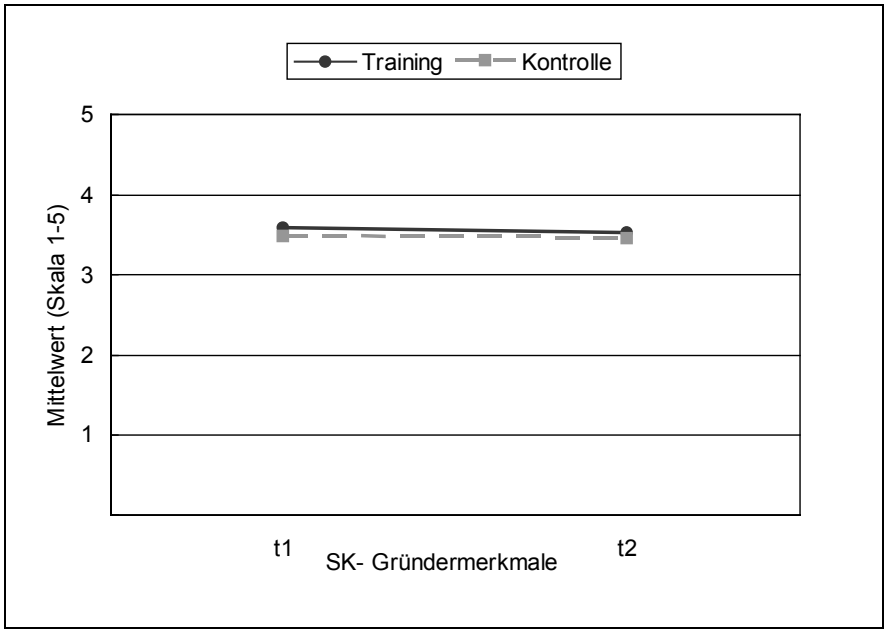


Abbildung 26: Veränderung der Selbsterkenntnis - Gründermerkmale

Es resultiert jedoch ein signifikanter Haupteffekt für die Variable Gruppe (F (1,615) = 3.94; p = .05; eta^2 = .006) und für die Variable Messzeitpunkt (F (1,615) = 4.45; p = .04; eta^2 = .007). Die Trainings- und Kontrollschüler unterscheiden sich folglich in der Einschätzung, wie hoch oder niedrig ihre Gründermerkmale ausgeprägt sind, wobei die Gesamtmittelwerte zeigen, dass die Werte der Kontrollschüler insgesamt unter denen der Trainingsschüler liegen (M_{Tr} = 3.56; M_{KG} = 3.47). Der Haupteffekt Messzeitpunkt weist darauf hin, dass sich beide Gruppen vor dem Training im Durchschnitt etwas höher in der Ausprägung ihrer Gründermerkmale eingeschätzt haben als nach dem Training (M_{t1} = 3.53; M_{t2} = 3.49).

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass sich die Schüler der Trainingsgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe in ihrem Wissen zur beruflichen Selbstständigkeit steigern konnten und sich nach dem Training wesentlich sicherer in der Einschätzung ihrer eigenen Gründermerkmale sind. In ihren unternehmerischen Verhaltensweisen konnten sich die Trainingschüler dagegen nicht verbessern. Hinsichtlich der selbst eingeschätzten Ausprägung der Gründermerkmale unterscheiden sich Trainings- und Kontrollschüler, wie erwartet, nicht. Hypothese 3.1. kann insgesamt bestätigt werden.

Vergleich der fünf Verlaufstypen

Im Unterschied zur Evaluationsstrategie von Botvin et al. (1980, 1982, 1990) werden in der vorliegenden Studie nicht nur die Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der verschiedenen Trainingselemente verglichen, sondern auch unterschiedliche Veränderungstypen *innerhalb* der Trainingsgruppe untersucht. Um Aufschluss über den Zusammenhang zwischen den Trainingselementen und den unterschiedlichen Veränderungen des unternehmerischen Interesses zu bekommen, wurden die Verlaufsgruppen mittels einfaktorieller Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung hinsichtlich ihrer Veränderung in den Trainingselementen vom Vor- zum Nachtest analysiert. Es wurden vier separate ANOVAs mit Messwiederholung gerechnet mit den abhängigen Variablen Wissen, Verhalten, Selbsterkenntnis - Sicherheit und Selbsterkenntnis - Gründermerkmale. In den Bereichen Wissen und Selbsterkenntnis - Sicherheit wurde erwartet, dass sich alle Schüler durch das Training verbessern. Bezüglich des Verhaltens und der Selbsterkenntnis - Gründermerkmale sollten sich die Verlaufsgruppen dagegen in ihrer Veränderung vom Vor- zum Nachtest bedeutsam unterscheiden (siehe Hypothese 3.2).

Trainingselement Wissen

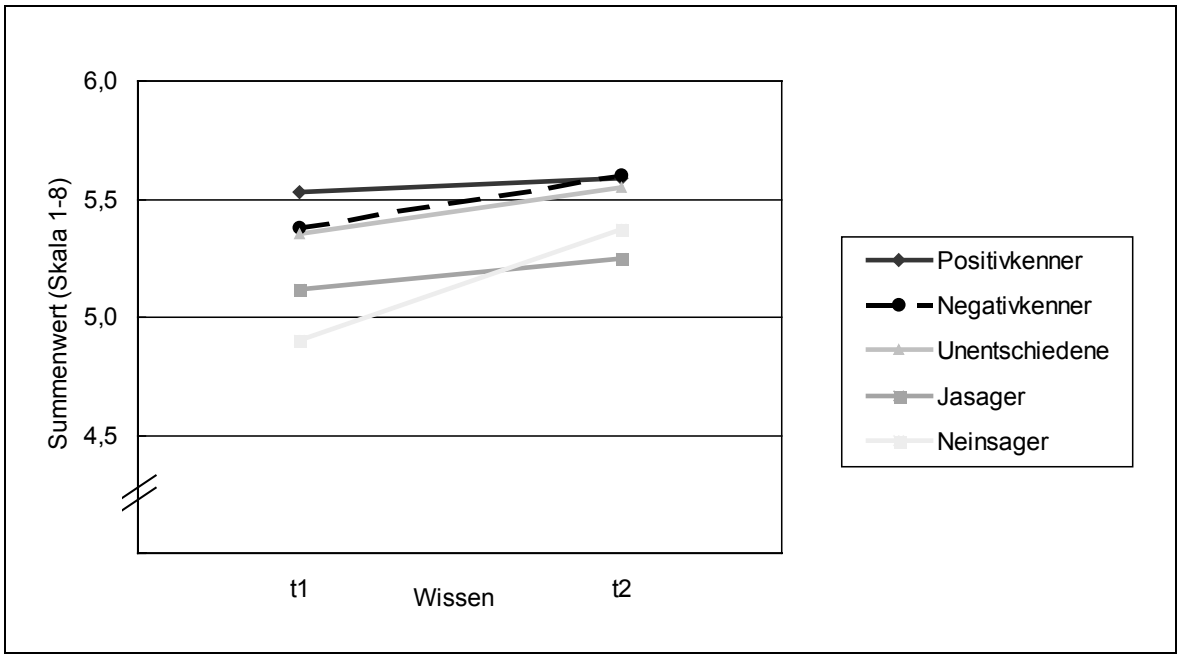


Abbildung 27: Veränderung des Wissens der fünf Verlaufsgruppen

Für die Variable Wissen resultiert ein Haupteffekt „Zeit“ (F (1, 311) = 3.05; p = .08; eta^2 = .01), der auf einen Signifikanzniveau von 10 % statistisch bedeutsam ist. Wie Abbildung 27 veranschaulicht, kommt es in allen fünf Gruppen zu einer Steigerung des Wissens. Gemäß der Erwartung ergibt sich kein signifikanter Interaktionseffekt (F (4, 311) = .22; p = .93). Die Gruppen unterscheiden sich demnach nicht bedeutsam hinsichtlich der Veränderung ihres gründungsbezogen Wissens vom Vor- zum Nachtest.

Trainingselement Selbsterkenntnis - Sicherheit

Hinsichtlich der Selbsterkenntnis - Sicherheit kommt es über alle Gruppen hinweg zu einer signifikanten Zunahme (F (1, 311) = 52.5; p < .000; eta^2 = .14). Der Interaktionsterm ist nicht signifikant (F (4, 311) = 1.68; p = .16). Die Schüler aller fünf Verlaufsgruppen geben nach dem Training an, dass sie sich deutlich besser in ihren Gründermerkmalen kennen als vor dem Training (siehe Abbildung 28).

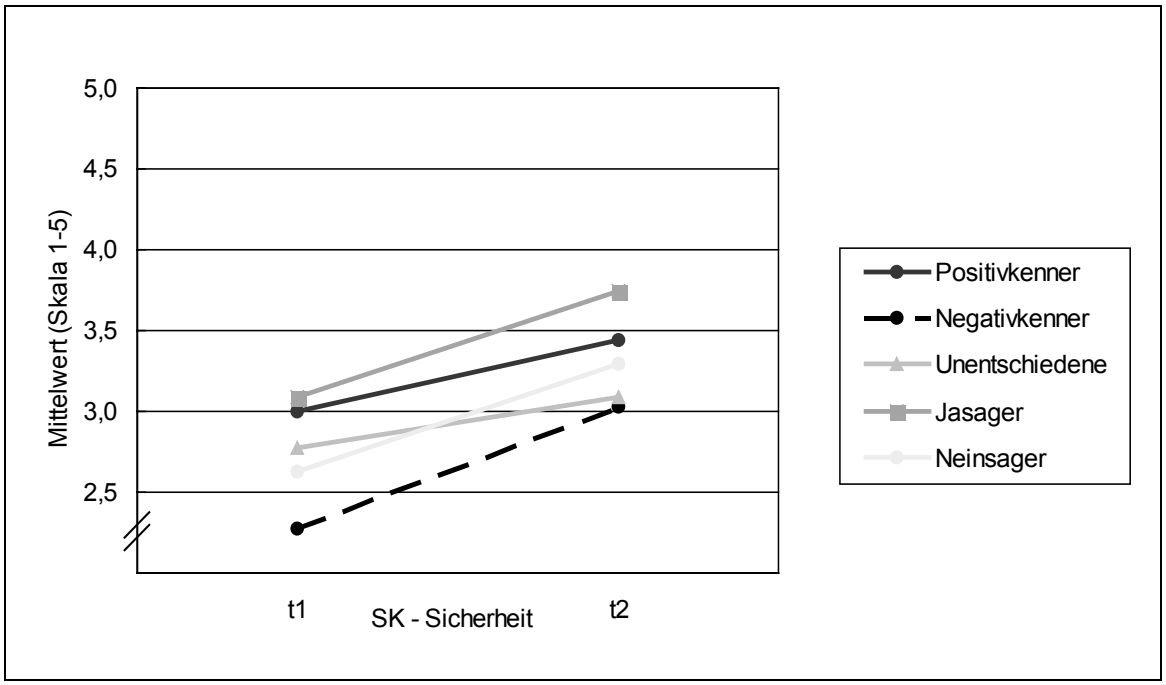


Abbildung 28: Veränderung der Selbsterkenntnis - Sicherheit in den fünf Verlaufsgruppen

Trainingselement Verhalten

Hinsichtlich des unternehmerischen Verhaltens resultiert ein signifikanter Gruppenhaupteffekt (F (4, 314) = 7.11; p < .000, eta^2 = .08). Die fünf Schülergruppen unterscheiden sich im Durchschnitt in der Anwendung der trainierten Verhaltens-

weisen, wobei die Positivkenner im Mittel die höchsten Werte (M = 4.36) aufweisen, die Negativkenner (M = 4.06) und Neinsager (M = 4.02) die niedrigsten (siehe Abbildung 29). Der Interaktionseffekt ist nicht signifikant (F (4, 314) = 1.2; p = .31). Entgegen der Erwartung unterscheiden sich die Gruppen nicht statistisch bedeutsam in der Veränderung des trainierten Verhaltens.

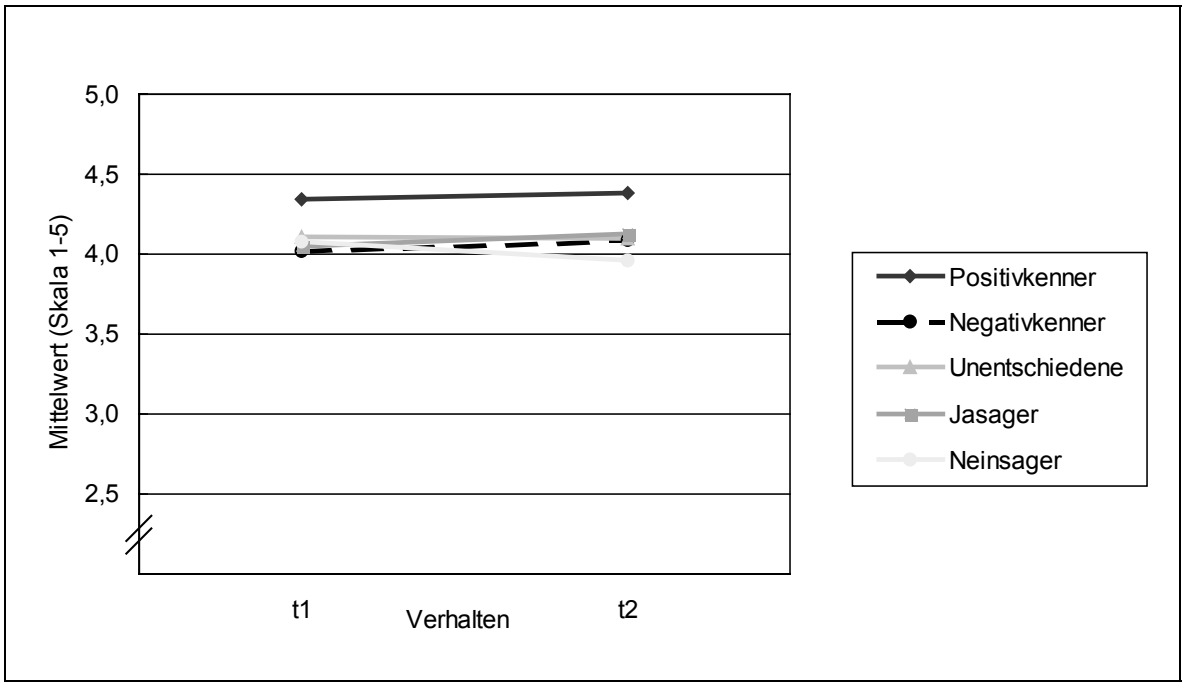


Abbildung 29: Veränderung des Verhaltens in den fünf Gruppen

Selbsterkenntnis - Gründermerkmale

Für das Trainingselement Selbsterkenntnis - Gründermerkmale resultiert ein hoch signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Messwiederholungsfaktor Gründermerkmale und dem Gruppenfaktor (F (4, 313) = 6.85; p < .000, eta^2 = .08). Die Verlaufsgruppen unterscheiden sich deutlich in ihrer Veränderung der Selbstbewertung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (siehe Abbildung 30). Die Gruppe der Positivkenner schätzt ihre eigenen Gründermerkmale bereits vor dem Training vergleichsweise hoch ein und behält diese Einschätzung auch nach dem Training bei. Die Gruppen der Jasager, Unentschiedenen und Neinsager bewerten ihre Gründermerkmale vor dem Training ähnlich. Während sich die Jasager in der Einschätzung ihrer Gründermerkmale verbessern, bleiben die unentschiedenen Schüler in ihrer Selbsteinschätzung unverändert. Die Neinsager bewerten ihre Gründermerkmale im Nachtest deutlich niedriger als im Vortest. Die Schüler in der Gruppe der Negativkenner schätzen ihre Gründermerkmale sowohl vor als auch

nach dem Training als gering ein. Die unterschiedliche Veränderung in der Selbstbewertung der fünf Gruppen entspricht den Veränderungen des unternehmerischen Interesses.

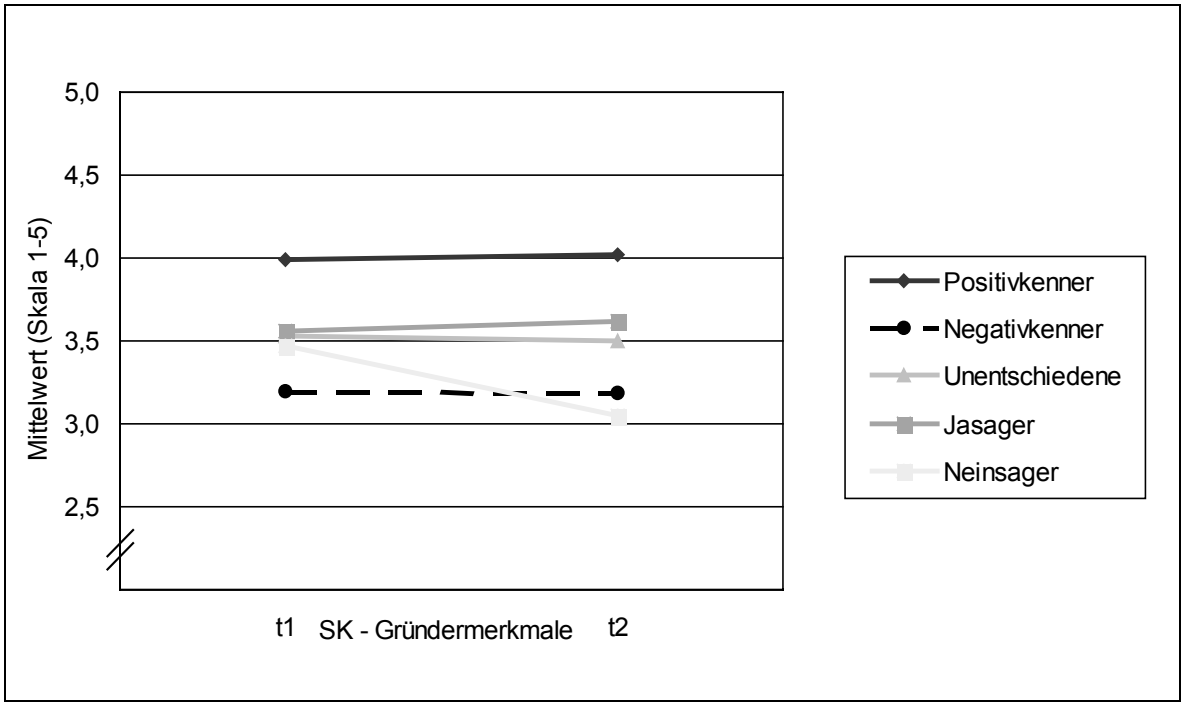


Abbildung 30: Veränderung der Selbsterkenntnis - Gründermerkmale in den fünf Verlaufsgruppen

Zusammenfassend gilt für die fünf Interessengruppen innerhalb der Trainingsgruppe, dass alle Schüler von dem Training im Sinne eines Wissenszuwachs und vermehrter Sicherheit in der Wahrnehmung ihrer Gründermerkmale profitieren. Darüber hinaus unterscheiden sich die fünf Gruppen deutlich in der Einschätzung ihrer Gründermerkmale. Beispielsweise bewerten sich Jasager nach dem Training kompetenter in ihren Gründermerkmalen wohingegen Neinsager erkennen, dass ihre Gründermerkmale eher doch nicht so hoch ausgeprägt sind, wie anfangs gedacht. Die Ergebnisse entsprechen damit den Erwartungen aus Hypothese 3.2.

Zusammenspiel der Trainingselemente

Um zu prüfen, ob sich die Gruppenzugehörigkeit der Schüler durch ihre Ausprägungen in den Trainingselementen vorhersagen lässt und welche Trainingselemente relativ zueinander besonders zur Vorhersage beitragen, wurde im letzten Schritt eine Diskriminanzanalyse gerechnet. Auch Botvin und Eng (1982) untersuchten den Zusammenhang zwischen Trainings- und Ergebnisvariablen mittels einer Diskriminanzanalyse. In ihre Analyse gingen jedoch ausschließlich die

Posttestwerte als Prädiktoren ein. In unserer Studie wird erwartet, dass nicht nur das Endniveau, z. B. an Selbsterkenntnis, sondern vor allem auch die Richtung und der Grad der Veränderung, z. B. die Erkenntnis, dass die eigenen Gründermerkmale niedrig ausgeprägt sind, zur Interessenkristallisierung beitragen. Daher gehen in dieser Studie als Prädiktoren neben den Posttestwerten der Trainingselemente auch die Differenzwerte als Maß der Veränderung mit ein. Diese Art der Analyse unterscheidet sich von einem Wachstumskurvenmodell in folgender Hinsicht. In Wachstumsmodellen wird unter anderem über die Vor- und Nachtestmessung die Stabilität, z. B. des Substanzkonsums, erfasst. Dagegen sollte in dieser Evaluationsstudie durch den Einsatz einer Intervention bewusst eine Veränderung vom Vortest zum Nachtestwert erreicht werden. Dies impliziert im Gegensatz zu Wachstumskurvenmodellen eine bewusste Verschiebung des Mittelwerts aus t1 und t2. Zur Untersuchung der hier interessierenden Fragestellung scheint daher die Wahl der Posttest- und Differenzwerte als Prädiktoren einer Diskriminanzanalyse geeignet.

Die einzelnen Posttest- und Differenzwerte der folgenden Analyse sind in Tabelle 18 zusammengefasst.

Tabelle 18: Posttest- und Differenzwerte der Trainingselemente für die fünf Gruppen

	Positiv-kenner	Negativ-kenner	Unentschiedene	Jasager	Neinsager	*p*
SK – Gründermerkmale	4.02	3.19	3.5	3.62	3.05	.000
SK – Sicherheit	3.44	3.03	3.09	3.75	3.29	.004
Wissen	5.59	5.6	5.55	5.25	5.37	.74
Verhalten	4.38	4.09	4.1	4.13	3.96	.001
Differenz SK – Gründermerkmale	.03	-.03	-.02	.06	-.43	.000
Differenz SK – Sicherheit	.44	.74	.33	.66	.66	.28
Differenz Wissen	.06	.22	.20	.13	.39	.92
Differenz Verhalten	.04	.07	-.02	.08	-.12	.29

SK = Selbsterkenntnis

Die Ergebnisse der Diskriminanzanalyse zeigen, dass die Gruppen anhand der ersten zwei Diskriminanzfunktionen adäquat getrennt werden können. Wilks Lambda beträgt nach Ableitung der zweiten Funktion = .87 auf einem Signifikanzniveau von p = .005. Die erste Funktion klärt dabei 81,5 % der Varianz auf. Der

Varianzanteil der zweiten Funktion ist mit 10,6 % deutlich geringer (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Diskriminanzanalyse Trainingselemente: Gemeinsame Korrelationen innerhalb der Gruppen zwischen den Diskriminanzvariablen und den standardisierten kanonischen Diskriminanzfunktionen

	Funktionen	
	1	2
Selbsterkenntnis - Gründermerkmale	**.92**	.27
Selbsterkenntnis - Sicherheit	.16	-.30
Wissen	.02	.14
Verhalten	.30	.12
Differenz SK - Gründermerkmale	.22	**.86**
Differenz SK - Sicherheit	-.09	-.05
Differenz Wissen	-.06	-.08
Differenz Verhalten	.05	**.34**
Varianzanteil	81.5 %	10.6 %

SK = Selbsterkenntnis

Die gemeinsamen Korrelationen innerhalb der Gruppen zwischen den Diskriminanzvariablen und den standardisierten kanonischen Diskriminanzfunktionen (Tabelle 19) geben an, welchen Beitrag die Prädiktorvariablen innerhalb einer Funktion zur Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit leisten. Orientiert man sich dabei erneut an dem Kriterium von Tabachnick und Fidell (1996), so sind Korrelation > .33 interpretierbar und können zur Beschreibung der Funktionen herangezogen werden.

Die erste Diskriminanzfunktion korreliert sehr hoch mit der Prädiktorvariable Selbsterkenntnis - Gründermerkmale (r = .92), die übrigen Prädiktoren kennzeichnen die Funktion dagegen nur in geringem Maße. Die zweite Funktion wird vor allem durch die Differenzwerte der Variable Selbsterkenntnis - Gründermerkmale (r = .86) und der Differenzwerte des Verhaltens (r = .34) beschrieben. Die Variable Selbsterkenntnis - Sicherheit korreliert zu r = -.30 mit der zweiten Funktion. Die übrigen Variablen leisten nur einen geringen Beitrag zur korrekten Trennung der Gruppen. Dies bedeutet, dass die Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit vor allem auf der Variable Selbsterkenntnis - Gründermerkmale basiert. Sowohl die Einschätzung der Schüler hinsichtlich der Ausprägung ihrer eigenen Gründermerkmale im Nachttest als auch die Veränderung ihrer Bewertungen vom Vor- zum Nachttest sind Trainingsmerkmale, die im Zusammenhang mit der Veränderung des unternehmerischen Interesses stehen.

Aus den Diskriminanzfunktionen lässt sich für jede Person ein Diskriminanzwert vorhersagen und pro Gruppe ein Mittelwert (Zentroid) bilden. Diese Mittelwerte sind in Tabelle 20 zusammengefasst und in Abbildung 31 grafisch dargestellt. Sie geben Aufschluss darüber, wie die Funktionen die Gruppen trennen.

Tabelle 20: Diskriminanzanalyse Trainingselemente: Zentroide (Gruppenmittelwerte) auf den zwei Diskriminanzfunktionen für die fünf Verlaufsgruppen unternehmerischen Interesses

Gruppe	Funktion 1	Funktion 2
Positivkenner	1.16	– .08
Negativkenner	– .92	.30
Unentschiedene	– .05	.13
Jasager	.13	.04
Neinsager	– .93	– .68

Auf der ersten Funktion haben die Positivkenner die höchsten positiven Werte und die Negativkenner und Neinsager die niedrigsten Werte. Auf der zweiten Funktion haben die Negativkenner die höchsten, die Neinsager die niedrigsten Gruppenmittelwerte. Dies bedeutet, dass die erste Diskriminanzfunktion (als Maß für die selbst eingeschätzten Gründermerkmale im Nachtest) vornehmlich die Positivkenner und Negativkenner von den übrigen Gruppen trennt. Die zweite Funktion (als Maß der Veränderung in der Einschätzung der eigenen Gründermerkmale) sagt am besten die Zugehörigkeit zur Gruppe der Negativkenner und Neinsager vorher (siehe Abbildung 31).

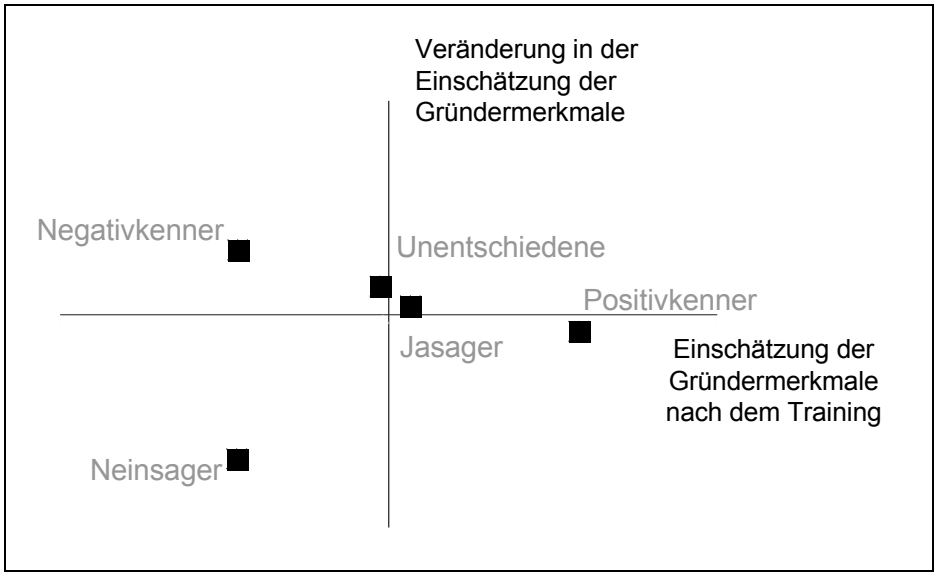


Abbildung 31: Diskriminanzanalyse Trainingselemente: Gruppenmittelwerte auf den zwei Diskriminanzfunktionen

Durch beide Funktionen zusammen können insgesamt 43.3 % (versus 20 % Zufallswahrscheinlichkeit) aller Fälle korrekt klassifiziert werden. Dabei ist die Vorhersagewahrscheinlichkeit für die Positivkenner mit 62,5 % und für die Negativkenner mit 53,4 % am höchsten. Im Vergleich zu der 20 prozentigen apriori Wahrscheinlichkeit liegen jedoch auch die Trefferquoten für die Jasager und Neinsager mit je 47 % deutlich über einer zufälligen Gruppenverteilung. Tau, als statistisches Maß für die proportionale Fehlerreduktion, beträgt .38. Das heißt, dass bei der Klassifikation durch die Diskriminanzvariablen 38 % weniger Fehler auftraten als bei zufälliger Zuteilung der Schüler auf die fünf Gruppen.

Zusammenfassend zeigen die Befunde der Diskiminanzanalyse, dass vor allem die Selbstbewertung der Gründermerkmale mit der Interessenkristallisierung der Schüler einhergeht. Die Trainingselemente Wissen und Verhalten tragen dagegen in geringerem Maße zur Kristallisierung bei. Insgesamt entsprechen die Befunde der Annahme in Hypothese 4.

Zusammenfassung Wirkmechanismen

Die Befunde zu den Wirkmechanismen zeigen, dass alle Schüler von dem Training im Sinne eines Wissenszuwachs und einer stärkeren Sicherheit in der Einschätzung ihrer Gründermerkmale profitieren. Darüber hinaus scheint insbesondere die Selbstbewertung der eigenen Gründermerkmale als ein Kernelement des Trainings mit dem unternehmerischen Interesse der Schüler im Vor- und im Nachtest einher zugehen. Während sich die Einschätzung der Gründermerkmale auf Fragen zu unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten beziehen, z. B. wie risikofreudig sehe ich mich selbst? Wie kreativ bin ich? Wie kompetent schätze ich mich als Führungsperson ein?, werden mit dem unternehmerischen Interesse vor allem Spaß an unternehmerischen Aktivitäten, z. B. am Leiten einer Firma, am Lesen von Businesszeitschriften etc. erfragt. Das Explorieren und Reflektieren der eigenen unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten ist das Hauptanliegen des Trainings. Es scheint demnach, dass sich die Teilnehmer durch das Training tatsächlich in ihren Gründermerkmalen besser kennen gelernt haben und ihnen diese Erkenntnis hilft, sich klarer darüber zu werden, ob die unternehmerische Selbstständigkeit eine interessante Berufsperspektive für sie sein könnte. Damit ist ein wesentlicher Beitrag zur Erklärung der Wirkmechanismen des Trainings und zur Bestätigung des Haupttrainingsziels erreicht. In Tabelle 21

sind die einzelnen Effekte zu den Wirkmechanismen noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 21: Zusammenfassung signifikante Effekte

Signifikante Effekte	Wissen	Verhalten	Selbsterkenntnis - Gründermerkmale	Selbsterkenntnis - Sicherheit
TG vs. KG				
HE Zeit			+	
HE Gruppe			+	
Interaktion	+	+	-	+
Unterschiede innerhalb TG				
HE Zeit	+			+
HE Gruppe		+		
Interaktion			+	

TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe

3.3.6 Diskussion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, die Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines neuen, in Deutschland bislang einzigartigen Trainingsprogramms zur Sensibilisierung Jugendlicher für die berufliche Selbstständigkeit vorzustellen. Das Programm ist innovativ sowohl hinsichtlich seiner Trainingsinhalte als auch seines Trainingsziels. Etwa im Jahr 2000 wurde eine Vielzahl von Initiativen gestartet, um in Deutschland frühzeitig den Gründergeist zu wecken. Die Angebote, z. B. die Schülerfirmen oder die Projekte zur Begleitung des Unternehmeralltags, thematisierten jedoch ausschließlich den betriebswirtschaftlichen Aspekt einer Gründung. Die personenbezogenen Voraussetzungen, die Kent (1990) neben fachlichen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen als zentrales Merkmal beruflicher Selbstständigkeit herausstellt, wurden bislang in Deutschland so gut wie gar nicht betrachtet. Hier bietet das neue Trainingsprogramm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ einen Ansatzpunkt. Die Teilnehmer können sich selbst hinsichtlich unternehmerischer Merkmale, wie z. B. Leistungsbereitschaft, Risikofreude und Überzeugungskraft, erproben und kennen lernen.

Das Trainingsziel des neuen Programms wurde als Kristallisierung des eigenen unternehmerischen Interesses definiert und bietet einen entscheidenden Vorteil gegenüber Interventionsprogrammen, die ausschließlich die Steigerung eines bestimmten beruflichen Interesses, etwa im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, fördern und evaluieren (Betz & Schifano, 2000; Dawes et al., 2000; Hannover, 1992). Natürlich soll durch das neue Trainingsprogramm auch für die berufliche Selbstständigkeit motiviert werden. Jedoch war die Idee, das Programm so früh anzusetzen, dass vor allem auch Personen, die selbst noch nicht reflektiert haben, ob die berufliche Selbstständigkeit für sie eine Berufsperspektive darstellen könnte, erreicht werden können. Ein zweiter Schritt ist es dann, Jugendliche, die Interesse an der unternehmerischen Selbstständigkeit gefunden haben, langfristig zu fördern und in ihrem Vorhaben zu unterstützen.

Das Programm wurde auf der Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse entwickelt. Hand in Hand mit der Entwicklung des Programms geht auch die Überprüfung der Wirksamkeit des Programms. Geleitet von inzwischen etablierten

Evaluationskriterien (Hager et al., 2000, Wolke, 1999) erfolgte die Evaluation des Programms im Hinblick auf drei Evaluationsfragen, die mittels einer quasi-experimentellen Studie mit Kontrollgruppe und zwei Messzeitpunkten beantwortet werden sollten. Die drei Evaluationskriterien lauteten:

1. Allgemeine Wirksamkeit: Kann mit dem Programm die intendierte Zielsetzung erreicht werden?
2. Gruppenspezifische Effekte: Für welche Schüler wirkt das Programm?
3. Wirkmechanismen: Welche Trainingselemente tragen zur Wirksamkeit des Programms bei?

Mit der Untersuchung dieser Fragen wurden verschiedene Evaluationsaspekte angesprochen, die einen umfassenden Einblick in die Wirksamkeit des neuen Programms geben und möglicherweise Rückschlüsse erlauben, ob die theoretischen und empirischen Erkenntnisse auch auf das neu entwickelte Programm zutreffen. Im Folgenden werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse zu den formulierten Hypothesen noch einmal kurz zusammengefasst. Daran schließt sich die Bewertung der methodischen Qualität der Studie an. Es werden weiter ausgewählte Befunde zur Wirksamkeit des Trainings interpretiert und Implikationen für die zukünftige Gestaltung des Interventionsprogramms abgeleitet. Abschließend werden Wege aufgezeigt, wie in Zukunft das Programm nachhaltig in Schulen implementiert werden kann und im Kontext weiterer Maßnahmen zur langfristigen Etablierung einer Gründerkultur in Deutschland beitragen kann.

3.3.6.1 Auswertung zu den Hypothesen

Wichtige Voraussetzung für die Prüfung der Wirksamkeit des Trainings ist, dass das Programm wie geplant umgesetzt werden konnte und den Teilnehmern und Durchführenden gefallen hat (Wolke, 1999). Gerade wenn das Programm von geschulten Dritten, wie hier den Lehrkräften, und nicht unmittelbar von instruierten Mitarbeitern des Forschungsprojekts durchgeführt wurde, sollte die Umsetzung des Programms gut kontrolliert werden. In dieser Studie wurde die Implementationsgüte und Akzeptanz des Programms auf Lehrer- und Schülerseite durch eine ausführliche Prozessevaluation erfasst. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Trainingsbausteine sowohl in ihrem geplanten Umfang als auch intendierten Inhalten sehr gut durchgeführt werden konnten. Mit verantwortlich mögen hier die detailliert

ausgearbeiteten Trainingsunterlagen gewesen sein, die genaue Angaben zum Ablauf, zu den benötigten Materialien und zum zeitlichen Rahmen der einzelnen Bausteine enthalten. Auf Schülerseite bestätigen die Befunde zum Lernzielverständnis, dass die Botschaften der Trainingsbausteine erwartungsgemäß vermittelt werden konnten. Auch die emotionale und kognitive Einschätzung der Schüler spricht für die gelungene Umsetzung des Programms. Insgesamt kann die Implementationsgüte und Akzeptanz des Programms damit als sehr positiv bewertet werden und erlaubt die Untersuchung weiterer Fragen zur Wirksamkeit des Trainingsprogramms.

1. Allgemeine Wirksamkeit: Kann mit dem Programm die intendierte Zielsetzung einer Interessenkristallisierung erreicht werden?

Die Ergebnisse zur allgemeinen Wirksamkeit des Trainingsprogramms bestätigen, dass sich in der Interventionsgruppe mehr Schüler in ihrem unternehmerischen Interesse in Richtung auf eine deutlich positive bzw. negative Position verändert haben, als dies in den Kontrollklassen der Fall war. Das Training scheint den Teilnehmern geholfen zu haben, für sich eine Meinung zu entwickeln, ob die unternehmerische Selbstständigkeit eine interessante Berufsperspektive sein könnte oder nicht. Dieses Ergebnis wird dadurch noch weiter gestützt, dass der Anteil der unentschiedenen Schüler, die nach dem Programm keine Meinung zur beruflichen Selbstständigkeit hatten, in der Trainingsgruppe deutlich geringer war als in der Kontrollgruppe. Insgesamt kann die Umsetzung des Trainingsziels als primäres Gütekriterium bei der Wirksamkeitsprüfung gemäß Hypothese 1 bestätigt werden. Das Training führt zu einer Interessenkristallisierung hinsichtlich beruflicher Selbstständigkeit.

2. Gruppenspezifische Effekte: Für welche Schüler wirkt das Programm?

Eine Schulklasse ist eine bunte Mischung aus Schülern mit verschiedensten Interessen, Vorlieben, Eigenschaften und Erfahrungen. Bei der Anwendung eines neuen Trainingsprogramms in unausgelesenen Schulklassen ist es daher sehr wahrscheinlich, dass das Programm nicht für alle Schüler gleichermaßen wirkt. In Anlehnung an Studien zur Persönlichkeit und zum familiären Hintergrund von Unternehmern (Hisrich, 1990; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 2002) wurde für das neue Training erwartet, dass vor allem Schüler mit unternehmerischen Persönlich-

keitsmerkmalen jedoch wenig elterlichen Vorbildern von dem Programm profitierten (Hypothese 2).

Die Ergebnisse bestätigen, dass insbesondere Schüler, die nach ihren Persönlichkeitseigenschaften Unternehmern sehr ähnlich sind und quasi das Zeug zum Unternehmer hätten, jedoch in ihrer Familie noch nicht mit der beruflichen Selbstständigkeit in Kontakt gekommen sind, sich deutlich in ihrem unternehmerischen Interesse steigerten. Schüler, die ebenfalls hohe unternehmerische Persönlichkeitswerte aufwiesen, jedoch bereits von Anfang an ein starkes Interesse für unternehmerische Aktivitäten zeigten, kamen dagegen weitaus häufiger aus Unternehmerfamilien.

Gemäß Hypothese 2 wäre weiter zu erwarten gewesen, dass Jugendliche, die erst in dem Training erkennen, dass die Selbstständigkeit nichts für sie ist, gegenüber Jugendlichen, die der Selbstständigkeit von Anfang an nichts abgewinnen konnten, vergleichsweise seltener aus einer Unternehmerfamilie kommen und folglich weniger Einblick in die Selbstständigkeit haben. Diese Annahme konnte leider nicht bestätigt werden. Während in der Gruppe der Neinsager etwa die Hälfte der Schüler selbstständig tätige Personen in ihrem Familienumfeld hatten, waren dies in der Gruppe der Negativkenner nur etwa ein Drittel. Demnach scheinen für die Ausbildung eines negativen Commitments andere Faktoren, etwa die Persönlichkeit, bedeutsam zu sein. Wie im nächsten Abschnitt zu den Trainingselementen noch erläutert werden wird, scheint bei Neinsagern vor allem auch die Selbsterkenntnis darüber, dass die eigenen Gründermerkmale doch nicht so stark ausgeprägt sind wie vor dem Training vermutet, zur Entwicklung eines Commitments gegen die Selbstständigkeit beizutragen.

Insgesamt kann in der Studie bestätigt werden, dass die Ausprägung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften und der familiäre Hintergrund bereits im Jugendalter mitbestimmend für die Ausbildung ein hohes oder geringes Interesse für die berufliche Selbstständigkeit ist.

3. Wirkmechanismen: Welche Trainingselemente tragen zur Wirksamkeit des Programms bei?

Als drittes Evaluationskriterium zur Güte des neu entwickelten Trainings wurde geprüft, inwiefern die drei Trainingselemente Wissensvermittlung, Verhaltenstraining und Selbsterkenntnis die Kristallisierung des unternehmerischen Interesses bei den Schülern fördern.

Hinsichtlich des Trainingselements *Wissen* zeigen die Ergebnisse, dass sich die Schüler der Trainingsgruppe in ihrem Wissen steigern konnten, während dies für die Kontrollgruppe nicht der Fall war. Die trainierten Schüler haben nach dem Training mehr Faktenwissen zur Selbstständigkeit als die Kontrollschüler. Vergleicht man die fünf Interessengruppen innerhalb der Trainingsgruppe, so zeigt sich, dass es in allen fünf Gruppen zu einem Wissenszuwachs kommt. Erwartungsgemäß lässt sich allen Schülern durch das Training gründungsbezogenes Wissen vermitteln.

Ein weiteres Ziel des Programms war es, mit den Trainingsschülern *Fertigkeiten*, z. B. im Problemlösen, Überzeugenden Argumentieren oder Führen, zu trainieren. Entgegen der Erwartung zeigen die Befunde, dass sich die Trainingsschüler in der Anwendung dieser Fertigkeiten nicht verbessern konnten. In der Kontrollgruppe kam es nach dem Training zu einem starken, eventuell motivationsbedingten, Absinken der unternehmerischen Verhaltensweisen (siehe auch 3.3.6.3). Ein Vergleich der fünf Schülergruppen innerhalb der Trainingsgruppe ergab, dass sich die Gruppen zwar insgesamt in der Anwendung unternehmerischer Fertigkeiten unterschieden, jedoch durch das Training keine Veränderung in der Anwendung bewirkt wurde. Die Schüler, die bereits von Anfang an ein hohes unternehmerisches Interesse hatten, wendeten in den geschilderten Fragebogensituationen sowohl vor als auch nach dem Training am häufigsten unternehmerische Fertigkeiten an. Schüler mit niedrigem unternehmerischen Interesse setzten die trainierten Fertigkeiten am wenigsten ein. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in dieser Evaluationsstudie keine Steigerung unternehmerischer Fertigkeiten durch das Training nachgewiesen werden konnte.

Als neues Trainingselement gegenüber den „Life-Skills“ Programmen wurde in diesem Programm die *Selbsterkenntnis* der eigenen Gründermerkmale eingeführt.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Schüler der Trainingsgruppe nach dem Training deutlich genauer wussten, wie ausgeprägt ihre Gründermerkmale sind als vor dem Training, während die Schüler der Kontrollgruppe keinen Zugewinn an Selbsterkenntnis erzielten. Der Veränderungseffekt für die Trainingsgruppe ist sehr deutlich ausgeprägt und unterstreicht die Wirksamkeit des Programms im Sinne einer vermehrten Selbsterkenntnis. Auch innerhalb der Trainingsgruppe kommt es bei allen fünf Interessengruppen zu einer deutlichen Steigerung der Selbsterkenntnis. Dies trifft selbst auf die Gruppe der Positivkenner und Negativkenner zu, von denen erwartet wurde, dass sie bereits einen Einblick in ihre persönlichen Voraussetzungen für die berufliche Selbstständigkeit haben. Demnach scheint das Programm auch den beiden Kennergruppen noch neue Erkenntnisse geliefert zu haben.

Die Befunde zur Bewertung der eigenen Gründermerkmale verdeutlichen, dass sich die Trainingsgruppe in ihren Gründereigenschaften und -fertigkeiten zwar insgesamt höher einschätzten als die Kontrollschüler. Jedoch scheint das Training über alle Trainingsschüler hinweg keine Veränderung in der Bewertung der eigenen Gründermerkmale bewirkt zu haben. Für die fünf Interessengruppen innerhalb der Trainingsbedingung resultierte dagegen ein anderes Bild. Wie erwartet unterscheiden sich die fünf Gruppen deutlich in ihrer Einschätzung der Gründermerkmale vor und nach dem Training. Besonders groß war die Veränderung der Selbsteinschätzung bei der Gruppe der Neinsager. Sie stuften ihre Gründermerkmale nach dem Training deutlich geringer ein als vor dem Training. In Abschnitt 3.3.5.2 konnte gezeigt werden, dass die Gruppe der Neinsager durch eine geringe Ausprägung unternehmerischer Eigenschaften gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund wird die Wirksamkeit des Trainingsprogramms besonders deutlich. Das Programm hilft auch Schülern, die gemäß ihrer Persönlichkeitsmerkmale eher nicht das Zeug zum Unternehmer hätten, dies zu erkennen und ein deutliches Commitment gegen die berufliche Selbstständigkeit zu entwickeln. Damit wird eines der wesentlichsten Trainingsziele erfüllt.

Neben der Evaluation der einzelnen Trainingselemente interessierte, welche Komponenten bei *Kombination* der Wissens-, Verhaltens- und Selbsterkenntniselemente die Kristallisierung des unternehmerischen Interesses der Trainingsschüler besonders fördern. Die Befunde zeigen, dass die Komponente Selbster-

kenntnis hinsichtlich der eigenen Gründermerkmale gegenüber der Verhaltens- und Wissenskomponente am stärksten zur Wirksamkeit des Trainings beiträgt. Dies entspricht der Trainingskonzeption, nach welcher der Fokus des Trainings gegenüber anderen Maßnahmen zur Sensibilisierung Jugendlicher für die berufliche Selbstständigkeit auf der Reflektion der eigenen Gründereigenschaften und -fertigkeiten liegt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sowohl das von den Schülern erreichte Endniveau der Selbsteinschätzung als auch das Ausmaß an Veränderung in der Selbsteinschätzung für die Klassifizierung der verschiedenen Interessengruppen von Bedeutung sind. Die Trainingsbausteine zum Wissen und zu den unternehmerischen Fertigkeiten scheinen dagegen im Zusammenspiel aller Trainingselemente in geringerem Maße zur Kristallisierung des unternehmerischen Interesses beizutragen.

Fasst man die Befunde zu den Wirkmechanismen des Trainings noch einmal zusammen, so scheinen alle Schüler von dem Training profitiert zu haben, indem sie nach dem Training mehr gründungsbezogenes Wissen haben und einen Einblick in ihre eigenen Gründereigenschaften und -fertigkeiten bekommen konnten. Weniger profitiert scheinen die Schüler von den Bausteinen zu haben, in denen unternehmerische Fertigkeiten, wie z. B. Problemlösestrategien, trainiert werden sollten. Die Befunde liefern Hinweise darauf, dass das Bild, welches die Schüler von ihren Gründermerkmalen in dem Training bekommen haben, eine zentrale Rolle bei der Kristallisierung des unternehmerischen Interesses spielt.

3.3.6.2 Methodische Qualität der Studie

An eine quasi-experimentelle Evaluationsstudie werden bestimmte Anforderungen gestellt, um intern und extern valide Aussagen machen zu können (Cook und Campbell, 1979). Im Folgenden wird geprüft, inwiefern bei der Interpretation der Ergebnisse zur Wirksamkeit des Programms mögliche Einschränkungen berücksichtigt werden müssen. Einige der Einschränkungen sind typisch für Studien, die im Schulkontext durchgeführt werden.

Die Voraussetzung zur Einführung eines neuen Programms mit zukunftsorientiertem Thema und innovativen Methoden ist das Interesse und die Bereitschaft der Schulleitung und des Lehrerkollegiums, sich auf ein neues Thema einzulassen

und in Form eines Trainings auszuprobieren. In dieser Studie erfolgte die Kontaktaufnahme zu dem Schulen im persönlichen Gespräch mit den Schulleitern und Lehrern. Nach einer ausführlichen Programmvorstellung konnten die Schulen frei entscheiden, ob und mit welchen Klassen sie an der Intervention teilnehmen wollten. Das heißt, es erfolgte keine randomisierte Zuordnung der Klassen zur Interventions- oder Kontrollbedingung. Mit diesem Vorgehen ist das Problem einer möglichen Selektivität bei der Wahl der Interventionsklassen verbunden. Denkbar ist, dass vor allem “angepasste”, gut funktionierende Klassen als Trainingsgruppen für das neue, noch unbekannte Projekt mit interaktiven Methoden ausgewählt wurden. Die Kontrollgruppen wurden aus denselben Schulen rekrutiert und bilden eventuell die “schwierigeren” Klassen. Insgesamt ist damit eine Überschätzung der Interventionseffekte nicht auszuschließen. Um jedoch für Einflüsse über diese Selektivität hinaus zu kontrollieren, wurde ein sorgfältiges “group matching” von Interventions- und Kontrollklassen nach Klassenstufe, Schulart, Durchführungsform und Schule vorgenommen. Nach Bortz und Döring (1995) stellt das Matching ein bewährtes Verfahren zur Kontrolle personengebundener Störvariablen in quasiexperimentellen Untersuchungen dar.

Weiter ist für zukünftige Studien erstrebenswert, die Aktivitäten in den Kontrollklassen während des Untersuchungszeitraums stärker zu kontrollieren. Ein „Dummy Treatment“ für die Kontrollgruppe, z. B. in Form eines Kurses zur Vermittlung effektiver Arbeitstechniken, könnte dafür kontrollieren, dass die Trainingsgruppe nicht allein aufgrund einer intensiveren Behandlung und Einbindung in ein Forschungsprojekt Trainingseffekte erzielt. Ist ein „Dummy Treatment“ nicht möglich, sollte unbedingt eine systematische Kontrolle darüber erfolgen, was in den Kontrollklassen während der Interventionsphase – in unserem Fall zwischen dem Ausfüllen des Vor- und des Nachtests – unterrichtet wurde. Cook und Campbell (1979) weisen darauf hin, dass in manchen Schulen in Eigeninitiative ähnliche Angebote wie die zu evaluierende Intervention zur Kompensation für die Kontrollklassen durchgeführt werden. In dieser Studie erfolgte die Programmimplementation und Datenerhebung in engem Austausch mit den betreffenden Lehrern. Nach den Aussagen der Lehrer, fand die Behandlung unternehmerischer Persönlichkeitsmerkmale in den Kontrollklassen nicht statt. Wurde das Training im Rahmen von Projekttagen durchgeführt, so beschäftigten sich die „gematchten“ Kontrollgruppen laut Lehreraussagen mit abstrakten Themen wie „die Farbe Rot“ oder der

Neugestaltung des Klassenzimmers. Im regulären Unterricht tauchte das Unternehmerthema wenn, dann nur im Grund- und Leistungskurs Wirtschaft und Recht auf. Hier sind laut Lehreraussagen jedoch ausschließlich betriebswirtschaftliche Aspekte, etwa die verschiedenen Rechtsformen, Unterrichtsthema. Die unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten kamen in den Kontrollgruppen nicht vor. Dennoch gilt für zukünftige Forschung, dass hier über die Lehreraussagen hinaus eine systematischere Kontrolle erfolgen sollte.

Die erfassten Daten der Studie beziehen sich bis auf den Umfang und die Qualität der Trainingsumsetzung ausschließlich auf Selbstaussagen der Schüler. Zur weiteren Implementationskontrolle wäre es denkbar, durch externe Beobachter oder Videoaufzeichnungen ergänzende Fremdbeurteilungen in die Bewertung der Trainingsumsetzung mit einzubeziehen.

Bei der Datenerhebung in Schulen besteht zum Teil das Problem, dass das Individuum als Analyseeinheit betrachtet wird und von einer Unabhängigkeit der Fälle ausgegangen wird, die im Schulkontext häufig nicht gegeben ist. Vielmehr ist zu erwarten, dass je nach Interaktion zwischen Lehrern und Schülern klassenspezifische Effekte bestehen. Um für mögliche Klassen- oder Schuleffekte zu kontrollieren werden idealerweise Studien mit großem Stichprobenumfang angelegt, so dass eine Analyse auf Schulebene, auf der auch randomisiert zugeordnet wird, möglich ist. Botvin et al. (1990) werteten beispielsweise die Effektivität ihres Präventionsprogramms auf der Basis eines Stichprobenumfangs von N = 4466 aus 56 Schulen sowohl auf Individuums- als auch Schulebene aus. Sie fanden auf beiden Ebenen ähnlich positive Programmeffekte. Auch in dieser Studie besteht das Problem, dass die Auswertung auf Individuumsebene erfolgte und der Einfluss klassen- oder schulspezifischer Effekte nicht ausgeschlossen werden kann. Für die Zukunft wäre es wünschenswert, die in dieser Studie angedeuteten Effekte im Sinne eines Multi-level Ansatz mit einer großen Stichprobe auch auf Schulebene zu testen.

Eine letzte, die externale Validität der Studie betreffende Frage ist, ob die Ergebnisse der Evaluation auf andere Personen, Umwelten und Zeiten generalisiert werden können (Cook und Campbell, 1979). Die in dieser Studie untersuchte Stichprobe setzte sich aus Thüringer Schulklassen der Stufen 9 bis 13 aus Gymnasien, Regel- und Berufsschulen zusammen, deren Schulleitung die Teilnahme

an dem Trainingsprogramms befürwortet hatte. Die Rekrutierung erfolgte nicht randomisiert aus der Gesamtpopulation aller Schüler der 9. bis 13. Klassen. Insofern kann der Anspruch einer repräsentativen Stichprobe an dieser Stelle nicht erfüllt werden. Vielmehr wurde diese Studie durchgeführt, um einen ersten Wirksamkeitsnachweis für ein neuartiges, in Deutschland bislang noch nicht eingesetztes Interventionsprogramm zu erbringen. Ausgehend von den ersten Effekten wird die Übertragbarkeit auf weitere Schülerpopulationen eine wichtige Forschungsfrage sein. Hierbei ist eine weitere Besonderheit der Stichprobe zu bedenken. Es wurden ausschließlich Schulklassen in Ostdeutschland befragt. Unter der DDR Führung waren unternehmerische Tätigkeiten nicht erwünscht und kamen folglich so gut wie gar nicht vor. Unmittelbar nach der Wende wurden nach Massenentlassungen kurzfristig einige Firmen gegründet, unter anderem als Weg aus der Arbeitslosigkeit. Leider waren viele dieser Gründungen nicht erfolgreich, mutmaßlich, da langfristige Planung und das entsprechenden Know how fehlten. Die untersuchten Schüler wuchsen in einem Umfeld auf, in dem unternehmerische Selbstständigkeit erst seit circa 10 Jahren möglich war. Bedingt durch die historischen Unterschiede könnten die Anteile der einzelnen Interessengruppen bei Schülern in den alten Bundesländern möglicherweise etwas anders ausfallen. Denkbar ist sowohl, dass westdeutsche Schüler bereits eine gefestigte Meinung zur beruflichen Selbstständigkeit haben und die Programmeffekte umso kleiner ausfallen, als auch die Alternative, dass das Programm auf besonders fruchtbaren Boden fällt und noch stärkere Effekte als bislang bewirkt. Aktuell ist die Nachfrage an Multiplikatorenschulungen für das Training auch in den alten Bundesländern sehr hoch, so dass hier bislang keine Hinweise auf einen unterschiedlichen Bedarf zwischen alten und neuen Bundesländern existieren.

3.3.6.3 Interpretation ausgewählter Befunde

1) Beurteilung des Trainingserfolgs

Die Evaluationsergebnisse zur allgemeinen Wirksamkeit des Programms bestätigen, dass mit dem Training tatsächlich das Ziel einer Interessenkristallisierung erreicht werden kann. Dies ist besonders positiv vor dem Hintergrund zu bewerten, dass Programme zur Förderung beruflicher Interessen, in denen die Steigerung eines bestimmten Interesses über alle Trainingsteilnehmer hinweg erwartet

wurde, nicht durchgängig Erfolge nachweisen konnten (Betz & Schifano, 2000; Dawes et al., 2000). Es scheint, dass im Bereich der beruflichen Interessenfindung nicht das programmatische Werben für einen bestimmten Berufszweig, sondern vor allem die Exploration und Anregung zur Selbstreflektion nach dem Motto: Was möchte ich? Was kann ich? und welcher Beruf passt zu meiner Person? vielversprechend und richtungsweisend ist. Das Programm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ bietet hier eine neue Möglichkeit zur Exploration der eigenen Fertigkeiten und Eigenschaften für den Bereich der unternehmerischen Selbstständigkeit.

Neben der erwarteten Kristallisierung fällt auf, dass in der Studie viele Schüler bereits eine gefestigte Meinung darüber hatten, ob die berufliche Selbstständigkeit später etwas für sie wäre oder nicht. In der Trainingsgruppe gaben ein Viertel der Schüler sowohl vor als auch nach dem Training an, dass sie sich für unternehmerische Tätigkeiten interessierten. Typisch für diese Schüler war, dass sie sowohl hohe Unternehmereigenschaften mitbrachten als auch vergleichsweise häufig aus Unternehmerfamilien stammten. Umgekehrt stuften insgesamt 19 % der Schüler, charakterisiert durch niedrige Unternehmereigenschaften, ihr unternehmerisches Interesse bereits vor dem Training als sehr gering ein und behielten diese Meinung auch bei. Demnach scheint ein Großteil der Schüler bereits vor dem Training eine gefestigte Meinung zur beruflichen Selbstständigkeit entwickelt zu haben. Für diese Gruppe könnte das Training als Bestätigung ihrer Meinung gedient haben. In der Evaluationsstudie gaben neben den anderen Trainingsschülern auch diese Schüler an, dass sie durch das Training noch sicherer in der Einschätzung ihrer Gründereigenschaften und -fertigkeiten geworden sind. Dies spricht für eine weitere Festigung ihrer Meinung durch das Training. Eine letzte Gruppe von Schülern, die in der Evaluationsstudie als „Unentschiedene“ gekennzeichnet wurden, hatte nach dem Training gar keine Meinung darüber, ob die Selbständigkeit etwas für sie wäre. Scheinbar war es diesen Schülern nicht möglich durch das Training herauszufinden, ob sie sich eine unternehmerische Laufbahn für sich vorstellen konnten. Die unternehmerischen Persönlichkeitseigenschaften dieser Schüler lagen im mittleren Bereich. Sie waren weder besonders hoch noch besonders niedrig ausgeprägt. Auch auf die Frage, wie ausgeprägt diese Schüler ihre Gründermerkmale selbst sahen, gaben sie vor und nach dem Training ein mittleres Niveau an. Aufgrund dieser Befunde könnte es sein, dass das Training insbesondere

dann zur Interessenkristallisierung beiträgt, wenn durch das Persönlichkeitspotenzial eine deutliche Richtung im Sinne „hätte das Zeug“ versus „hätte nicht das Zeug“ vorgeben ist. Es scheint, dass sich Teilnehmer, deren Persönlichkeitsprofil nicht eindeutig für oder gegen die berufliche Selbstständigkeit spricht, in dem Training auch schwerer hinsichtlich einer Meinungsfindung tun. Um auch diese Schüler bei der Ausbildung eines Commitments für oder gegen die berufliche Selbstständigkeit zu unterstützen, könnte es über die Exploration der eigenen Gründermerkmale hinaus hilfreich sein, noch weitere Aspekte der beruflichen Selbstständigkeit zu thematisieren. Nach Kent (1990) sind neben den personenbezogenen Voraussetzungen fachliche und betriebswirtschaftliche Kenntnisse die wichtigsten Unternehmermerkmale. Daher sollten sich gerade diese Schüler die Frage stellen, ob sie sich für die betriebswirtschaftliche Seite einer Unternehmensführung interessieren oder sich beispielsweise in einem Gebiet besonders gut auskennen, das eine unternehmerische Nische sein könnte.

Zur Beurteilung des Trainingserfolgs müssen schließlich noch einmal die Anteile der verschiedenen Schüler innerhalb der Trainingsgruppe betrachtet werden. Auf den ersten Blick könnte es möglicherweise etwas enttäuschend wirken, dass nur bei rund ein Viertel der Schüler eine Interessenkristallisierung stattgefunden hat. Auch in der Kontrollgruppe gibt es eine, allerdings kleinere, Gruppe von „Kristallisierern“. Die Beurteilung des Programmerfolgs sollte jedoch vor dem Hintergrund erfolgen, dass hier ein erster Wirksamkeitsnachweis für ein Programm, das sowohl hinsichtlich seiner Inhalte als auch seiner Ziele völlig neuartig ist, erbracht wurde. Zu dem Programm gab es so gut wie keine Vorerfahrungen. Es wäre ebenso denkbar gewesen, dass sich die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu so unterschiedlichen Themen wie den schulbasierten Präventionsprogrammen für Jugendliche, den typischen Merkmalen von Unternehmern und den Modellen zur beruflichen Entwicklung nicht zu einem wirksamen Programm verarbeiten lassen. Wolke (1999) betont, dass „Wirksamkeitsstudien unter idealen wissenschaftlichen Bedingungen erfolgen sollten, um den maximal erreichbaren Effekt eines Programms zu ermitteln“ (S. 533). In dieser Studie wurde durch das sorgfältige Matching zwischen Trainings- und Kontrollgruppe, die intensive Schulung der Lehrkräfte, die Vorgabe detaillierter Trainingsmaterialien und die Kontrolle der Implementationsgüte durch die Prozessevaluation eine möglichst hohe Standardisierung angestrebt. Jedoch fand das Training nicht unter völlig kontrollierten

Laborbedingungen statt. Einflüsse, beispielsweise der schulischen Umwelt, ließen sich beim Einsatz nicht vermeiden.

Auch der aktuelle Hintergrund, vor dem das Programm zur beruflichen Selbstständigkeit stattgefunden hat, muss hier noch einmal erwähnt werden. Die Wirksamkeit des Programms ist unbedingt auch in Abhängigkeit der aktuellen Geschehnisse zur beruflichen Selbstständigkeit zu sehen (Cook und Campbell, 1979). Bis zum Jahr 2000 erfreute sich Deutschland kurzfristig eines ungewohnt starken Gründerbooms, der vor allem mit der Erschließung des neuen IT-Markts in Zusammenhang stand. Einzelne Unternehmer galten als vielversprechende Vorbilder auch in der Region, in der die Studie durchgeführt wurde. Der großzügige Förderumfang für Maßnahmen zur Sensibilisierung für die berufliche Selbstständigkeit ist mutmaßlich auch in diesem Lichte zu sehen. Nach dem Zusammenbruch des neues Markts und der Konkursanmeldung vieler junger Unternehmen hat sich die euphorische Stimmung und positive Konnotation unternehmerischer Selbstständigkeit in Deutschland drastisch gewandelt. Nach den negativen Erfahrungen, die auch durch die Medien deutlich vermittelt wurden, ist mit dem Aufbau einer eigenen beruflichen Existenz mehr das Risiko als die Chance verbunden. Momentan scheint die Talfahrt junger Unternehmen gestoppt. Jedoch macht es die allgemein schlechte wirtschaftliche Situation schwer, aus dieser Talsohle wieder den Weg nach oben zu finden. Dazu kommt die aktuelle Debatte um „Mini-Jobs“ und „Ich-AGs“, die weniger vor dem Hintergrund neuer Chancen zur Selbstverwirklichung sondern vor allem zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit und Schwarzarbeit eingeführt wurden. Die Stimmung, in der das Training durchgeführt wurde, kann insgesamt als skeptisch gegenüber unternehmerischer Selbstständigkeit beschrieben werden. Dennoch ist es in dem Training gelungen, bei jungen Leuten ein Interesse für die berufliche Selbstständigkeit zu wecken oder Jugendliche in ihrer positiven Meinung zu bestärken. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus positiv zu bewerten, dass der Anteil an Schülern, die sich durch das Training eine Meinung zur unternehmerischen Selbstständigkeit als Berufsperspektive bilden konnten, ein Viertel aller trainierten Schüler ausmacht. Das Training kann als erfolgreich beurteilt werden.

2) Welche Bedeutung haben unternehmerische Modelle?

Studien zum Einfluss unternehmerischer Vorbilder auf die eigene berufliche Entwicklung spiegeln kein einheitliches Bild wider. Einige Studien belegen eine motivierende Wirkung, ebenso wie die Eltern, Unternehmer zu werden (Hisrich, 1990). Andere Studien deuten bei bestimmten Gruppen auf eine abschreckende Wirkung eines unternehmerischen Elternhauses hin (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 2002). In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass Jugendliche mit hohem unternehmerischen Potenzial und Unternehmertum in der Familie ein hohes unternehmerisches Interesse aufwiesen. Jugendliche mit hohem Potenzial ohne unternehmerische Modelle profitierten von dem Programm im Sinne einer Interessensteigerung. Demnach scheint hier ein unternehmerisches Modell förderlich *für* die Ausbildung eines unternehmerischen Interesses zu sein.

Die Bedeutung unternehmerischer Rollenvorbilder für die Ausbildung eines Commitments *gegen* die berufliche Selbstständigkeit konnte in dieser Studie jedoch nicht gezeigt werden. Schüler, die deutlich wussten, dass die Selbstständigkeit nichts für sie ist, hatten niedrig ausgeprägte Unternehmereigenschaften und kamen weitaus seltener als erwartet aus einer Unternehmerfamilie. Holland (1985a) beschreibt zur Entwicklung eines bestimmten Interessentyps, dass Eltern, bedingt durch ihren eigenen Interessentyp, ihren Kindern bestimmte Umwelten zur Verfügung stellen. Diese Umwelten bieten den Kindern bestimmte Reize und Möglichkeiten für Erfahrungen, welche langfristig zur Ausbildung des Interessentyps der Kinder beitragen. Eine mögliche Erklärung für den geringen Anteil unternehmerischer Vorbilder dieser Jugendlichen könnte sein, dass auch die Persönlichkeitseigenschaften ihrer Eltern nicht dem Profil von Unternehmern entsprechen und eine Unternehmensgründung dementsprechend unwahrscheinlicher gemacht haben.

Die positive Wirkung unternehmerischer Modelle auf die Förderung unternehmerischer Interessen könnte auch im Schulkontext genützt werden. Es wäre zu überlegen, ob der Kontakt zu Unternehmern in das Schulcurriculum integriert werden könnte, indem Unternehmer in der Schule von ihrem Alltag berichten oder Schüler zu Besuch in ein Unternehmen gehen. Projekte dieser Art wurden im Rahmen der Sensibilisierung Jugendlicher für die Selbstständigkeit inzwischen initiiert. Über Evaluationen und mögliche positive Effekte ist jedoch bislang nichts bekannt. Auch im Rahmen des neuen Trainingsprogramms wäre zu überlegen, ob eine Einheit

mit Unternehmern als Rollenvorbild in das Programm aufgenommen werden sollte. Neben der Möglichkeit zum persönlichem Kontakt mit Unternehmern könnte damit eventuell auch der ab und zu geäußerte Kritikpunkt, Lehrer seien als Trainer nicht gerade das beste Vorbild für ein Training zur unternehmerischen Selbstständigkeit, ausgeräumt werden.

3) Kann der Erfolg des Programms auf die Trainingsinhalte zurückgeführt werden?

Auf den ersten Blick mag es trivial erscheinen, den Zusammenhang zwischen den Trainingsinhalten und dem Trainingsergebnis zu untersuchen. Implizit liegt es nahe, dass das, was man mit den Teilnehmern trainiert, auch zum Trainingsergebnis führt. Die Evaluationsergebnisse anderer Interventionsprogramme für Jugendliche, nämlich die der „Life-Skills“ Programme, geben jedoch Anlass, die Wirkmechanismen genauer zu analysieren. Die Frage, warum diese Programme effektiv sind und zu einer Verzögerung des Substanzkonsums führen, konnte bislang nicht vollständig geklärt werden, weshalb hier auch von einer „black box“ im Bezug auf die Wirkmechanismen gesprochen wird (Reese, 2002; Schmitt-Rodermund, 1999).

Nach den Modellen zur beruflichen Entwicklung (Blustein et al., 1989; Marcia, 1989) sollte vor allem die Exploration und der Einblick in die eigenen Fähigkeiten dazu beitragen, ein Commitment für oder gegen eine berufliche Richtung zu entwickeln. Dieser Mechanismus scheint sich für das Training zur beruflichen Selbstständigkeit zu bestätigen. In dem Programm bezog sich die Exploration auf die eigenen Gründermerkmale. Die Schüler konnten sich hinsichtlich unternehmerischer Eigenschaften und Fertigkeiten, z. B. wie risikofreudig sehe ich mich selbst? Wie kreativ bin ich? Wie kompetent schätze ich mich als Führungsperson ein? hinterfragen. Das Commitment wurde dagegen über das Interesse an unternehmerischen Aktivitäten, z. B. am Leiten einer Firma, am Lesen von Businesszeitschriften etc. erfasst. Nach den Evaluationsbefunden konnten sich die Teilnehmer durch das Training tatsächlich in ihren Gründermerkmalen besser kennen lernen. Diese Erkenntnis scheint ihnen wesentlich geholfen zu haben, eine klare Meinung darüber zu entwickeln, ob die unternehmerische Selbstständigkeit eine interessante Berufsperspektive für sie sein könnte. Besonders deutlich ist dies für Schüler, die durch das Training erkannt haben, dass die Selbstständigkeit nichts für sie ist. Wir wissen inzwischen, dass diese Schüler von ihrem Persönlichkeitsprofil eher nicht das Zeug zum Unternehmer hätten. Nach dem Training korrigierte ge-

rade diese Gruppe ihr eigenes Unternehmerbild nach unten, was sehr deutlich für einen Selbsterkenntnisprozess spricht. Mit diesen Befunden konnte eine wichtige Erkenntnis zu den Wirkmechanismen des Trainings gewonnen werden.

Das Trainingselement der Wissensvermittlung trägt gegenüber der Selbsterkenntnis in geringerem Maße zur Interessenkristallisierung bei. Die Wissenskomponente erfüllt jedoch eine andere wichtige Funktion, weshalb auf sie in dem Training keinesfalls verzichtet werden sollte. Die Evaluationsbefunde zeigen, dass selbst Schüler, die kein Interesse an unternehmerischen Aufgaben hatten, in dem Programm Fakten zur beruflichen Selbstständigkeit gelernt haben. Damit liefert die Wissenskomponente Einblick in Aspekte der Selbstständigkeit, die über die Persönlichkeitsmerkmale von Unternehmern hinaus gehen. Soll in Deutschland insgesamt ein stärkeres Bewusstsein für die berufliche Selbstständigkeit geschaffen werden, ist es notwendig, allen Jugendlichen frühzeitig Wissen zu Unternehmertum zu vermitteln. Die Ergebnisse zur Wissenskomponente des Trainings entsprechen den bisherigen Befunden zur Wirksamkeit der „Life-Skills“ Programme. Auch die Arbeitsgruppe um Botvin konnte in einigen Studien nachweisen, dass in den „Life-skills“ Programmen über alle Schüler hinweg Wissen, z. B. über die schädlichen Konsequenzen von Substanzkonsum, vermittelt werden konnte (Botvin & Eng, 1982; Botvin et al., 1990).

Entgegen der Erwartung konnte in dem Programm keine Veränderung von Verhaltensweisen nachgewiesen werden. Die Schüler wählten nach dem Training ähnliche Strategien zum Problemlösen, Überzeugen, Führen, Beobachten und Rückmeldung geben wie sie es auch vor dem Training angegeben haben. Ein Blick auf die Mittelwerte der trainierten Fertigkeiten in der Trainings- und Kontrollgruppe zeigt, dass beide Gruppen im Gegensatz zu den Wissens- und Selbsterkenntniselementen bereits von Anfang an sehr hohe Werte aufwiesen. Somit war eine Steigerung dieser Fertigkeiten auch nur noch bedingt möglich. Dies spricht dafür, dass in der Programmevaluation für den Verhaltensbereich möglicherweise falsche bzw. zu leichte Items gewählt wurden. Die Verhaltensskalen wurden für diese Evaluationsstudie selbst entwickelt, um die Trainingsinhalte zum Problemlösen, Überzeugen, Führen, Beobachten und Rückmeldung geben, möglichst nah abzubilden. Für jeden Trainingsbaustein wurden vor dem Training effektive Verhaltensstrategien formuliert, beispielsweise im Bereich Problemlösen vor einer

Entscheidung mögliche Vor- und Nachteile abzuwägen. Diese Strategien waren dann einerseits Inhalt der Trainingsbausteine und wurden auch in dem Evaluationsfragebogen abgefragt. Möglicherweise war es für die Schüler in der Evaluation zu offensichtlich, welche die effektiven Strategien waren. Während die Trainingsgruppe konstant hohe Verhaltenswerte erreichte, kam es in der Kontrollgruppe zu einer Abnahme unternehmerischer Verhaltensweisen. Denkbar ist hier, dass das Nachlassen der Leistung bei den Kontrollschülern vor allem motivationsbedingt war. Die Fragebogenanteile zum unternehmerischen Verhalten waren sehr umfangreich. Für Schüler der Kontrollgruppe, die über den Fragebogen hinaus keine weitere Verbindung zum Thema berufliche Selbstständigkeit hatten, können die Fragen zum unternehmerischen Verhalten sehr zäh gewesen sein und dazu führt haben, dass diese nur noch flüchtig beantwortet wurden.

Eine weitere Ursache dafür, dass das Training nicht zur Verbesserung der Fertigkeiten beitragen konnte, könnte in dem knappen zeitlichen Umfang gelegen haben, in dem mit den Schülern die unternehmerischen Verhaltensweisen erarbeitet und trainiert wurden. Pro Verhaltensweise standen in dem Training 90 Minuten zur Verfügung. Um stärkere Effekte zu erzielen, müssten die Trainingsbausteine zum Verhalten möglicherweise noch intensiver oder umfangreicher gestaltet werden. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Bewertung des unternehmerischen Verhaltens auf Selbstaussagen der Schüler beruhten und keine systematischen Verhaltensbeobachtungen durchgeführt wurden. Eine zukünftige Forschungsfrage könnte darin bestehen, zu klären, ob durch externe Beobachter das tatsächliche Verhalten der Schüler abgebildet werden könnte und zu anderen Evaluationsergebnissen führen würde.

Insgesamt ist es für das neu entwickelte Training gelungen, einen ersten Nachweis zu den Wirkmechanismen des Programms zu erzielen. In der „back box“ des Trainings zur beruflichen Selbstständigkeit ist erstes Licht: die Trainingsinhalte zur Selbsterkenntnis tragen zur Interessenkristallisierung bei. Mit diesen Befunden konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die über die allgemeine Wirksamkeitsprüfung von Programmen hinaus gehen.

4) Selektiver oder universaler Einsatz des Programms?

In dem Training konnten insbesondere Jugendliche mit stark ausgeprägten Unternehmereigenschaften jedoch wenig unternehmerischem Erfahrungsschatz zu einer Steigerung ihres unternehmerischen Interesses angeregt werden. Möchte man mit dem Programm nun ausschließlich eine Steigerung des unternehmerischen Interesses erreichen, so implizieren die Befunde, dass man beispielsweise mit einem Screeningverfahren, etwa einem einfachen Fragebogen zu Sozialer Dominanz, Leistungsmotivation, Internalität und Unternehmertum in der Familie, eine Vorselektion der Schüler vornehmen könnte und das Training dann dieser spezifischen Gruppe zukommen ließe. Dies wäre sicherlich eine effiziente, wenn auch etwas schmalspurige Variante.

Es spricht jedoch vieles dafür, das Programm wie hier beschrieben mit dem Ziel der Interessenkristallisierung sowohl mit Schülern hoher als auch niedriger Ausprägung unternehmerischer Merkmale durchzuführen. Gerade Schüler, die von ihrer Persönlichkeit weniger unternehmerisch ausgerichtet sind, sollten für sich reflektieren, ob die berufliche Selbstständigkeit tatsächlich eine Berufsalternative darstellt. Vor dem Hintergrund hoher Konkurszahlen kann dies langfristig eine wichtige Entscheidung sein. Eine Gründerkultur in Deutschland sollte neben vermehrtem unternehmerischen Denken und Handeln auch durch eine stärkere Akzeptanz von beruflicher Selbstständigkeit auf Seiten der Nichtunternehmer gekennzeichnet sein. Das entwickelte Programm kann auch bei Trainingsteilnehmern, die selbst keine eigene berufliche Existenz aufbauen möchten, dazu beitragen, einen realistischen Einblick in die persönlichen Anforderungen an eine Gründung zu vermitteln und negative Stereotype von Unternehmern abzubauen.

Das Trainingsprogramm wurde in seinem Aufbau in Anlehnung an „Life-Skills“ Programme entwickelt, wie sie vor allem zur Primärprävention von Substanzmissbrauch eingesetzt werden. Die Trainingsbausteine, z. B. zum Überzeugen, Problemlösen oder Führen, thematisieren Lebenskompetenzen, die über den unternehmerischen Kontext hinaus wichtige Funktionen haben können. Für die trainierten Jugendlichen können die Übungen, z. B. zum Führen, oder die Erfahrung an einer Gruppendiskussion teilgenommen zu haben, eine gute Vorbereitung auf zukünftige Bewerbungssituationen oder Assessment Center für Auszubildende sein. Die Turmbauaufgabe zum Thema Führen wird beispielsweise in vielen As-

sessment Centern eingesetzt. Ein erweiterter Einblick in die eigenen Stärken und Schwächen durch das Training kann daher mitbestimmend für zukünftiges Verhalten sein.

Unter dem Schlagwort “Intrapreneurship” fordern inzwischen Unternehmen auch von angestellten Mitarbeitern vermehrt Kreativität, Verantwortung und eigenständiges Denken und Handeln. Auch Schüler, die später kein eigenes Unternehmen gründen, können vom dem Training profitieren, indem sie Verhaltensweisen kennen lernen, die im Laufe ihrer eigenen beruflichen Entwicklung bedeutsam werden können.

Die Ausführungen machen deutlich, dass das Programm mit seiner Erweiterung auf Selbsterkenntniselemente nicht zuletzt zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen beiträgt. Dies entspricht jüngsten Überlegungen zum erweiterten Einsatz von „Life-Skills“ Programmen über den Fokus der Primärprävention hinaus (Lerner et al., 2003). Gefordert wird, die positive Entwicklung von Jugendlichen verstärkt in den Mittelpunkt zu stellen anstatt problematische Entwicklungen zu antizipieren und diesen vorzubeugen. Zukünftige Programme sollten vor allem helfen, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, vorhandene Ressourcen zu fördern und Aktivität und Initiative anzuregen. So können Jugendliche befähigt werden, sich auch langfristig zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen. Das hier entwickelte Training stellt mit seinen Zielen ein neues Programm zur positiven Entwicklung Jugendlicher dar.

3.3.6.4 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie liefern zum einen Antworten auf die gestellten Fragen zur Wirksamkeit des Programms. Sie werfen aber gleichzeitig genauso viele neue Forschungsfragen auf und verdeutlichen, was zur zukünftigen Gestaltung und langfristigen Implementierung des Trainingsprogramms noch getan werden muss. Erste Schritte wurden seit der Programmevaluation bereits unternommen.

Follow up. Die unmittelbare Wirksamkeit des Programms im Sinne einer Interessenkristallisierung konnte in dieser Evaluationsstudie bestätigt werden. Es schließt sich die Frage an, wie sich die untersuchten Schüler beruflich weiterentwickeln

werden und welche langfristigen Effekte das Programm zeitigt: Werden sich die Schüler, die nach dem Training ein hohes unternehmerisches Interesse zeigten, tatsächlich eine unternehmerische Umwelt suchen respektive Schüler mit geringem unternehmerischen Interesse ein Angestelltenverhältnis wählen? Wie viele Trainings- und Kontrollschüler werden im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung eine eigene Firmenexistenz aufbauen? Sind es vor allem die Schüler, die durch das Trainingsprogramm Lust auf die unternehmerische Selbstständigkeit bekommen haben? Zur Beantwortung dieser Fragen wäre es ideal, die untersuchten Schüler über die gesamte Spanne ihrer beruflichen Entwicklung längsschnittlich zu begleiten. Zumindest erste Hinweise auf die langfristige Wirkung des Programms soll ein Zweijahres Follow up bei Schülern der Trainings- und Kontrollgruppe geben. Dafür wurden bereits erste Schritte unternommen: Zur Zeit erfolgt im Rahmen einer Diplomarbeit die Auswertung einer Follow up Befragung, die mittels telefonischer Interviews erfolgte. Es konnte dabei auf einen Adressenpool von ca. 400 Schülern zurückgegriffen werden, die nach Beendigung des Trainings ihre Bereitschaft zu einer freiwilligen Nachuntersuchung gegeben hatten. Insbesondere soll geprüft werden, ob Schüler, die unmittelbar nach dem Training ein deutliches Commitment für oder gegen die berufliche Selbstständigkeit ausgedrückt haben, diese Meinung beibehalten oder ob eine Veränderung ihres unternehmerischen Interesses eingetreten ist. Je nachdem, welche Ergebnisse zur Wirkungsdauer des Programms aus dem Follow up resultieren, ist zu diskutieren, ob beispielsweise “booster sessions” wie sie in der Präventionspraxis eingesetzt werden, eine Ergänzung zur Nachhaltigkeit des Programms darstellen könnten.

Differenzielle Effekte. Einige Fragen, die vor allem für Anwender relevant sein könnten, wurden durch die Programmevaluation bislang noch nicht beantwortet. Beispielsweise stellt sich die Frage, ob das Training für bestimmte Altersgruppen und Schularten besonders geeignet ist, ob es Wirkunterschiede in der Durchführung als Kompaktkurs über drei bis fünf Tage oder verteilt über mehrere Wochen gibt, ob Jungen und Mädchen unterschiedlich von dem Programm profitieren etc. Die erhobenen Daten ermöglichen die Beantwortung dieser Fragen. Die Auswertung an dieser Stelle hätte jedoch den Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie gesprengt. Nachdem nun der erste Wirksamkeitsnachweis für das Programm erbracht wurde, sollte hier jedoch unbedingt anknüpft und die Effektivität des Programms im Hinblick auf die formulierten Fragen weiter aufgeschlüsselt werden.

Überarbeitung der Trainingsbausteine. Einige Trainingsbausteine wurden inzwischen leicht modifiziert, um in Schulen eine möglichst einfache und praktikable Umsetzung des Trainings zu ermöglichen. Beispielsweise wurde bei dem Baustein „Führung“ das etwas aufwendige Trainingsmaterial (“Jenga” - Holzbausteine) durch eine Papierversion ersetzt. So können auch Schulen mit geringen finanziellen Ressourcen die Übung leicht durchführen. Das Computerspiel zum Thema „Problemlösen“ wurde aus dem Training genommen, da es völlig veraltet im Hinblick auf die technischen Möglichkeiten heutiger Zeit war. Gerade jugendliche Teilnehmer sind vertraut mit neusten Computerspielen. Zum Thema Problemlösen wird jetzt die Fünf-Schritte-Technik noch ausführlicher besprochen. Schließlich wurden noch zwei urheberrechtlich geschützte Trainingsmaterialien, ein Fragebogen zur Leistungsmotivation und Internalen Kontrolle aus dem Baustein „Motivation“ und die Computersimulation aus dem Baustein „Betriebswirtschaft“ durch die Entwicklung eigener Instrumente ersetzt. Es wurde ein neuer Selbsttest zur Leistungsbereitschaft und Internalität entwickelt und an 140 Schülern und 153 Studierenden getestet. Zum Thema „betriebswirtschaftliche Grundlagen“ (Baustein 10) kommt nun das eigens entwickelte Computerspiel “Flowerpower” zum Einsatz, in dem die Spieler die Leitung eines Blumenladens übernehmen. Die Trainingsmaterialien wurden damit insgesamt so aufbereitet, dass sie ohne großen Aufwand von den Trainern eingesetzt werden können.

Multiplikatorenprinzip. Das neue Trainingsprogramm wurde bewusst nicht vom Projektteam in den Schulen durchgeführt, sondern nach einem Train the Trainer Prinzip konzipiert. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte als Multiplikatoren umfassend geschult wurden, um das Programm zum einen mit ihren eigenen Schülern durchzuführen, und zum anderen das Programm später auch in weiteren Klassen anwenden zu können. Die trainierten Lehrer erhielten dazu das ausführliche Trainermanual mit allen notwendigen Materialien, das zum Verbleib in den Schulen bestimmt war. Mit dem Train the Trainer Konzept ist die Idee verbunden, dass auch über die Evaluationsphase hinweg das Training Anwendung in den Schulen findet. Weiter wurde das Multiplikatorentraining inzwischen als Weiterbildungsangebot in der Lehrerfortbildung eingebunden und wird über Lehrerweiterbildungsinstitute und interne Fortbildungen der Schulämter angeboten. Die Weiterbildungen finden seit August 2002 als eintägige Überblicksveranstaltung oder als zweitägige Trainingsworkshops statt. In den Veranstaltungen werden die Hintergründe des

Programms, einige Evaluationsergebnisse und Erfahrung an Thüringer Schulen vermittelt. Der größte Teil der Fortbildungen ist der gezielten Vorbereitung der Lehrer auf die Durchführung des Programms gewidmet, indem möglichst viele Trainingsbausteine selbst ausprobiert und mögliche Stolpersteine bei der Umsetzung reflektiert werden. Insgesamt wurden bislang 10 Fortbildungen in 5 Bundesländern durchgeführt, in denen 105 Multiplikatoren geschult wurden. In einigen Regionen werden die Lehrertrainings bereits zum zweiten Mal nachgefragt. Die Fortbildungen werden auch in Zukunft weiter durchgeführt. Zukünftig wäre hierbei wichtig, systematisch zu prüfen, wie viele geschulte Lehrer das Programm dann auch tatsächlich in ihren Schulen einsetzen.

Systematisierung. Das Trainingsprogramm zur Kristallisierung des unternehmerischen Interesses bildet zusammen mit Projekten, wie beispielsweise der Leitung einer Schülerfirma oder Begleitung eines Unternehmers, Maßnahmen zur Sensibilisierung Jugendlicher für die berufliche Selbstständigkeit. Diese Projekte stehen sich in Deutschland bislang jedoch noch sehr vereinzelt gegenüber. Die Maßnahmen sind vom Interesse und Engagement einzelner Personen (z. B. Lehrern) abhängig und insgesamt noch kaum in schulische Curricula eingebunden. Hier ist es für die Zukunft unbedingt erstrebenswert, eine stärke Verknüpfung und Systematisierung der Angebote vorzunehmen.

Ein erster Ansatz zur Einbindung des Themas “berufliche Selbstständigkeit” in schulische Curricula ist im Thüringer Lehrplan für Gymnasien enthalten. Dort ist das Thema “Existenzgründung” Unterrichtseinheit für den Leistungskurs Wirtschaft /Recht (Thüringer Kultusministerium, 1999). Auch wenn sich die Unterrichtsinhalte bislang – ähnlich zu Existenzgründerseminaren – vorwiegend auf die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Aspekte, z. B. Rechtsformen, beziehen, ist hier Potenzial für die Erweiterung der Themen auf die persönlichen Voraussetzungen einer Gründung gegeben. Nach Kent (1990) kennzeichnen Unternehmer sowohl gute fachliche und betriebswirtschaftliche Kenntnisse als auch unternehmerische Persönlichkeitsmerkmale. Um im Schulunterricht möglichst viele Facetten der beruflichen Selbstständigkeit zu thematisieren, schlägt er ein fächerübergreifendes Modell vor, das eventuell auch für das Schulcurriculum in Deutschland interessant sein könnte. Nach Kents Auffassung könnte beispielsweise fachliche Expertise und das Interesse am Experimentieren und Erfinden in den naturwissenschaftli-

chen Fächern, etwa Biologie, Chemie oder Physik, gefördert werden. Kalkulationen zur Unternehmensführung könnten Inhalt des Mathematik- oder Informatikunterrichts sein. Persönliche Fertigkeiten, z. B. zum Überzeugenden Argumentieren, passten zum Deutschunterricht oder wie es sie in den USA gibt, Kursen zur Persönlichkeitsbildung. Schließlich wäre der Geschichts- und Politikunterricht eine gute Plattform, um die historische und wirtschaftliche Bedeutung von Unternehmertum für die Gesellschaft darzustellen.

Dass zumindest in den USA auch von Seiten der Schule ein Interesse an verstärkter Einbindung der sogenannten „Entrepreneurship Education“ in das Schulcurriculum besteht, belegt eine umfassende Studie an 1.008 Schülern und 1.609 Lehrern von Walstad und Kourilsky (1999). In dieser Studie wünschten sich sowohl Schüler als auch Lehrer mehr Unterricht zu unternehmerischen Fertigkeiten, Einstellungen und Werten, z. B. im Bereich Führung, Risikofreude und Ausdauer.

Hinsichtlich der Systematisierung von Programmen zur beruflichen Selbstständigkeit beschreibt Ashmore (1990) ein amerikanisches Modell (“Lifelong Entrepreneurship Education Model”), das über mehrere Stufen die Förderung eines unternehmerischen Verständnisses und Verhaltens vom Grundschulalter bis zu einer Firmengründung im Erwachsenen vorsieht. Die erste Phase zielt beispielsweise darauf ab, Schülern die berufliche Selbstständigkeit als Berufsperspektive bewusst zu machen und ein erstes Wirtschaftsverständnis zu fördern. Für den systematischen Aufbau von aktuellen Maßnahmen zur Sensibilisierung und Förderung unternehmerischen Interesses in Deutschland könnte dies bedeuten, in einem ersten Schritt klassenweise mit Schülern das Training “Wer hat das Zeug zum Unternehmer?” durchzuführen und eine Interessenkristallisierung aller Schüler zu fördern. Darauf aufbauend sollten dann für Schüler, die ein Interesse für die berufliche Selbstständigkeit entwickelt haben, Programme angeboten werden, in denen konkrete unternehmerische Fertigkeiten trainiert werden. Dies könnte beispielsweise mit der Aktivität in einer Schülerfirma verknüpft werden. Inwieweit die Schülerfirmen zur Steigerung unternehmerischer Verhaltensweisen führen, müsste durch eine umfassende Evaluation geprüft werden. Schließlich sollte für Personen, die tatsächlich den Weg in die Selbstständigkeit planen, eine individuelle Betreuung erfolgen. Inhalt könnte hier die Analyse konkreter Stärken- und Schwächen, beispielsweise in Form eines Assessment Centers zu Potentialschät-

zung, sein. Ziel sollte es sein, herauszufinden, welche unternehmerischen Fertigkeiten bereits vorhanden sind, welche noch trainiert werden sollten und in welchen Bereichen eigene Defizite durch andere Strategien, z. B. die Wahl eines Firmenpartner oder das Outsourcing bestimmter Domänen, kompensiert werden können. Insgesamt gilt es also zukünftig, für Schulen und die sich anschließenden Bildungseinrichtungen ein Konzept zu entwickeln, wie persönliche, fachliche und betriebswirtschaftliche Merkmale der beruflichen Selbstständigkeit im Zusammenspiel effektiv vermittelt werden können. Das Programm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ bietet hier ein evaluiertes Tool. Das Gesamtkonzept müsste im Lehrplan verankert und über die Kultusministerien vertreten werden.

Einbettung. Zur langfristigen Etablierung einer Gründerkultur in Deutschland bedarf es neben der Systematisierung von Maßnahmen unbedingt einer Einbettung in einem größeren Kontext. Über den schulischen Rahmen hinaus, müssen auch weitere Institutionen, Medien und Gemeindeinitiativen den Fokus auf die berufliche Selbstständigkeit richten, um ein Bewusstsein für unternehmerische Aktivitäten zu schaffen. Auch Personen, die nicht unmittelbar mit einer Firmengründung zu tun haben, sollten die Möglichkeit bekommen, sich eine möglichst realistische Meinung zur beruflichen Selbstständigkeit zu bilden. Ein Weg ist sicherlich über das neue Training denkbar, in dem Schüler, die an dem Programm teilgenommen haben, auch ihren Geschwistern und Eltern berichten, dass sie sich in der Schule mit dem Thema “berufliche Selbstständigkeit” beschäftigen. Dies könnte in der Familie eine erste Reflektion und Meinungsbildung auslösen. Es müssen jedoch noch weitere Maßnahmen dazu kommen, die zur gleichen Zeit das Thema ansprechen und protegieren. Denkbar sind hier Werbespots, Reportagen, Zeitungsberichte, Wettbewerbe, Bildungsangebote etc. Zum Teil existieren solche Maßnahmen bereits. Sie allein können ohne den Bezug auf die eigenen unternehmerischen Stärken und Schwächen ebenso wenig bewirken. Ist jedoch die Verknüpfung verschiedener Maßnahmen möglich, kann in Deutschland eine neue Unternehmerkultur entstehen, die, angefangen von der Exploration im Schulalter über vermehrt unternehmerischen Denken und Handeln, langfristig zu erfolgreichen Gründungen und schließlich einer Steigerung der Selbstständigkeitsquote führt.

Fazit

Mit dem Programm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ steht erstmalig in Deutschland ein Training zur Sensibilisierung für die berufliche Selbstständigkeit auf der Basis unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten zur Verfügung. Gegenüber anderen Programmen bietet es den entscheidenden Vorteil, dass auch Teilnehmer, die durch das Training erkennen, dass die berufliche Selbstständigkeit nicht ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht, von dem Programm im Sinne einer Bewusstseinsbildung profitieren.

Die Inhalte des Programms wurden auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt. Somit fließen in das Training unmittelbar auch Ergebnisse aus Studien, z. B. zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Unternehmern und der Entwicklung beruflicher Interessen, mit ein. Das Programm ist als Trainingsmanual komplett aufbereitet und beinhaltet alle benötigten Folien, Materialien und Arbeitsblätter. Es ist für alle Anwender, die mit Gruppen arbeiten, unmittelbar und einfach einsetzbar.

Die Erprobung des Trainings an über 300 Schülern in Thüringen hat gezeigt, dass das Programm bei den Durchführenden und Teilnehmern sehr gut ankommt. Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass die Teilnehmer in dem Training selbst aktiv werden und ihre unternehmerischen Eigenschaften und Fertigkeiten erkunden können. Während zu den Fördermaßnahmen zur beruflichen Selbstständigkeit bislang keine Evaluation bekannt ist, konnte die Wirksamkeit des hier neu entwickelten Programms durch eine umfassende Evaluation bestätigt werden. Die Vorgehensweise bei dieser Evaluation zeichnet aus, dass nicht nur das Trainingsergebnis erfasst wurde, sondern darüber hinaus auch Erkenntnisse zu den differenziellen Effekten und Wirkmechanismen des Programms gewonnen werden konnten.

Im Zuge der aktuellen Diskussion um „ICH-AGs“ und die Schaffung von Arbeitsplätzen wird die Etablierung eines „Gründergeistes“ in Deutschland zukünftig ein vorrangiges Thema darstellen. Das Programm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ bietet für alle, die mit Gruppen zum Thema „unternehmerische Selbstständigkeit“ arbeiten wollen, einen innovativen und effektiven Ansatzpunkt, mit dem ein wichtiger Beitrag zur langfristigen Förderung einer Gründerkultur in Deutschland geleistet werden kann.

Literatur

Aldenderfer, M. S. & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Alwin, D. F. (1994). Aging, personality, and social change: The stability of individual differences over the adult life span. In D. L. Featherman & R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behaviour* (pp. 135-185). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Archer, S. L. (Ed.). (1994). *Interventions for adolescent identity development.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Ashmore, M. C. (1990). Entrepreneurship in vocational education. In C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship education. Current Developments, future directions* (pp. 211-229). Westport: Quorum Books.

Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler: Ergebnisse einer Interventionsstudie*. Kindheit und Entwicklung, 9,* 251-263.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifiying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.

Baron, R. A. (2000). Psychological perspectives on entrepreneurship: Cognitive and social factors in entrepreneurs` success. *Current Directions in Psychological Science*, *9*, 15-18.

Barrett, T. C. & Tinsely, H. E. (1977). Measuring vocational self-concept crystallization. *Journal of Vocational Behavior, 11,* 305-313.

Begley, T. M. & Boyd, D. P. (1987). Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses. *Journal of Business Venturing*, *2*, 79-93.

Bembenek, M., Sturm, M. & Düren, A. (1995). *Das Konkurrenzplanspiel BO-CASH im Überblick*. http://www.bo-cash.de/de/bocash/planspiel01.htm, 11.6.04.

Bergman, L. R., Magnusson, D. & Khouri, B. M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: a Person-oriented approach.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernstein, S. (1985). Entrepreneurship: Can kids learn it in school? *Canadian Business*, *11*, 187.

Betz, N. E. & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an Intervention to Increase Realistic Self-Effiacy and Interest in College Women. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 35-52.

Blustein, D. L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology, 35,* 294-297.

Blustein, D. L., Devenis, L. E. & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counselling Psychology*, *36,* 196-202.

Blustein, D. L., Ellis, M. V. & Devenis, L. E. (1989). The Development and Validation of a Two-Dimensional Model of the Commitment to Career Choices Process. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 342-378.

Blustein, D. L. & Flum, H. (1999). A Self-Determination Perspective of Interests and Exploration in Career Development. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational Interests – Meaning, measurement and counseling use* (pp. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Bonnett, C. & Furnham, A. (1991). Who wants to be an entrepreneur? A Study of adolescents interested in a young enterprise scheme. *Journal of Economic Psychology*, *12*, 465-478.

Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Botvin, G. J. (1983). *Life skills training: A teachers manual*. New York: Smithfield Press.

Botvin, G. J. (1996). Substance abuse prevention through life skills training. In R. DeV. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 215-241). Thousand Oaks, London: Sage Publications.

Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S. & Botvin, E. M. (1990). Preventing Adolescent Drug Abuse Through a Multimodal Cognitive-Behavioral Ap-

proach: Results of a 3-Year Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *58,* 437-446.

Botvin, G. J. & Eng, A. (1982). The efficacy of a multicomponent approach to the prevention of cigarette smoking. *Preventive Medicine*, *11*, 199-211.

Botvin, G. J., Eng, A. & Williams, C. L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through life skills training. *Preventive Medicine*, *9*, 135-143.

Brandstätter, H. (1997). Becoming an entrepreneur – a question of personality structure? *Journal of Economic Psychology, 18,* 157-177.

Brezing, H. (2000). Welche Bedürfnisse haben Anwender(innen), und wie werden sie in der Forschung abgedeckt? Die Bedeutung von Evaluationsstandards und von Evaluationskriterien für die Praxis. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 8-18). Bern: Hans Huber Verlag.

Brockhaus, R. H. (1980a). Psychological and environmental factors which distinguish the successful from the unsuccessful entrepreneur: A longitudinal Study. *Academy of Management*, 368-372.

Brockhaus, R. H. (1980b). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, *23*, 509-520.

Brockhaus, R. H. (1982). The psychology of the entrepreneur. In C. A. Kent, D. L. Sexton & K. H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 39-56). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brockhaus, R. H. & Horwitz, P. S. (1986). The psychology of the entrepreneur. In D. L. Sexton & R. W. Smilor (Eds.), *The art and science of entrepreneurship* (pp. 25-48). Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing Co.

Brown, S. D., Lent, R. W. & Gore, P. A. (2000). Self-rated abilities and self-efficacy beliefs: are they empirically distinct? *Journal of Career Assessment, 8,* 223-235.

Brusoski, G. C., Golin, A. K., Gallagher, R. P. & Moore, M. (1993). Career Group Effects on Career Indecision. Career Maturity, and Locus of Control of Undergraduate Clients. *Journal of Career Assessment*, *1*, 309-320.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). EXIST-Konferenz am 12. und 13. November 2001 im Wissenschaftszentrum Bonn. Dokumentation. Bonn: BMBF.

Burrmann, U. (1999). Das Interventionsprogramm CASE von Adey und Shayer im Lichte bisheriger Evaluationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *13*, 17-23.

Carroll, G. R. & Mosakowski, E. (1987). The career dynamics of self-employment. *Administrative Science Quarterly, 32,* 570-589.

Caspi, A. & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, *12*, 49-66.

Chell, E., Haworth, J. & Brearley, S. (1991). *The entrepreneural personality. Concepts, cases, and categories.* London: Routledge.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112,* 155-159.

Colton, R. M. & Udell, G. G. (1976). The National Science Foundation´s Innovation Centers- An Experiment In Training Potential Entrepreneurs and Innovators. *Journal of small business management*, *14*, 11-20.

Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cooper, A. C. & Dunkelberg, W. C. (1987). Entrepreneurial Research: Old Questions, New Answers and Methodological Issues. *American Journal of Small Business*, *11*, 11-23.

Creditreform (2002). *Aktuelles bei Creditreform. Junge Unternehmen sterben früh*. (8.5.02). http://www.creditreform.de/presse, 31.3.03.

Cromie, S., Callaghan, I. & Jansen, M. (1992). The entrepreneurial tendencies of managers: A research note. *British Journal of Management*, *3*, 1-5.

Dawes, M. E., Horan, J. J. & Hackett, G. (2000). Experimental evaluation of self-efficacy treatment on technical/scientific career outcomes. *British Journal of Guidance & Counseling, 28*, 87-99.

de Bono, E. (1990). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity.* London: Pinguin Books.

Der Spiegel (2000). Der Geist, der durch die Luft fliegt. *Spiegel, 18*. http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,74438,00.html, 1.5.2000.

Deutsche Ausgleichsbank & Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (1999). *Unternehmer-Kultur*.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2004). *Wir gründen eine Schülerfirma oder wie man den Unternehmensgeist in die Schule lockt.* http://www.schuelerfirmen.de/gruenden_einer_schuelerfirma.shtml, 11.6. 2004.

Engle, D. E., Mah, J. J. & Sadri, G. (1997). An empirical comparison of entrepreneurs and employees: Implications for innovation. *Creativity Research Journal*, *10*, 45-49.

EXIST- Existenzgründer aus Hochschulen (2001). *Stand und Perspektiven, Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*.

Fisseni, H.-J. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Frese, M. (Ed.) (1998). *Erfolgreiche Unternehmensgründer*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Gati, I. (1985). Description of alternative measures of the concept of vocational interests crystallization, coherence, and congruence. *Journal of Vocational Behavior, 27,* 37-55.

Göbel, S. (1998). Persönlichkeit, Handlungsstrategien und Erfolg. In M. Frese (Hrsg.), *Erfolgreiche Unternehmensgründer* (S. 99-122). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Goebel, P. (1991). Kreativität und kreative Persönlichkeiten – eine Untersuchung über erfolgreiche Unternehmensgründer*. Zeitschrift für psychosomatische Medizin, 37,* 146-156.

Gottfredson, G. D. & Holland, J. L. (1989). *Dictionary of Holland Occupational Codes* (2nd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*, 203-222.

Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A Self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, *18*, 326-339.

Hackett, G. & Betz, N. E. (1992). Self-efficacy perceptions and the career related choices of college students. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions on the Classroom* (pp. 229-246). NJ: Erlbaum.

Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 41-85). Bern: Hans Huber Verlag.

Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen.* Bern: Hans Huber Verlag.

Hannover, B. (1992). Geschlecht und Interessenentwicklung - Mädchen in geschlechtsuntypischen Berufen. Eine quasiexperimentelle Studie zur Förderung des Interesses Jugendlicher an Naturwissenschaften und Technik. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 23*, 36-45.

Hartz, P. (2004). *Diskussionsrunde in der Fernsehsendung „Sabine Christiansen*“, 23.5.04

Havighurst, R. J. (1964). Youth in exploration and man emergent. In H. Horow (Ed.), *Man in a world of work* (pp. 215-236). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.

Hisrich, R. D. (1990). Entrepreneurship/Intrapreneurship. *American Psychologist*, *45*, 209-221.

Hisrich, R. D. & Brush, C. G. (1986). *The woman entrepreneur*. Lexington, MA: Lexington Books.

Holland, J. L. (1985a). *Making vocational choices.* New Jersey: Prentice-Hall. INC.

Holland, J. L. (1985b). *Vocational preference inventory.* Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Holland, J. L. (1994). *Self-Directed Search.* Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Holland, J. L., Daiger, D. C. & Power, P. G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision-making and personality: Identity, information and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology, 39, 1191-1200.*

Holzheu, H. (1998). *Ehrlich überzeugen*. München: Econ.

Huberty, C. J. & Hussein, M. H. (2003). Some problems in reporting use of discriminant analyses. *The Journal of Experimental Education, 71,* 177-191.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (1999). ICUS/ GO to school: Medienkoffer zur Selbstständigkeit. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2003). *EXPLORIX® – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Göttingen: Hogrefe.

Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. Super, R. Starishevsky, R. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.

Junior (2004). *Schüler als Manager? Junior macht`s möglich*! http://www.juniorprojekt.de, 11.6. 2004.

Jurgens, J. C. (2000). The Undecided Student: Effects of Combining Levels of Treatment Parameters on Career Certainty, Career Indecision, and Client Satisfaction. *The Career Development Quarterly, 48*, 237-250.

Kalakoski, V. & Nurmi, J.-E. (1998). Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence, 8,* 29-47.

KEIM (2003). *Jahresbericht des Karlsruher Existenzgründungsimpuls*. Karlsruhe: KEIM e.V.

Kent, C. A. (1990). Integrating Entrepreneurship in the secondary curriculum: Economics and other courses. In C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship education. Current Developments, future directions* (pp. 29-65). Westport: Quorum Books.

Kent, C. A. (Ed.) (1990). *Entrepreneurship education. Current Developments, future directions.* Westport: Quorum Books.

Klandt, H. (1999). Entrepreneurship: Unternehmerausbildung an deutschen Hochschulen. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, *3*, 241-253.

Klandt, H. & Knaup, U. (2002). FGF-Report: Gründungsprofessuren 2002. Förderkreis Gründungs-Forschung e. V.

Kohn, M. L. & Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology, 87*, 1257-1286.

Kolip, P. (2002). Geschlechtsspezifisches Risikoverhalten im Jugendalter. *Bundesgesundheitsblatt*, 885-888.

Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK).* Göttingen: Hogrefe.

Kraus, L. J & Hughey, K. F. (1999). The impact of an intervention on career decision-making self-efficacy and career indecision. *Professional School Counseling, 2,* 384-390.

Kröger, C., Kutza, R., Walden, K. & Reese, A. (1998). Implementation eines Lebenskompetenzprogramms für fünfte Klassen an Hauptschulen und Gymnasien. *Zeitschrift für Kindheit und Entwicklung, 7,* 231-238.

Kröger, C. & Reese, A. (2000). Schulische Suchtprävention nach dem Lebenskompetenzkonzept – Ergebnisse einer vierjährigen Interventionsstudie. *Sucht, 46,* 209-217.

Kröger, C., Reese, A., Walden, K. & Kutza, R. (1999). Prävention des Substanzmissbrauchs an Schulen durch das Lebenskompetenzprogramm ALF. *IFT Bericht (Bd. 108).* München: IFT.

Kutza, R. (1998). Prozessevaluation des schulischen Lebenskompetenzprogramms ALF zur Primärprävention des Substanzkonsums. Marburg: Unveröffentlichte Dissertation.

Landesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT Thüringen (2000). Schülerfirmen – Wenn Schüler zu Unternehmern werden. Broschüre, herausgegeben von der Landesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT Thüringen.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2000). Berufsorientierung, *Politik und Unterricht, 1,* 1-49.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*, 79-122.

Leppin, A., Hurrelmann, K. & Freitag, M. (1994). Schulische Gesundheitsförderung im Kontext von Klassenklima und sozialem Rückhalt durch die Lehrer. *Zeitschrift für Pädagogik*, *40*, 871-899.

Leppin, A., Pieper, E., Szirmak, Z., Freitag, M. & Hurrelmann, K. (1999). Prävention auf den zweiten und dritten Blick: Differentielle Effekte eines kompetenzorientierten Suchtpräventionsprogramms. In Kolip, P. (Ed.), *Programme gegen Sucht: internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter* (pp. 215-234). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, *7*, 172-180.

Liles, P. R. (1974). *New business venture and entrepreneur*. Homewood: III. Richard D. Irwin, Inc.

Low, M. B. & MacMillan, I. C. (1988). Entrepreneurship: Past research and future challenges. *Journal of Management, 14,* 139-161.

Lowe, S. M. & Mascher, J. (2002). Fostering Positive Identity in Adolescents - Perspectives on Teens in the United States. In C. L. Juntunen & D. R. Atkinson (Eds.), *Counseling across the lifespan: Prevention and treatment* (pp. 113-133). Thousand Oaks: Sage Publications.

Lumpkin, G. T. & Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, *21*, 135-172.

Luzzo, D. A., Hasper, P., Albert, K. A., Bibby, M. A. & Martinelli, E. A. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/science self-efficacy and career interests, goals, and actions of career undecided college students. *Journal Counseling Psychology, 46,* 233-243.

MacMillan, I. C. & Katz, J. A. (1992). Idiosyncratic milieus of entrepreneurial research: the need for comprehensive theories. *Journal of Business Venturing, 7*, 1-7.

Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. In R. B. Cairns, L. R. Bergman & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual: essays in honor of Marian Radke-Yarrow* (pp. 33-64). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maiwald, E. & Reese, A. (2000). Effektivität suchtpräventiver Lebenskompetenzprogramme - Ergebnisse deutscher Evaluationsstudien. *Sucht Aktuell*, *1*, 8-12.

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New Jork: John Wiley.

Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, *12*, 401-410.

McClelland, D. C. (1965). N achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1*, 389-392.

McClelland, D. (1966). Charakteristika von Unternehmern. In D. McClelland (Ed.), *Die Leistungsgesellschaft. Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung* (S. 245-281). Stuttgart: Kohlhammer.

McClelland, D. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*, *21*, 219-233.

Meir, E. I. & Barrak, A. (1974). A simple instrument for measuring vocational interests based on Roe`s classification of interests. *Journal of Vocational Behavior, 4*, 33-42.

Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Landwirtschaft und Weinbau Rheinland-Pfalz (2001) *Wie funktioniert die Wirtschaft? Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I + Lehrerbegleitheft.* Universität Trier: Institut für Mittelstandsökonomie.

Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102-128). Bern: Hans Huber Verlag.

Montanez (2001). *Odds Ratios*. http://www.msu.edu/~montane1/, 1.6.2004.

Müller, G. F. (1999). Dispositionelle und biographische Bedingungen beruflicher Selbstständigkeit. In K. Moser, B. Batinic & J. Zempel (Hrsg.), *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln* (S. 173-192). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Müller, G. F. (2000a). Eigenschaftsmerkmale und unternehmerisches Handeln. In G. F. Müller (Hrsg.), *Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung* (S. 105-121). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Müller, G. F. (2000b). *Selbstständig organisierte Erwerbstätigkeit- Psychologische Theorien und Forschungsbefunde*. Forschungsberichte (Vol. No.18). Landau: Universität Koblenz-Landau.

Müller, G. F. (2001). Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale (F-DUP). In W. Sarges & H. Wottawa (Hrsg.), *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren* (S. 247-250). Lengerich: Pabst.

Müller, H. & Kersch, B. (1996). Suchtprävention an Schulen - Lohnt sich schulische Suchtprävention? In Zentrale Geschäftsstelle des Sonderforschungsbereichs 227 (Ed.), *Info 1996.*

Neuberger, O. (1995). *Führen und geführt werden*. Stuttgart: Enke.

Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B. & Koschier, M. (1987). *The Career Decision Scale* (3 rd ed.). Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.

Patry, J. & Perrez, M. (2000). Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 19-40). Bern: Hans Huber Verlag.

Petermann, H. & Fischer, V. (2000). Wie effektiv ist schulische Suchtprävention? – Ergebnisse der Leipziger Präventionsstudie. In A. Leppin, K. Hurrelmann & H. Petermann (Hrsg.), *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention* (S. 141-161). Berlin: Luchterhand.

Petermann, H., Müller, H., Kersch, B. & Röhr, M. (1997). *Erwachsen werden ohne Drogen. Ergebnisse schulischer Drogenprävention.* Weinheim: Juventa.

Potocnik, R. (1993). Praxiskonzepte und Erfahrungsberichte. Entscheidungstraining zur Laufbahnwahl: Konzeption, Evaluierung, Erfahrungen. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 37*, 95-100.

Prideaux, L.-A., Creed, P. A., Muller, J. & Patton, W. (2000). A review of career interventions from an educational perspective: Have investigations shed any light? *Swiss Journal of Psychology*, *59, 4*, 227-239.

PriManager (2001). Primanager - *Newsletter No. 01*, Fachhochschule Pforzheim.

Raskin, P. M. (1994). Identity and the Career Counseling of Adolescents. In S. Archer (Ed.), *The Development of Vocational Identity* (pp. 155-173). Sage Publications.

Rauch, A. & Frese, M. (1998). Was wissen wir über die Psychologie erfolgreichen Unternehmertums? – Ein Literaturüberblick. In M. Frese (Hrsg.), *Erfolgreiche Unternehmensgründer* (S. 5-34). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Rayman, J. R., Bernhard, C. B., Holland, J. L. & Barnett, D. C. (1983). The effects of a career course on undecided college students. *Journal of Vocational Behavior, 23,* 346-355.

Reese, A. (2002). *Entwicklungsorientierte Evaluation eines suchtpräventiven Lebenskompetenzprogramms*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Jena.

Reese, A. & Silbereisen, R. K. (2001). Allgemeine versus spezifische Prävention jugendlichen Risikoverhaltens. In T. Freund & W. Lindner (Hrsg.), *Prävention: Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit* (S. 139-162). Opladen: Leske + Budrich.

Reitzle, M. & Vondracek, F. W. (2000). Methodological avenues for the study of career pathways. *Journal of Vocational Behavior, 57,* 445-467.

Remer, P., O`Neil, C. D. & Goh, D. E. (1984). Multiple outcome evaluation of a life-career development course. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 532-540.

Rosnow, R. L., Rosenthal, R. & Rubin, D. B. (2000). Contrasts and correlations in effect-size estimation. *Psychological Science, 11,* 447-453.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General & Applied*, *80*, 1-28.

Rudas, T. (1998). *Odds Ratios in the analysis of contingeny tables*. Thousand Oaks: Sage.

Sagie, A. & Elizur, D. (1999). Achievement motive and entrepreneurial motivation: A structural analysis. *Journal of Organizational Behavior, 20,* 375-387.

Sarges, W. (1996). *Weiterentwicklung der AC-Methode*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Scherer, R. F., Adams, J. S., Carley, S. S. & Wiebe, F. A. (1989). Role Model Performance Effects on Development of Entrepreneurial Career Preference. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *13*, 53-71.

Schmitt-Rodermund, E. (1999). Entwicklungsorientierte Prävention am Beispiel des Drogengebrauchs im Jugendalter. In Oerter, R. et al. (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 421-436). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schmitt-Rodermund, E. (im Druck). Pathways to successful entrepreneurship: Parenting, personality, competence, and interests. *Journal of Vocational Behavior*.

Schmitt-Rodermund, E. & Schröder, E. (im Druck). *Wer hat das Zeug zum Unternehmer? – Training zur Förderung unternehmerischer Potenziale*. Göttingen: Hogrefe.

Schmitt-Rodermund, E. & Silbereisen R. K. (1999). Erfolg von Unternehmern: Die Rolle von Persönlichkeit und familiärer Sozialisation. In K. Moser, B. Batinic & J. Zempel (Hrsg.), *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln* (S. 115-143). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Schmitt-Rodermund, E. & Vondracek, F. W. (2002). Occupational dreams, choices and aspirations: adolescents´entrepreneurial prospects and orientations. *Journal of Adolescence*, *25*, 65-78.

Scholz, C. & Oberschulte, H. (1995). Planspielerfahrungen im Umgang mit PLUS-P. In T. Geilhardt und T. Mühlbradt (Hrsg.), *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement* (S. 345-357). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Schröder, E. (1999). *Validität von Assessment Centern: Empirische Studie zur prognostischen Validität und Konstruktvalidität.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier.

Schröder, E. (2000). *Ergebnisse der Gründerinterviews*. Unveröffentlichter Arbeitsbericht, Universität Jena.

Schudy, J. (Hrsg). (2002). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W. & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, *46*, 129-143.

Schuler, H. & Rolfs, H. (2000). Hohenheimer Gründerdiagnose: Konzeption zur eignungsdiagnostischen Untersuchung potenzieller Unternehmensgründer. In G. F. Müller (Hrsg.), *Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schumpeter, J. A. (1934; 1987). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus. Nachdruck der Originalausgabe von 1934*. Berlin: Duncker und Humblot.

Sexton, D. L. & Bowman, N. (1985). The entrepreneur: A capable executive and more. *Journal of Business Venturing, 1,* 129-140.

Shaughnessy, J. J. & Zechmeister, E. B. (1990). *Research methods in psychology*. (2nd Ed.). New York: Mc Graw-Hill.

Souvignier, E. (1999). Die Verbesserung räumlicher Fähigkeiten durch computergestütze Fördermaßnahmen: Zwei Evaluationsstudien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *13*, 4-16.

Sparkassen, Stern, McKinsey&Company & ZDF (2004*). StartUp Werkstatt*. http://www.startup-initiative.de, 21.2.04.

Spence, S. H., Sheffield J. K. & Donovan, C. L. (2003). Preventing adolescent depression: An evaluation of the Problem Solving For Life program. *Journal of consulting & Clinical Psychology*, *71*, 3-13.

Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Entrepreneurs*. In L. M. Spencer & S. M. Spencer (Eds.), *Competence at work. Models for superior performance* (pp. 220-236). New York: Wiley.

Spokane, A. R., Meir, E. I. & Catalano, M. (2000). Person-Environment Congruence and Holland`s Theory: A Review and Reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 57*, 137-187.

Statistisches Bundesamt (2004). *Erwerbstätigkeit. Erwerbstätige nach Stellung im Beruf.* http://www.destatis.de/basis/d/erwerb/erwerbtab1.htm, 2.3.2004.

Sternberg, R. & Bergmann, H. (2002). *Global Entrepreneurship Monitor GEM*. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut, Universität Köln.

Sternberg, R., Bergmann, H. & Lückgen, I. (2003). *Global Entrepreneurship Monitor GEM.* Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut, Universität Köln.

Sternberg, R. & Bergmann, H. & Tamasy, C. (2001). *Global Entrepreneurship Monitor GEM*. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut, Universität Köln.

Stewart, W. H. (1996). *Psychological correlates of entrepreneurship.* New York: Garland Publishing, Inc.

Stumpf, H., Angleitner, A., Wieck, T., Jackson, D. N. & Beloch-Till, H. (1985). *Deutsche Personality Research Form* (PRF). Göttingen: Hogrefe.

Sullivan, K. R. & Mahalik, J. R. (2000). Increasing Career Self-Efficacy for Women: Evaluating a Group Intervention. *Journal of Counseling & Development, 78*, 54-62.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development.* New York: Harper & Brothers.

Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life - Space Approach to Career Development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (pp. 197 - 261). San Francisco, California: Jossey - Bass Inc., Publishers.

Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics. (3 rd ed.)*. New York: HarperCollins College Publishers.

Taylor, K. M. & Betz, N. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, *22*, 63-81.

Taymans, J., Lewis, K. & Ramsay, A. S. (1990). Contextual career education for urban youth: A new look at experience based career education. *Journal of Career Development*, *16*, 283-295.

Timmons, J. A. (1978). Characteristics and role demands of entrepreneurship. *American Journal of Small Business*, *3*, 5-17.

Tinsley, H. E., Bowman, S. L. & York, D. C. (1989). Career Decision Scale, My Vocational Situation, Vocational Rating Scale, and Decisional Rating Scale: Do they measure the same constructs? *Journal of Counseling Psychology, 36,* 115-120.

Thüringer Kultusministerium (1999). *Lehrplan für das Gymnasium, Wirtschaft und Recht.* http://www.thillm.th.schule.de/lpas.htm, 15.6.04.

Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *The Journal of Primary Prevention*, *20,* 261-274.

Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V. & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, *20,* 275-336.

Tobler, N. S. & Stratton, H. H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programms: A meta-analysis of the research. *The Journal of Primary Prevention*, *18,* 71-128.

Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K. & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *Career Development Quarterly, 43,* 307-322.

von Eye, A. (Hrsg.) (1991). *Prädiktionsanalyse – Vorhersagen mit kategorialen Variablen.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

von Eye, A. & Schuster, C. (2000). The odds of resilience. *Child Development, 71,* 563 - 566.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach.* Hillsdale: Erlbaum.

Vondracek, F. W. & Schulenberg, J. E. (1984). Adolescence and careers. In R. M. Lerner & N. L. Galambos (Eds.), *Experiencing adolescents. A sourcebook for parents, teachers, and teens* (pp. 317-359). New York: Garland Publishing, Inc.

Vopel, K. W. (1999). *Interaktionsspiele für Jugendliche. Band 1-4.* Salzhausen: Iskopress.

Walden, K. (1998). *Welche Rollen spielen Selbstsicherheit und Beeinflussbarkeit bei der Nikotinprävention für Mädchen und Jungen? Untersuchung der Notwendigkeit geschlechtsbezogener Prävention im Rahmen eines schulischen Lebenskompetenzprogramms.* Unveröffentlichte Dissertation, Universität Marburg.

Walstad, W. B. & Kourilsky, M. L. (1999). *Seeds of Success – Entrepreneurship and Youth.* Dubuque (Iowa): Kandall/Hunt.

Waterman, A. S. (1989). Curricula Interventions for identity change: Substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence, 12,* 389-400.

Weber, H. (1998). *Arbeitskatalog der Übungen und Spiele.* Hamburg: Windmühle Verlag.

Whiston, S. C. & Brecheisen, B. K. (2002). Practice and research in career counselling and development - 2001. *The Career Development Quarterly*, *51*, 98-154.

Winer, D. & Gati, I. (1986). Cognitive complexity and interest crystallization. *Journal of Vocational Behavior, 28,* 48-59.

Wolke, D. (1999). Methoden und Kriterien entwicklungsorientierter Evaluation. In R. Oerter, C. von Hagern, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 522-556). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

World Health Organisation WHO (1993). *Programme on mental health: Life skills education in schools.* Geneva: Devision of Mental Health.

Würth, R. & Klein, H. J. (2001). *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung.* Künzelsau: Swiridoff Verlag.

Young Enterprise (2004). *Young Enterprise United Kingdom, Welcome to the new Young Enterprise web site.* http://www.young-enterprise.org.uk, 11.6. 2004.

Zedler, R. (1998). Existenzgründung - Aufgabe des Bildungswesens. In Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (Ed.), *Thema Wirtschaft* (Vol. 53). Köln: Deutscher Instituts-Verlag GmbH.

Anhang

Anhang A: Schülerprojekte zur unternehmerischen Selbstständigkeit

Anhang B: Interviewleitfaden und Ergebnisbericht zu den Gründerinterviews

Anhang C: Trainingsmanual „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“

Anhang D: Arbeitsheft für Schüler

Anhang E: Material für die Trainingsbausteine

Anhang F: Lernziele pro Trainingsbaustein

Anhang G: Skalen der Ergebnis- und Prozessevaluation und ihre Gütekriterien

Übersicht Schülerprojekte zum Thema Wirtschaft und unternehmerische Selbständigkeit

1. Schülerfirmen		
Name der Initiative	**Hauptinitiatoren**	**Inhalte**
JUNIOR	Institut der deutschen Wirtschaft	Entwicklung einer Geschäftsidee, Gründung eines Miniunternehmens an der Schule, Management des täglichen Geschäfts
SCHÜLERUNTERNEHMEN	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung	Gründung eines Schülerunternehmens
TRANS – JOB	Stiftung der deutschen Wirtschaft	Schülerfirmen mit Unterstützung von Partnerunternehmen
GET UP	Initiative EXIST des BMBF	als Wettbewerb organisiert
ACHIEVERS INTERNATIONAL	Achievers International	Schülerfirma mit Produktexport zu Partnerfirmen im Ausland
BUSINESS@SCHOOL	The Boston Consulting Group	Einjähriges Schulprojekt in drei Phasen: I. Projektvorbereitung für Schüler, Lehrer, Eltern II. Analyse eines Groß- und Kleinunternehmens III. Ausarbeitung eines Geschäftsplans durch Schüler/Lehrerteams
GO TO SCHOOL	Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr Nordrhein-Westfalen	Gründen einer Firma als Teil verschiedener Möglichkeiten, wie z.B. Infobus und Medienkoffer s. u.
2. Unterrichtsmaterialien		
"Wie funktioniert die Wirtschaft?" – Die Idee der unternehmerischen Selbständigkeit	INMIT (Institut für Mittelstandsökonomie an der Universität Trier)	Arbeitheft für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zu den 5 Themen Wirtschaft, BRD, Rheinland-Pfalz, Unternehmer, Unternehmensgründung Lehrerbegleitheft
ICUS Info-Center Unternehmerische Selbständigkeit und Schule	Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT	Medienkoffer: Unterrichtsmaterial mit Arbeitsblättern und Fallstudien zu Themen wie Businessplan, Finanzierung, Organisation des Alltags, Öffentlichkeitsarbeit, Verkaufen
„Unternehmerkultur"	Deutsche Ausgleichsbank (DtA) Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT	Unterrichtsmappe zur beruflichen Selbständigkeit mit 7 Einheiten, z. B. Geschichte, politische Bedeutung, Unternehmensführung, Unternehmerpersönlichkeit

3. Aktionstage		
„B.O.S.S." – berufliche Orientierung: Schüler als Selbständige	INMIT (Institut für Mittelstandsökonomie an der Universität Trier)	Aktionstag
„Schüler im Chefsessel"	Bundesverband Junger Unternehmer der ASU e.V.	Begleitung eines Unternehmers während eine typischen Arbeitstags, Verfassung eines Aufsatzes über gesammelte Erfahrungen, der von einer Jury bewertet und ggfs. prämiert wird
„Unternehmer im Klassenzimmer"	Bundesverband Junger Unternehmer der ASU e.V.	Mitglieder des Bundesverband Junger Unternehmer besuchen Klassen und zeigen auf ,dass der Weg in die Selbständigkeit lohnenswert ist.
BLIK Berufe Live im Klassenzimmer	Arbeitgeberverband Gesamtmetall, Mercedes-Benz Lenkungen GmbH	Videokonferenzen zwischen Schulen und Betrieben zur Berufsinformation und Vorbereitung auf Betriebsbesichtigungen und Schülerpraktika
„Schule macht Zukunft"	FOCUS u.a.	Schülerteam recherchiert bei Unternehmen vor Ort über ausgewählte innovative Technologien, dokumentiert das Projekt als Manuskript, CD-Rom oder Homepage und präsentiert es der Öffentlichkeit (Schülerwettbewerb)
TheoPrax®	TheoPrax Zentrum am Fraunhofer Institut für Chemische Technologie (ICT)	Verbindung von Theorie und Praxis in Form von Projektgruppen zur Ideenfindung
„Jugend – Schule – Wirtschaft"	Deutsche Bank Stiftung, Alfred Herrhausen „Hilfe zur Selbsthilfe", IZOP Institut Aachen	Erstellung eines wissenschaftlichen Fachberichts durch Analyse von Wirtschaftsbeiträgen aus Zeitungen und Recherche vor Ort bei Unternehmen, Verfassung von redaktionellen Beiträgen in Zusammenarbeit mit Partnerzeitungen
KIS Kooperationsnetz Industrie – Schule KURS Kooperationsnetz Unternehmen der Region mit Schulen Kooperationsnetz Schule Wirtschaft	Universität Düsseldorf, Prof. Dr. Vollmer	Unternehmen adoptieren Nachbarschulen als Partner gewähren Schülern Einblick in die Arbeitswelt und unterstützen bei der Berufsvorbereitung durch Besuche, Expertenbefragungen und Infomaterial für den Unterricht
KUS Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsausbildung	Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS)	Zielgruppe Berufsschulen

4. Planspiele		
PriManager – Primaner managen eine AG	Steinbeis-Transferzentrum der FH Pforzheim	Dreistufiger Wettbewerb im City-Cups, Regional-Cups und Landes-Cup, in dem Schulteams ein junges, wachsendes Unternehmen für Zweiräder leiten
GRÜNDUNGSWERKSTATT	StartUP-Gründungsinitiative von stern, den Sparkassen und MCKinsey & Company	In zwölf spannenden Aufgaben des Internetplanspiels müssen Schülerteams Kontakte zur realen Wirtschaft suchen und Schritt für Schritt einen Geschäftsplan für ihr fiktives Unternehmen erstellen
MACRO	Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft e.V.	Schülergruppen wirken als Entscheidungsträger und agieren zwischen Unternehmen, Haushalten und Regierung verschiedener Länder
SCHUL/BANKER	Bundesverband deutscher Banken	Bankenplanspiel zum eigenverantwortlichen Management einer Bank in Form eines Wettbewerbs
INVESTOR	Wirtschaft im Dialog (Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft e. V.)	Schülerteams gründen eine Modellfirma, welche sie im Team über mehrere Geschäftsperioden lenken und leiten
PLAY THE MARKET	Wirtschaft im Dialog (Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft e. V.)	Schülerteams konkurrieren als Industrieunternehmen mit bis zu drei Produkten auf dem nationalen und internationalen Markt um die Gunst der Käufer
OEKOWI	Wirtschaft im Dialog (Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft e. V.)	Simulation eines Modellstaats mit Regierung , Unternehmen, Haushalten etc. zur Demonstration ökolog. Und ökonomischer Zusammenhänge

Interviewleitfaden (max. 60 – 90 Minuten)

A. Einführung

Warming-up
Ziel des Interviews erläutern:
- Einblick in Person, Prozess der Gründung und Tätigkeit von Gründern
- Grundlage für Training zur Förderung der Gründungsmotivation
- Sie sind die Experten, von denen man lernen kann
- Ergänzung der Forschung zu Unternehmertum durch Sicht der Praxis

Aufzeichnung ansprechen
Vorgehensweise/ Gliederung erklären
Anonymität, keine weitere Verwendung der Gesprächsinhalte

B. Hauptteil

I. Angaben zur Person

Zu Beginn möchte ich Ihnen ein paar Fragen zu Ihrer Person stellen.

Darf ich Sie nach Ihrem Alter und Familienstand fragen?
Seit wann sind Sie selbständig?
In welchem Bereich sind Sie tätig?
Haben Sie ein/mehrere Partner?
Haben Sie Mitarbeiter?

II. Gründung

Gehen wir chronologisch vor. Mich interessiert, wie der Gründungsprozess von der Idee bis zur Umsetzung bei Ihnen verlaufen ist.

Wann haben Sie das erste Mal daran gedacht, sich selbständig zu machen?
Was haben Sie zur Vorbereitung auf die berufl. Selbständigkeit unternommen? (Kurse, Gründerzentrum)
Wo hätten Sie sich noch mehr Unterstützung gewünscht?
Gab es Anregung durch Familie, Bekannte (bereits Gründer)?
Was war der entscheidende Faktor für die tatsächliche Umsetzung der Idee?

Was waren die Gründe und Motive für den Schritt in die Selbständigkeit?

Was glauben Sie, wie denken Ihre Angehörigen, Ihr Bekanntenkreis über Sie als Gründer?

Ich würde gerne von Ihnen erfahren,..

Mich interessiert…
Beschreiben Sie...

Wir haben jetzt über ... besprochen. Wenden wir uns einem anderen Gebiet zu:...
Erzählen Sie mir bitte,...
Können Sie das an einem Beispiel festmachen...

III. Jetzige Tätigkeit/ Gründeralltag

Wir haben jetzt darüber gesprochen, wie sich die Gründung entwickelt hat, wenden wir uns Ihrem jetzigen Berufsalltag zu.

Beschreiben Sie mir bitte einen typischen Arbeitstag.
Was macht Ihnen an Ihrer heutigen Tätigkeit besonders Spaß, was weniger?
Was fällt Ihnen an Ihrer Tätigkeit besonders leicht, was fällt Ihnen eher schwer? Wo sehen Sie Schwierigkeiten?

Was glauben Sie, sind die Fähigkeiten, die ein Gründer mitbringen sollte?

Welche Eigenschaften sind Ihrer Meinung nach für unternehm. Erfolg wichtig?

Was halten Sie von dem Argument: „Unternehmer seien Machtmenschen und Einzelgänger?“

IV. Hobbies

Von Selbständigen weiß/hört man, dass Sie häufig mehr als 60 Stunden pro Woche arbeiten.

Wieviel Zeit bleibt Ihnen für Ihre Freizeit?
Womit beschäftigen Sie sich in Ihrer Freizeit?(Verein, Führung...)
Können Sie sich Ihre Arbeit und Freizeit flexibel einteilen?
Bedeutet dies für Sie einen wesentlichen Vorteil des Selbständigseins?
Haben Sie schon einmal etwas Außergewöhnliches gemacht? (Fallschirmspringen, Bungee jumping...)

In Literatur findet man immer wieder, dass Unternehmer sich durch Neugierde, Wissenensdurst, Lernen wollen kennenzeichnen. Wie würden Sie sich selbst einschätzen?

V. Personenumfeld

Sie sagten, Sie hätten bereits Mitarbeiter.

Was glauben Sie, schätzen Ihre Mitarbeiter besonders an Ihnen?
Was würden sie sich vielleicht von Ihnen noch wünschen?
Haben Sie bereits früher Erfahrung mit Führung, z.B. im Sportverein, gemacht?

Sie sagten, Sie hätten einen/mehrere Partner.
Was glauben Sie, schätzt Ihr Partner besonders an Ihnen? *Wie würden Sie das Verhältnis zu Ihrem Partner beschreiben?* *Wie ist die Arbeit zwischen Ihnen verteilt?* *In welchen Bereichen kommt es zu Meinungsverschiedenheiten? In welchen Bereichen würden Sie sagen, ist Ihre Zusammenarbeit noch optimierbar?*

VI. Schulzeit Ich würde jetzt gerne einen Sprung zurück in Ihre Schulzeit machen. Denken Sie bitte zurück an die Zeit um Ihre Jugendweihe/Konfirmation oder Schulabschluss.
Womit haben Sie sich in dieser Zeit beschäftigt? *Gab es Aktivitäten, die auf berufliche Selbständigkeit hinwiesen? (Klassensprecher, etwas verkaufen, etwas organisieren, etwas auf die Beine stellen...)*

VII. Image/Zukunft In der Vergangenheit wurde Unternehmertum häufig mit hartem Arbeiten u. Kapitalismus in Zusammenhang gebracht, heute spricht man von Existenzgründungen als Boombereich mit vielversprechender Zukunftsperspektive.
Wie würden Sie das Image der „Gründerszene" beschreiben? (Vorurteile?) *Wie sehen Sie die Zukunft für Gründer und Jung-Unternehmen?*

VIII. Training

Kommen wir jetzt zu dem von uns geplanten Training.
Ich nenne Ihnen jetzt ein paar Inhalte des geplanten Trainings zur Förderung der Gründungsmotivation:

- Erkennen der eigenen Stärken u. Schwächen
- Selbstvertrauen/ Mut, selbst etwas auf die Beine stellen zu können
- Kontakte aufbauen können
- Überzeugend argumentieren, sich darstellen können
- Kreativität
- Arbeitstechniken: Zeitmanagement, Problemlösen
- Einblick in grundlegende wirt. Zusammenhänge
- Führung: Umgang mit Mitarbeitern
- Kundenorientierung: sich in andere hineinversetzen

Welche Inhalte schätzen Sie als besonders wichtig ein, welche weniger? Wo sollte der Schwerpunkt liegen?
Fallen Ihnen noch weitere Themen ein, die in dem Training behandelt werden sollten?
Macht so ein Training in Ihren Augen Sinn? (Wenn ja, wenn nein, warum…?)
Hätten Sie als Schüler/ Student an so einem Training teilgenommen? (ja/nein, warum?)

Stichwort „Förderung von Gründungsmotivation": In welchen Bereichen müsste noch mehr getan werden?

Abschließende Frage:
Was würden Sie zukünftigen Gründern mit auf den Weg geben?

C. Abschluß

So langsam am Ende
Noch etwas ergänzen?
Aus Ihrer Sicht Wichtiges vergessen?
Adresse, Tel.-Nummer für weitere Fragen oder Interesse am Verlauf des Projektes

Ergebnisse der Gründerinterviews

1. Angaben zur Person

Es wurden 2 Gründerinnen und 8 Gründer interviewt. Das Alter der Befragten lag zwischen 26 und 58 Jahren. Die einzelnen Unternehmen wurden zwischen 1983 und 2000 in den verschiedensten Branchen (z. B. Buchwesen, Design, Medizintechnik, Biologie, Mikroskoptechnik...) gegründet. Die Unternehmen werden alleine bzw. mit bis zu 4 Geschäftpartnern geführt. Die Mitarbeiterzahl bewegte sich zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 0 und 10 Mitarbeitern.

2. Gründungsprozeß von der Idee zur Umsetzung

Bei der Mehrheit der Befragten kam der Gedanke an eine Gründung das erste Mal während des Studiums auf, beispielsweise als Umsetzung der Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Ebenso wurden zur Vorbereitung auf die Gründung mehrheitlich Seminare und Beratungen zu Fragen der Existenzgründung in Anspruch genommen. Dagegen hatten die wenigsten der Gründer Vorbilder in der Familie oder im Bekanntenkreis als Anregung des eigenen Gründungsvorhabens. Auf die Frage nach dem entscheidenden Faktor für die tatsächliche Umsetzung der Idee wurden fachliche Motive wie das Erkennen eines Bedarfs („die Zeit war reif“, „wir können etwas besser als andere“), Arbeitslosigkeit und Kontakte zu potentiellen Auftraggebern erwähnt. Hinsichtlich der persönlichen Motive stand die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, d. h. das Umsetzen der eigenen Vorstellungen, sich selbst etwas erschaffen, selbst ohne Restriktionen entscheiden zu können, das machen zu können, was Spaß macht, im Vordergrund. Der finanzielle Anreiz wurde in der Gründungsphase als zweitrangig beschrieben und gewinnt erst bei längerem Bestehen des Unternehmens an Bedeutung.
Viele der Befragten hatten die Erfahrung gemacht, im Bekanntenkreis oder bei den Angehörigen (z. B. den Eltern) auf Skepsis oder Unverständnis zu stoßen („du spinnst, du bist verrückt“). Jedoch haben die Befragten von ihren Lebenspartnern mehrheitlich Unterstützung erfahren und im Bekanntenkreis vor allem dann Bewunderung erlebt, wenn die Gründung erfolgreich verlief.

3. Jetzige Tätigkeit/Gründeralltag

Der Arbeitsalltag wurde zum Teil nach dem Motto Selbständigkeit bedeutet ‚selbst’ und ‚ständig’ beschrieben. Jedoch wiesen auch einige Gründer darauf hin, dass man sich auch als Selbständige einen geregelten Arbeitsalltag schaffen kann, der keine 12 oder 16 Stunden umfassen muß. Gründer, die in ihrem Berufsfeld mit Kunden zu tun haben, zählten den Kundenkontakt häufig zu den Aufgaben, die ihnen am meisten Spaß machen. Fast durchgängig wurde die Administration (Ablage, Papierkram, Behörden ...) als lästiges Übel bezeichnet.

Die nachfolgende Tabelle gibt Aufschluß über die Fähigkeiten, die man nach Meinung der Befragten als Gründer mitbringen sollte. Dabei wurden Selbstdisziplin (Ausdauer, Konsequenz) und die Fähigkeit, Fehlschläge einstecken zu können am häufigsten erwähnt.

Gründerfähigkeiten
Spaß III Motivation Optimismus Energie
Kein Sicherheitsdenken, Mut zum Risiko II
Selbstdisziplin II Ausdauer, Geduld, Konsequenz, Dinge durchziehen, sich zwingen, nicht aufschieben, abhaken, auch wenn unangenehm IIII Enttäuschungen/Rückschläge/Fehlschläge einstecken können IIII Sich zur Arbeit quälen können Kritisch bleiben mit eigener Leistung Eigene Interessen/private Dinge zurückstecken III
Vom eigenen Können überzeugt sein Selbstbewußtsein Durchsetzungsvermögen II Entscheidungsfähigkeit Wille, etwas schaffen zu wollen Gründung muß einen Tag u. Nacht beschäftigen
Auf andere zugehen können Mit Menschen umgehen II Idee gut verkaufen Sensibilität für Kunden Gutes Verhältnis zu Kollegen, Mitarbeitern II Ehrlichkeit, Verkaufen, von dem selbst überzeugt ist
(falls vorhanden) auf Firmenpartner vertrauen Lebenspartner muß einverstanden sein
Wissen, vorauf es ankommt Etwas besser können als andere Stets informiert sein, was andere Firmen machen Kernkompetenz wird vorausgesetzt Fachl. Kompetenz
Umsichtig sein, komplex denken, überschauen können, Schritt für Schritt Kopf voller Ideen, immer wieder Ideen Flexibilität

Dem Argument, Unternehmer seien „Machtmenschen“ oder „Tüftler“ standen die meisten befragten Gründer kritisch gegenüber. Auch wenn das Bild des Tüftlers, verbunden mit neuen Ideen, Lernenwollen, Wissensdurst und Neugierde, zum Teil den Gründerfähigkeiten zuzuordnen ist, können nach Meinung der Befragten beiden Typen als Unternehmer kaum erfolgreich sein. Vom Bild des Machtmenschen distanzierte sich die Mehrheit der Gründer, da sie entweder als Gründer noch keine Macht empfinden oder Macht nicht als erfolgversprechenden Umgang mit anderen sehen.

4. Personenumfeld: Mitarbeiter

Gründer, die zum Zeitpunkt des Interviews Mitarbeiter beschäftigten, wurden gefragt, was die eigenen Mitarbeiter an ihren Vorgesetzten aus Sicht der Gründer schätzten. Mehrere Gründer gaben an, dass die Mitarbeiter evtl. den engen Kontakt, ein offenes Verhältnis und das Hören auf die Meinung der Mitarbeiter an ihrer Führungskraft positiv sehen. Die Frage, was sich die Mitarbeiter von ihren Vorgesetzen evtl. noch wünschten, wurde als sehr schwer zu beantworten eingeschätzt. Die Mehrheit der Gründer hatte vor dem Schritt in die Selbständigkeit bereits Erfahrung im Umgang mit Mitarbeitern gesammelt, z. B. durch das Leiten einer Studien-, Sport - oder Forschungsgruppe. Von diesen Erfahrungen meinten die meisten, heute zu profitieren.

5. Personenumfeld: Firmenpartner

Zum Zeitpunkt des Interviews hatten sechs Gründer einen oder mehrere Firmenpartner. Das Verhältnis unter den Partnern wurde als kameradschaftlich, kumpelhaft, freundschaftlich oder brüderlich beschrieben, gekennzeichnet durch vollstes Vertrauen, gegenseitige Akzeptanz, Wissen um die Stärken und Schwächen des Partners und eine Aufteilung der Aufgabenbereiche.

6. Image und Zukunft von Gründern

Zum Thema Image der „Gründerszene“ berichteten die interviewten Gründer einerseits von negativen Vorurteilen gegenüber Gründern, beispielsweise schnell viel Geld verdienen zu wollen, auch mit unklaren Konzepten und mittelmäßigen Ideen. Gegenüber weiblichen Gründern herrsche zum Teil das Bild, dass diese besonders hart und zielstrebig sein müßten. Andererseits haben die meisten Gründer, je nach Kenntnisstand des Gegenübers, auch Anerkennung, Bewunderung und Hochachtung für ihren Mut zum Risiko und ihren Arbeitseinsatz erfahren. Insgesamt wurde das Image von Gründern in der Bevölkerung – gestützt von der Presse – eher positiv gesehen.

Zur Zukunft der Gründer äußerten sich nur wenige der Interviewten. Es wurde die Unterstützung durch Fördervereine und Existenzgründerberatung in Thüringen erwähnt. Durch den Boom an Gründungen in der letzten Zeit seien auch Fehlschläge vorprogrammiert, die evtl. zukünftig auch zu einer Ernüchterung betragen könnten.

7. Training für Schüler und Studenten

Im letzten Teil des Interviews wurde mit den Gründern das geplante Training zur Förderung der Gründungsbereitschaft bei Schülern und Studenten besprochen. Das Training wurde mehrheitlich als sehr sinnvoll bewertet, da es wichtig sei, einem Beamtenstaat und einer Globalisierung entgegen zu wirken. Zudem werde auch in höheren Positionen als Angestelllter ein gewisses Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit vorausgesetzt. Allerdings wurde auch kritisch bemerkt, dass ein innerer Antrieb und eine gute Idee vorhanden sein müssten und nicht antrainiert werden können. Auch wurde bezweifelt, ob Lehrer eine Motivation zur Gründung vermitteln könnten oder dies eher durch Praktiker geschehen müsste. Grundsätzlich sei wichtig, dass die Schüler sich selbst einbringen, austesten und Verantwortung übernehmen könnten.

Zu den wichtigsten Trainingsinhalten zählten die befragten Gründer die Stärkung des Selbstvertrauens und des Glaubens an die eigenen Fähigkeiten, das Aufzeigen der Vorzüge und Risiken einer Gründung, die Vermittlung, dass man eine gute Idee umsetzen kann, wenn man es will und diese Umsetzung eine starke Erfüllung darstellen kann. Hinsichtlich der Vermittlung betriebswirtschaftlicher Grundkenntnisse herrschten unterschiedliche Meinungen. Zum Teil wurde die Heranführung an betriebswirtschaftl. Fragen in frühem Alter befürwortet, andererseits wurde erwähnt, dass man sich diese bei Bedarf auch in guten Büchern anlesen könne.

Die Mehrheit der Befragten verneinte die Frage, ob sie selbst als Schüler gerne an einem Training dieser Art teilgenommen hätten. Allerdings waren mehrere Gründer in ihrer jetzigen Unternehmensphase an einem Training, beispielsweise zur Förderung der eigenen Führungsfähigkeiten, interessiert.

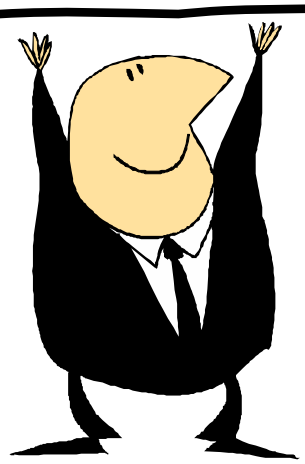
8. Abschluß: Mit auf den Weg

Zum Abschluß des Gesprächs wurden die Interviewpartner gefragt, was sie aufgrund ihrer Erfahrungen zukünftigen Gründern mit auf den Weg geben würden. Daraus ergab sich folgende Liste:

- ► Sich nicht von zu viel Leuten reinreden lassen
- ► Finanzierung gründlich durchdenken
- ► Warnung vor hoher Verschuldung, nicht zu viel Geld investieren
- ► Durchhalten, weitermachen, auch bei Rückschlägen
- ► Von seinen Fähigkeiten überzeugt sein
- ► Partner suchen, Allianzen eingehen
- ► Gute Idee haben, Marktchancen gründlich analysieren, Infos einholen
- ► Sorgfältig vorgehen, Chancen und Risiken abwägen, Plus-Minus-Liste
- ► Prüfen, ob man bereit ist, auf Urlaub, geregelte Arbeitszeit, gesichertes Einkommen zugunsten von Selbständigkeit zu verzichten
- ► Wer eine Idee hat und es sich zutraut, soll es probieren, dabei aber nicht zu blauäugig sein

Wer hat das Zeug zum Unternehmer?

Training zur Förderung des Gründungspotenzials



Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie
Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie
Eva Schmitt-Rodermund und Elke Schröder

Vorwort

Liebe Trainingsleiterinnen, liebe Trainingsleiter,

► Was sind Unternehmer für Personen? Welche Eigenschaften haben Unternehmer? Welche Fähigkeiten braucht man, um sich erfolgreich selbständig zu machen? Was heißt es, Unternehmer zu sein, ein eigenes Geschäft oder Unternehmen zu leiten oder einen eigenen Service anzubieten? Wie sieht es mit mir selber aus? Welche Unternehmereigenschaften habe ich? Würde es mir Spaß machen, jetzt oder später selbst etwas auf die Beine zu stellen?

► Fragen, die sich rund um die Themen „Unternehmerpersönlichkeit“ und „Unternehmensgründung“ drehen, wurden in den letzten Jahren immer häufiger diskutiert. Informationsveranstaltungen, Beratungen und Förderprogramme zur Existenzgründung richten sich dabei meistens an das unternehmertypische Altersfenster von ca. 30 Jahren.

► Aus der psychologischen Forschung weiß man, dass die Ausbildung beruflicher Interessen bereits im Kindesalter beginnt. Daher ist es wichtig, schon in frühen Jahren auf das Thema „berufliche Selbständigkeit“ aufmerksam zu machen. Mit dem Training „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ soll Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst hinsichtlich wichtiger Gründerfähigkeiten auszutesten, kennenzulernen und einen Einblick in das Thema „berufliche Selbständigkeit“ zu bekommen.

► Unternehmensgründungen werden auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen. Die Selbständigkeitsquote liegt in Deutschland bei knapp 10 % (Statistisches Jahrbuch, 1999). Um auch in Zukunft im internationalen Vergleich wettbewerbsfähig zu bleiben, bedarf es einer intensiven Förderung von Existenzgründungen sowohl in Klein- und mittelständischen Unternehmen als auch technologieorientierten Bereichen. Unternehmerisches Handeln wird in Zukunft selbst im Angestelltenbereich an Bedeutung gewinnen, da selbständiges, eigenverantwortliches Handeln Anforderungen sind, die auch innerhalb eines Unternehmens mehr und mehr gefordert werden.

► Das Trainingsprogramm „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ bietet die Möglichkeit, Schüler bei der Ausbildung ihrer beruflichen Interessen zu unterstützen und somit auf die Anforderungen der beruflichen Zukunft vorzubereiten. Entsprechende Neigungen der Schüler sollten frühzeitig erkannt und gefördert werden. Bereits in der Schule kann man unternehmerisches Denken fördern. Themen wie „Existenzgründung“ und „berufliche Selbständigkeit“ sollten daher so praxisnah wie möglich im Unterricht behandelt werden.

Das Programm verfolgt vier Trainingsziele:

► Wissensvermittlung

Den Schülern soll ein realistisches Bild von beruflicher Selbständigkeit vermittelt werden. Dazu gehört, neben den Vorteilen auch die Risiken einer Gründung nicht aus dem Auge zu verlieren.

► Selbsterkenntnis

Die Grundlage für jede unternehmerische Tätigkeit ist die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten. Nur wer weiß, welche Fähigkeiten beim erfolgreichen Gründen besonders wichtig sind und wie stark diese bei mir selbst bis jetzt ausgeprägt sind, kann auf einer sicheren Basis aufbauen.

► Verhalten
In aktiven Übungen werden Verhaltensweisen wie Überzeugungsfähigkeiten, Perspektivenwechsel und Problemlösestrategien erarbeitet und trainiert.

► Interesse und Motivation für Gründungen
Alternative Unterrichtsmethoden , z. B. Rollenspiele, Fragebögen, computergestützte Planspiele sollen neben Inhalten auch viel Spaß vermitteln und das Thema berufliche Selbständigkeit spannend und interessant gestalten.

► Das Training setzt sich aus 10 Trainingsbausteinen zusammen. Diese wurden auf der Basis einschlägiger Forschungsliteratur zum Thema Gründerfähigkeiten und anhand von Selbstaussagen von Existenzgründern in Experteninterviews entwickelt. Die einzelnen Bausteine sind detailliert ausformuliert. Alle benötigten Materialien, z. B. Folien, sind in der Trainingsmappe enthalten. Zusätzlich erleichtert eine Übersicht hinsichtlich Ablauf, Zeitvorgaben und Materialien die Durchführung pro Baustein. Die Trainingsteilnehmer erhalten ein Arbeitsheft, in dem alle wichtigen Unterlagen, z. B. Protokollbögen, Selbsttests, enthalten sind. Das Arbeitsheft kann nach dem Training zum Nachlesen behandelter Inhalte dienlich sein.

Wir wünschen Ihnen bei der Durchführung des Trainingsprogramms „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ viel Spaß, Erfolg und interessante Anregungen für Ihren Unterricht.

Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie
Institut für Psychologie
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Dipl. Psych. Elke Schröder
Dr. Eva Schmitt-Rodermund

Info-Telefon: + 49 (0) 3641 – 945207
Fax: + 49 (0) 3641 – 945202

Jena 2000

Das Trainingsprogramm wurde - gefördert vom BMBF und TMWFK – am © Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie der Universität Jena entwickelt. Die Durchführung des Programms sowie die Verwendung und Vervielfältigung einzelner Teile oder Materialien ist **nur in Absprache** mit dem Lehrstuhl erlaubt und muss durch diesen genehmigt werden.

Inhalt

		Seite
Baustein 1	**Einstieg**	1-6
	Einführung: Inhalt und Ziel des Trainings Kennenlernspiel mit gegenseitigem Interview Brainstorming: Gründerprofil	
Baustein 2	**Führung**	7-12
	Turmbau mit verteilten Rollen: Teamleiter vs. Mitarbeiter	
Baustein 3	**Kreativität**	13-19
	Bildhauer-Tonklumpenspiel Was ist Kreativität? Ideenfindung: Brainstorming Ideenweiterentwicklung: Force-Fit-Spiel	
Baustein 4	**Problemlösen**	20-23
	komplexes Problemlösespiel Problemlösetechniken: 5-Schritte-Technik	
Baustein 5	**Beobachten & Hineinversetzen**	24-30
	Beobachtungsspiel: 3 Dinge Diskussion: Was ist beobachtbar? Diskussionsrunde mit Beobachtern	
Baustein 6	**Risikoneigung**	31-42
	Kartenspiel: 17 und 4 persönlicher Risikoindex	
Baustein 7	**Überzeugen**	43-51
	Redetechniken: personenbezogenes Argumentieren Umgang mit Einwänden Präsentation einer Produktidee	
Baustein 8	**Motivation, Erfolg & Misserfolg**	52-58
	Anweisungsspiel Erfolge & Probleme Test: Wie gut kennst Du Dich selbst?	

Baustein 9	**Gründung & Beruf**	59-72
	Berufliche Interessen Unternehmer-Quiz Diskussionsrunde mit Unternehmern	
Baustein10	**BWL-Grundlagen**	73-76
	Computerspiel	

Baustein 1: Einstieg

Information:

► Zu Beginn des Trainingsprogramms soll den Teilnehmern ein Überblick über die Inhalte und Ziele des Trainings gegeben werden. Die Teilnehmer sollen für das Training motiviert werden. Ziel des Trainings ist es, dass die Teilnehmer die wichtigsten Eigenschaften für eine erfolgreiche Unternehmensgründung und -leitung kennenlernen, sich selbst hinsichtlich wichtiger Unternehmereigenschaften einschätzen lernen, diese Fähigkeiten trainiert werden und die Teilnehmer zur Reflexion angeregt werden, ob die berufliche Selbständigkeit später eventuell etwas für sie wäre.

► Zum Einstieg eines Trainingsprogramms ist es hilfreich, ein Kennenlernspiel zu machen. Dies erleichtert den Einstieg und schafft gleich zu Beginn eine positive, lockere Atmosphäre. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, etwas über die anderen zu erfahren und diese noch besser kennen zu lernen. Außerdem wird das Gruppengefühl gestärkt. Den Teilnehmern werden Gruppenregeln zur konstruktiven Zusammenarbeit vermittelt. Eine Themensammlung zum Thema „Gründerprofil“ soll den Kenntnisstand der Gruppe erfassen und eine gemeinsame Wissensbasis schaffen.

Lernziele:

- Einblick in die Inhalte und Ziele des Trainings bekommen
- Eine positive und lockere Atmosphäre schaffen
- Etwas über die anderen erfahren und diese besser kennenlernen
- Das Gruppengefühl stärken
- Gruppenregeln kennenlernen
- Kenntnisstand der Gruppe zum Thema „Gründerprofil“ erfassen
- Gemeinsame Wissensbasis zum Thema „Gründerprofil“ erarbeiten

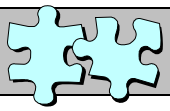
Material:

- Karten zur Paarbildung
- Interviewkarten
- Wandpapier
- Klebstoff
- Nummernliste
- Marker
- Blanko-Karten zur Ideensammlung
- Tesakreppband
- Arbeitsheft (S. 3)
- Folie: Gruppenregeln

Zeitbedarf: 90 Min.

Einstieg

Einführung: Ziele und Inhalte des Trainings
„In den nächsten Stunden in unserem Seminar „Wer hat das Zeug zum Unternehmer?“ beschäftigen wir uns mit folgenden Fragen: Was sind Unternehmer für Personen? Welche Eigenschaften haben Unternehmer? Welche Fähigkeiten braucht man, um sich erfolgreich selbständig zu machen? Was heißt es, Unternehmer zu sein, ein eigenes Geschäft oder Unternehmen zu leiten oder einen eigenen Service anzubieten? Wie sieht es mit mir selber aus? Welche Unternehmereigenschaften habe ich? Würde es mir Spaß machen, jetzt oder später selbst etwas auf die Beine zu stellen? Es geht darum, dass Ihr Euch selbst in den wichtigsten Unternehmereigenschaften kennenlernt, wir diese Fähigkeiten trainieren und Ihr Euch überlegen könnt, ob die berufliche Selbständigkeit später eventuell etwas für Euch wäre?“

Kennenlernspiel: „Salz und Pfeffer“ 
„Zu Beginn unseres Trainingsprogramms möchte ich mit Euch ein Einstiegsspiel machen. Dazu habe ich hier Karten, auf denen jeweils ein Begriff steht. Auf einer Karte steht z. B. ‚Salz’ auf einer anderen ‚Pfeffer’, auf einer weiteren z. B. ‚Krieg’ oder ‚Frieden’. Immer zwei Karten gehören zusammen und bilden ein Paar, also z. B. ‚Salz und Pfeffer’ oder ‚Krieg und Frieden’. Jeder von Euch zieht nun eine Karte und hat die Aufgabe, seine „andere Hälfte“ zu finden. Wer z. B. die Karte ‚Salz’ gezogen hat, soll denjenigen mit der Karte ‚Pfeffer’ finden oder wer die Karte ‚Krieg’ gezogen hat, soll seinen Partner mit der Karte ‚Frieden’ finden. Dafür könnt Ihr im Raum herumgehen.“ *Finden sich bei der Paarbildung z. T. „falsche“ Hälften zusammen, ist dies nicht weiter schlimm. Die übrigen Teilnehmer bilden dann einfach zufällige Paare. Dies führt evtl. zu etwas Gelächter.*

„Hat sich ein Paar gefunden, so erhält jeder von Euch eine Interviewkarte, wie ich sie hier habe. Auf dieser Interviewkarte stehen Stichworte wie zum Beispiel Geburtstag, Hobbys, typische Eigenschaften. Eure Aufgabe ist es nun, Euch gegenseitig anhand der Stichworte auf der Interviewkarte zu interviewen. Ihr befragt Euren Partner also, wann er Geburtstag hat, was seine Hobbys sind etc. Die Antworten schreibt Ihr auf die Interviewkarten. So entsteht für jeden von Euch eine Art „Visitenkarte“. Nachher, wenn Ihr Euch alle interviewt habt, kommen wir wieder in der Gruppe zusammen und Ihr stellt den anderen Euren Interviewpartner vor. Dazu erzählt Ihr, was Ihr über Euren Partner herausbekommen habt und auf die Karten geschrieben habt. So jetzt geht`s los. Jeder bekommt eine Karte...“

Nach Abschluss der Vorstellungsrunde werden die „Visitenkarten" für alle sichtbar auf ein großes Wandpapier geklebt und aufgehängt.
Dieses Plakat soll während des gesamten Trainingsprogramms aufgehängt bleiben.
Die Visitenkarten können verschönert werden, indem die Teilnehmer ein Passphoto von sich mitbringen oder vom Interviewer ein Portrait zeichnen lassen.
Das Wandplakat kann mit einer Überschrift, z. B. „unsere Trainingsgruppe", versehen werden.

Verteilung der Arbeitshefte

Jeder Teilnehmer erhält ein Arbeitsheft, das er zu jeder Einheit mitbringen soll.

Vergabe der Personnummer

Jeder Teilnehmer bekommt eine Personnummer zugeordnet.
Die Teilnehmer notieren ihre Nummern auf dem Arbeitsheft.
Die Teilnehmer behalten diese Nummer während des gesamten Trainings.
Notieren Sie die Namen und Nummern falls ein Teilnehmer seine Nummer vergisst.

Gruppenregeln

„Wenn wir uns in den nächsten Unterrichtsstunden mit dem Thema berufliche Selbständigkeit beschäftigen, ist es wichtig, dass wir alle gut zusammenarbeiten. Dazu gehört zum Beispiel, dass jeder von uns mitarbeitet und seine Meinung sagt.

Es gibt ein paar Grundregeln, wie man am besten in einer Gruppe arbeiten kann.
Ich habe hier eine Liste mit Gruppenregeln. (Legen sie die Folie : Gruppenregeln auf).
Lest Euch die Grundsätze aufmerksam durch. Anschließend sollt Ihr Euch 8 Regeln davon aussuchen, von den Ihr meint, dass sie für Eure Gruppe am wichtigsten sind. Diese Regeln schreiben wir dann auf ein großes Plakat und hängen es im Raum auf. Diese Regeln gelten für den ganzen Trainingszeitraum. Die Liste der Gruppenregeln findet Ihr auch noch einmal in Eurem Arbeitsheft auf Seite 3.“

Lassen Sie die Teilnehmer vorkommen und die jeweils 8 wichtigsten Regeln auf der Folie anstreichen. Am Schluss werden die 8 Regeln mit den meisten Anstreichungen herausgesucht und auf ein Plakat geschrieben.

„Schlagt Euer Arbeitsheft auf Seite 3 auf und kennzeichnet auch dort die 8 Regeln, die Ihr für Eure Gruppe herausgesucht habt.“

Ideensammlung zum Thema „Gründerprofil“

Schreiben Sie den Satz: „Unter Existenzgründern stelle ich mir vor...“ an die Tafel.

„Zum Einsteig in unser Unternehmertraining sammeln wir jetzt erst einmal alles, was Euch zur Person eines Existenzgründers einfällt. Dazu bekommt jeder von Euch 6 Karten. Ihr schreibt auf jede Karte einen Gedanken, der Euch zu einem typischen Existenzgründer einfällt. Schreibt alles auf, was Euch zu dem Thema durch den Kopf geht ohne groß nachzudenken. Schreibt möglichst groß und nur ein paar Worte, damit man die Karten nachher auch lesen kann. Wenn Euch die Karten nicht reichen, könnt Ihr bei mir Nachschub holen.“

Geben Sie den Teilnehmern ca. 5 Minuten Zeit zum Schreiben. Teilen Sie die Tafel in dieser Zeit in drei große Spalten ein und beschriften Sie die Spalten mit + (positiv) 0 (neutral) und – (negativ).

„Wenn alle fertig sind bitte ich Euch vorzukommen und Eure Schilder mit Tesakreppband an die Tafel zu kleben. Ihr seht, dass ich drei Spalten gemacht habe. Klebt die Karten, von denen Ihr meint, dass sie eher positiv sind unter das Plus, die Karten, die eher etwas Negatives beschreiben unter das Minus und die Karten, von denen Ihr meint, dass sie neutral sind unter die Null.“

Lesen Sie die Karten (stichwortartig) vor und fassen Sie die Ergebnisse zusammen.

Legen Sie die Folie „Gründerprofil“ auf. Daran können Sie die wichtigsten Gründerfähigkeiten zusammenfassend darstellen und den Aufbau des Trainings noch einmal erläutern.

Ablaufplan: Einstieg

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einführung	Erläuterung der Ziele und Inhalte des Trainings		5 min
Kennenlernspiel „Salz und Pfeffer“	Die Teilnehmer ziehen Begriffskarten und bilden damit Paare. Die Partner interviewen sich gegenseitig anhand vorgegebener Interviewkarten hinsichtlich ihrer Interessen, Eigenschaften etc. Die Teilnehmer stellen ihre Partner der Gruppe vor. Die Interviewkarten werden auf ein Wandplakat geklebt und aufgehängt.	Begriffskarten Interviewkarten Wandpapier Klebstoff	40 min
Verteilung der Arbeitshefte	Jeder Teilnehmer bekommt sein Arbeitsheft, das er zu jeder Einheit mitbringen soll.	Arbeitsheft pro Teilnehmer	5 min
Vergabe der Personnummern	Jeder Teilnehmer bekommt eine Nummer zugeordnet, die er auf seinem Arbeitsheft notiert.	Nummernliste	5 min
Gruppenregeln	Der Gruppe werden die wichtigsten Gruppenregeln vorgestellt. Die Gruppe einigt sich auf die für ihre Gruppe 8 wichtigsten Regeln. Die Regeln werden auf ein Wandplakat geschrieben und aufgehängt. Die Teilnehmer streichen in ihrem Arbeitsheft die Regeln an.	Folie: Gruppenregeln Wandpapier Marker Arbeitsheft S.3	15 min
Ideensammlung zum Thema „Gründerprofil“	Die Teilnehmer notieren auf Karten Ihre Gedanken und Vorstellungen zum Thema Gründerprofil. Die Karten werden nach den Wertigkeiten positiv/neutral/negativ an der Tafel befestigt. Die Ergebnisse werden zusammenfassend besprochen.	Karten: Ideensammmeln Tesakreppklebeband	20 min

Baustein 2: Führung

Information:

► Die Fähigkeit, eine Mitarbeitergruppe zu führen, zählt heutzutage in vielen Berufen zu den wichtigsten Kernkompetenzen. Auch Unternehmer stehen bald nach der Gründung vor der Entscheidung, weitere Mitarbeiter einzustellen und Aufgaben an diese weiterzugeben. Zu den wichtigsten Aufgaben einer Führungskraft gehört es, Verantwortung für die Mitarbeiter und deren Arbeitsergebnisse zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen, Informationen zu sammeln und diese in verständlicher Form an die Mitarbeiter weiterzugeben und das Delegieren von Arbeitsaufträgen an die Mitarbeiter.

► Im Rahmen des Trainingsbausteins „Führung“ soll den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst hinsichtlich ihrer eigenen Führungsfähigkeiten besser kennenzulernen. Sie sollen erfahren, was es heißt, Verantwortung für eine Gruppe zu übernehmen und diese zu leiten bzw. auf der anderen Seite als Mitarbeiter einem Teamleiter unterstellt zu sein. Dazu wird das Gruppenspiel „Turmbau“ gespielt, in dem mehrere Teams mit je einem Teamleiter eine Aufgabe lösen müssen. Am Ende der Einheit schließt sich eine Reflektionsrunde an.

Lernziele:

- ► sich selbst bezügl. der eigenen Führungsfähigkeiten kennenlernen:
  - Wie gut kann ich ein Team leiten bzw. bin ich ein guter Mitarbeiter eines Teamleiters?
  - Wie wohl habe ich mich in meiner Rolle als Teamleiter oder als Mitarbeiter gefühlt?
- ► Die Aufgaben eines Teamleiters kennenlernen:
  - Verantwortung übernehmen
  - Entscheidungen treffen
  - Informationen sammeln und weitergeben
  - Aufgaben delegieren

Material:

- 6 „Jenga“ Spiele (Inhalt: je 54 Klötze)
- Karten zur Bestimmung der Teamleiter
- Uhr zum Zeitmessen
- Zollstock
- kleiner Preis (z.B. Schokolade)
- Karten für Abschlussbesprechung
- Tesakreppklebeband
- Arbeitsheft (S. 4-6)

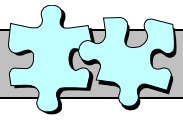
Zeitbedarf: 90 Min.

Gruppenspiel Turmbau

Einleitung

„Heute geht es um das Thema „Mitarbeiterführung“ also um das Anleiten einer Gruppe. Das ist ein sehr spannendes und wichtiges Thema, da heutzutage in ganz vielen Berufen Führungsfähigkeiten benötigt werden. Auch wenn man sich selbständig macht, sind Führungsfähigkeiten wichtig. Viele Unternehmer haben ziemlich schnell nach der Gründung so viele Aufgaben, dass sie diese alleine nicht mehr bewältigen können und deshalb Mitarbeiter einstellen müssen. Mitarbeiter in einer guten Weise anzuleiten ist gar nicht so einfach. Wir machen heute ein Gruppenspiel, bei dem Ihr selbst Eure Führungsfähigkeiten testen könnt bzw. erleben könnt, was es heißt, als Mitarbeiter einer Führungskraft unterstellt zu sein.“

Gruppenbildung „Namenskette



„Als erstes bilden wir die Gruppen für das Gruppenspiel. Dazu bitte ich Euch jetzt aufzustehen und nach der alphabetischen Reihenfolge Eurer Vornamen eine Reihe zu bilden. Hier vorne müsste also derjenige von Euch stehen, dessen Vorname mit „A“ beginnt, z. B. „Andrea“, und da ganz hinten der letzte im Alphabet, z. B. „W“ wie „Wolfgang“. Die anderen müssen sich dazwischen richtig einreihen. Wesentliche Bedingung bei dem Spiel ist, dass Ihr während des Spiels nicht miteinander sprechen dürft. Wenn mehrere Personen denselben Anfangsbuchstaben haben, müsst Ihr Euch nach dem nächstem Buchstaben im Namen richten, also N bei Andrea und L bei z. B. Alice. Dann würde Alice vor Andrea stehen. Ganz wichtig ist: Ihr dürft nicht miteinander sprechen. Jetzt kann`s losgehen....“

Haben sich die Teilnehmer richtig aufgereiht, teilt der Seminarleiter die Teilnehmer in Gruppen zu je 4 Personen ein, indem er die Namenskette zerteilt. Die ersten 4 Personen der Kette bilden eine Gruppe, dann die nächsten 4 usw. Als nächstes wird festgelegt, wer der Teamleiter wird bzw. wer Teammitarbeiter wird. Dazu ziehen die Teilnehmer vorgegebene Karten.

Bestimmung der Teamleiter

„Jetzt müssen wir festlegen, wer von Euch Teamleiter oder Teammitarbeiter wird. Dazu habe ich hier Karten auf denen entweder Teamleiter oder Teammitarbeiter steht. Es gibt immer einen Leiter und 3 Mitarbeiter pro Team. Jeder zieht jetzt eine Karte, auf der dann seine Funktion steht...“

„Hat jetzt jede Gruppe ihren Teamleiter?“

Instruktionen

„Ich erkläre Euch jetzt das Spiel:

Jeder von Euch schlägt jetzt in seinem Arbeitsheft auf Seite 4 bzw. 5 die Instruktion für den Teamleiter oder die Teammitglieder auf, je nachdem ob er Teamleiter oder Teammitglied ist. Ihr bekommt jetzt 10 Minuten Zeit, damit jeder von Euch in Ruhe seine Instruktion durchlesen kann. Die Teamleiter haben etwas mehr zu lesen. Die anderen sollten sich daher etwas Zeit lassen und ruhig sein. Wenn es Fragen gibt, könnt Ihr vorkommen und leise bei mir fragen. Das Spiel geht erst los, wenn alle ihre Instruktion gelesen haben und alles klar ist, da alle Gruppen dieselbe Zeit bekommen. Alles weitere ist auf Euren Instruktionsblättern erklärt.“

Der Seminarleiter lässt den Teilnehmern etwa 10 Min. Zeit zur Bearbeitung Ihres Instruktionsblattes und beantwortet gegebenenfalls leise die Fragen der Teilnehmer.

Spielstart

„So, wenn jetzt alles klar ist, gebe ich das Startsignal. Es ist jetzt genau ...Uhr und ....Minuten“.

Der Seminarleiter schreibt die Startzeit an die Tafel und stoppt 30 Minuten. Der Seminarleiter hält die 54 Bauklötze als Baumaterial pro Team bereit und händigt sie den Teammitgliedern auf Anfrage aus.

Vorbereitung der Abschlussrunde

Während die Teams mit dem Turmbau beschäftigt sind, kann der Seminarleiter bereits die Abschlussrunde vorbereiten und folgende Sätze mit großem Abstand an die Tafel schreiben:

Als Teamleiter fand ich gut....

Als Teamleiter fand ich schwierig...

Als Teammitarbeiter fand ich gut....

Als Teammitarbeiter hat mir nicht gefallen...

Klötze ziehen und Ermittlung des Siegers

Nach 30 Minuten gibt der Seminarleiter folgende Anweisungen:

„Die 30 Min. sind um. Ich bitte Euch nun, 5 Klötze aus Eurem Turm zu ziehen, wie es im Arbeitsauftrag steht. Ihr wisst, der Turm darf jetzt nicht mehr umfallen. Der Turm darf nicht festgehalten werden. Wenn Ihr die 5 Klötze aufgestapelt habt, werde ich mit dem Zollstock rumgehen und die Höhe Eurer Türme messen. Gewonnen hat die Gruppe mit dem höchsten Turm."

Der Seminarleiter bestimmt mit Hilfe des Zollstocks das Siegerteam. Die Siegergruppe erhält einen kleinen Preis (z. B. Schokolade).

Abschlussrunde

Die Gruppen kommen zur Besprechung wieder in der ganzen Runde zusammen und bilden einen Halbkreis um die Tafel.

„In unserem Spiel gerade eben ging es darum, selbst einmal auszuprobieren, was es heißt, als Teamleiter für eine Gruppe verantwortlich zu sein oder als Mitarbeiter von einem Teamleiter geführt zu werden. Ich möchte mit Euch jetzt noch einmal besprechen, was aus Eurer Sicht als Teamleiter oder Teammitarbeiter in den Gruppen gut funktioniert hat und wo es Schwierigkeiten gab. Dazu habe ich hier ein paar Sätze

an die Tafel geschrieben. Jeder von Euch bekommt jetzt vier Karten und einen Stift. Ich bitte Euch entweder als Teamleiter oder Teammitarbeiter Eure Meinung zu den Sätzen auf die Karten zu schreiben und mit dem Klebeband unter die entsprechenden Sätze zu hängen. Euren Namen braucht Ihr nicht mit auf die Karten zu schreiben."

Nachdem alle Teilnehmer Ihre Karten aufgehängt haben, liest der Seminarleiter vor, was auf den Karten steht und fasst die Ergebnisse noch einmal zusammen.

Selbstreflexion (siehe Arbeitsheft)

„In den letzten 10 Minuten bitte ich Euch jetzt Euer Arbeitsheft auf der Seite 6 aufzuschlagen. Dort findet Ihr ein paar Fragen, anhand der Ihr Euch hinsichtlich Eurer Führungsfähigkeiten selbst noch einmal einschätzen sollt. Das was Ihr zu den Sätzen schreibt ist für Euch selbst zum Nachdenken gedacht und wird nicht mehr in der Gruppe besprochen. Ihr solltet daher ehrlich zu Euch selbst sein. Jeder kann jetzt in Ruhe das Arbeitsblatt durchgehen."

Ablaufplan: Führung

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einleitung	Erläuterung der Bedeutung von Führungsfähigkeit.		5 min
Gruppenbildung „Namenskette“	Die Teilnehmer bilden eine alphabetische Reihe hinsichtlich ihrer Vornamen. Vorne in der Reihe stehen diejenigen, deren Vornamen mit „A“ beginnen; innerhalb des gleichen Buchstabens richtet sich die Reihenfolge nach dem zweiten etc.. Die Teilnehmer dürfen während der Gruppierung nicht sprechen. Es werden durch Teilung der Reihe Teams zu je 4 Personen gebildet.		5 min
Bestimmung der Teamleiter	Die Teilnehmer werden durch Ziehen einer Karte zum Teamleiter oder Teammitarbeiter bestimmt.	Karten: Teamleiter, Teammitarbeiter	5 min
Verteilung der Instruktionen	Die Teilnehmer lesen sich in ihren Arbeitsheften die Instruktion entweder für den Teamleiter oder den Teammitarbeiter durch	Arbeitsheft S.4/5	10 min
Spielstart	Das Startsignal wird gegeben und die Zeit gestoppt. Auf Anfrage erhalten die Teams 54 Bauklötze. Jedes Team baut nach der Anleitung einen Turm.	Stoppuhr Bauklötze	30 min
Vorbereitung der Abschlussrunde	Vier Sätze an die Tafel schreiben: „Als Teamleiter/-mitarbeiter fand ich gut...“ „Als Teamleiter/-mitarbeiter fand ich schwierig...“	Kreide	5 min
Klötze ziehen und Ermittlung des Siegers	Die Teilnehmer müssen nun 5 Klötze aus ihrem Turm ziehen und diese wieder in den Turm integrieren. Das Team mit dem höchsten Turm ist Sieger und erhält einen Preis.	Zollstock kleiner Preis (z.B. Schokolade)	10 min
Abschlussrunde	Die Teilnehmer erhalten 4 Karten und einen Stift. Die Teilnehmer sollen nun ihre Meinungen notieren und unter dem entsprechenden Satz an die Tafel kleben. Der Seminarleiter liest die Ergebnisse vor und faßt diese zusammen	Karten, Stifte, Klebeband	15 min
Sebstreflexion	Die Teilnehmer sollen für sich in ihrem Arbeitsheft ihre eigene Führungsfähigkeit einschätzen.	Arbeitsheft S.6	5 min

Baustein 3: Kreativität

Information:

► Kreativität ist ein weit strapazierter Begriff. Daher erscheint es notwendig, eine Umschreibung des Begriffs "Kreativität" vorzunehmen. Kreativität bedeutet u. a. das Verändern, Kombinieren und Übernehmen neuer oder bereits bestehender Ideen, die auf den ersten Blick keinen Zusammenhang aufweisen müssen. Unternehmungen entstehen häufig durch den Wunsch, eine neuartige Idee in die Realität umzusetzen. Die Ideenfindung ist der erste Schritt in Richtung berufliche Selbständigkeit. Kreativität steht in der Wirtschaft in Verbindung mit Innovationen. Innovativ zu sein bedeutet, Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen, und wenn ich mit einer Strategie nicht erfolgreich bin, etwas anderes auszuprobieren.

► Schwerpunkte des Bausteins Kreativität sind die Ideenfindung und –weiterentwicklung. Es wird die Technik des Brainstormings eingeführt und im Hinblick auf Einzel vs. Gruppenleistungen besprochen. Eine weitere Einheit bilden Assoziationstechniken, die bei der Ideenfindung und -weiterentwicklung eingesetzt werden können.

Lernziele:

- Was ist Kreativität?
- Was hat Kreativität mit beruflicher Selbständigkeit zu tun?
- Kennenlernen von Techniken zur Ideenfindung und zur Weiterentwicklung von Ideen
- Die eigenen kreativen Fähigkeiten kennenlernen und sich selbst einschätzen lernen

Material:

- Zeitung
- Arbeitsheft (S. 7-11)
- Folie: Regeln Brainstorming
- Folie: Kippbild
- Folie: Was ist Kreativität?
- Folie: Was hat Kreativität mit beruflicher Selbständigkeit zu tun?

Zeitbedarf: 90 Min.

Bildhauer-Spiel

Durchführung: Bildhauer-Tonklumpen-Spiel
„Heute geht es um das Thema „Kreativität“. Zum Warmwerden machen wir ein kurzes Spiel. Dazu stehen wir alle auf und bilden zwei gleich große Gruppen, alle Jungs gehen auf die Seite, alle Mädchen auf die andere Seite. (bei Studis evtl. wenig Frauen, Gruppen eher selbst bilden lassen). Eine Gruppe von Euch wird jetzt zu „Tonklumpen“, die andere Gruppe zu „Bildhauern“. Die „Bildhauer“ formen die „Tonklumpen“ zu einer großen Gruppenstatue, z. B. zu einer Fußballmannschaft auf dem Sportplatz, zu Ärzten im OP oder zu einer Schulklasse. Die Gruppe der „Bildhauer“ überlegt sich, zu was sie die „Tonklumpen“ formen will. Die „Tonklumpen“ müssen dann erraten, was die „Bildhauer“ aus ihnen gemacht haben. Jede Gruppe zieht sich jetzt zurück und überlegt sich eine Gruppenstatue. Die „Tonklumpen“ können sich auch schon etwas ausdenken, da wir nachher die Rollen tauschen.“

Theorie:
„Bevor wir unsere nächste Übung machen, möchte ich mit Euch kurz besprechen, was Kreativität überhaupt ist und was Kreativität mit beruflicher Selbständigkeit zu tun hat.“

Was ist Kreativität?
► Kreativität bedeutet, das Zusammenfügen zweier oder mehrerer Dinge, die es schon gibt, zwischen denen aber auf dem ersten Blick kein Zusammenhang besteht. *Historisches Beispiel*: Bill Bowermann fragt: „Was passiert, wenn ich Gummi in mein Waffeleisen gieße?“

(Lassen Sie Ihre Gruppe kurz raten).

Antwort: Heraus kamen die Nike-Turnschuhe.

(Die historischen Beispiele beruhen auf wahren Begebenheiten. Quelle: Voigtmann, M. (1997). Genies wie du und ich. Heidelberg: Sauer.)

► Kreativität bedeutet, das Verändern, Kombinieren und Übernehmen alter Ideen.

Lesen Sie Ihrer Gruppe das folgende historische Beispiel vor:
„Ein aus Bayern ausgewanderter Teenager schließt sich 1847 dem kalifornischen Goldrausch an und will mit groben Tüchern Zeltplanen für die Goldgräber verkaufen. Aber die haben ganz andere Sorgen: Ihre Hosen verschleißen sehr schnell. Also näht Levi Strauss aus seinen übriggebliebenen Planen Arbeitshosen , die er mit Indigoblau einfärbt, die Blue Jeans (von ‚Bleu de Genes' franz.: Blau aus Genua, dem Verschiffungshafen des Stoffes)."

(Quelle: Voigtmann, M. (1997). Genies wie du und ich. Heidelberg: Sauer.)

► Kreativität muß nicht mit Verrücktheit, exzentrischem Lebensstil, wie man es häufig in Verbindung mit Künstlern findet, verbunden sein. Auch das Umgestalten des eigenen Zimmers, oder das Verändern und Basteln an Auto oder Fahrrad bedeutet das Verknüpfen bereits vorhandener Dinge und ist somit kreativ.

► Kreativität bedeutet, nicht immer nur logisch oder starr geradeaus zu denken. Sondern auch mal nach rechts und links zu schauen und zu denken. Es gibt oft mehr Lösungen für ein Problem als man denkt.

(Folie Kippbild auflegen)

„Schaut Euch dieses Kippbild an. Was seht Ihr?"

(Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, alle Assoziationen der Schüler sind richtig. Viele Leute erkennen z. B. einen schwarzen Vogel oder ein weißes Fragezeichen. Drehen Sie die Folie nach den ersten Einschätzungen zusätzlich auf den Kopf. So wird z.B. noch ein weißer Seehund, der einen Ball auf der Nase balanciert sichtbar. Fazit: Es gibt immer mehrere Lösungen für ein Problem, man muss der Phantasie genügend Raum geben.)

► Die Ergebnisse der Kreativitätsforschung sagen: jeder Mensch kann kreativ sein.

- Phantasie und Kreativität wohnen jedem Menschen inne.
- Kreativität wird in unserem Alltag durch die Macht der Gewohnheit, mangelnde Motivation, Passivität und vorschnelle Bewertung von Ideen blockiert.

- Es geht daher nicht darum, Kreativität zu erlernen sondern Kreativität wieder wachzurütteln, zu fördern und weiterentwickeln.

Was hat Kreativität mit beruflicher Selbständigkeit zu tun?

- Unternehmungen entstehen häufig durch den Wunsch, eine neuartige Idee in die Realität umzusetzen. Ideenfindung ist der Grundstein/ der erste Schritt in Richtung berufliche Selbständigkeit.
- Unternehmer beschreiben sich selbst dadurch, dass ihnen ständig neue Ideen einfallen und zu den Ideen wieder neue Ideen kommen, ein ständiges Kreisen um eine Idee. Das heißt, es ist auch wichtig, eine Idee weiterzuentwickeln.
- Kreativität steht in der Wirtschaft in Verbindung mit Innovationen. Innovativ zu sein bedeutet, Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen, und wenn ich mit einer Strategie nicht erfolgreich bin, etwas anderes auszuprobieren.

Ideenfindung: 4 Augen sehen mehr als 2

„Wir beschäftigen uns jetzt mit der Ideenfindung und der Weiterentwicklung von Ideen als Grundstein für berufliche Selbständigkeit:
Ein Prinzip der Ideenfindung lautet: 4 Augen sehen mehr als 2.
Das probieren wir jetzt einmal aus. Schlagt Euer Arbeitsheft auf Seite 7 auf. Dort seht Ihr die Frage: „Was kann man mit einer Zeitung - außer sie zu lesen - alles machen?“.
Hier habe ich Euch eine Zeitung mitgebracht. Ihr bekommt jetzt 4 Minuten Zeit. Jeder schreibt für sich so viele Ideen, wie ihm einfallen auf, was man alles mit einer Zeitung, außer sie zu lesen, machen kann. Schreibt alles auf, was Euch einfällt. Je ungewöhnlicher, desto besser.
Ich stoppe die Zeit. Es geht jetzt los...

Lassen Sie die Teilnehmer die Anzahl der Ideen auf dem Arbeitsblatt notieren.
Jeder zählt jetzt für sich zusammen, auf wie viele Ideen Ihr gekommen seid.

„Jetzt machen wir dieselbe Übung noch einmal in der Gruppe. Es gelten folgende Regeln“:

Legen Sie die Folie Brainstorming-Regeln auf.

1. Keine Kritik oder Bewertung der Ideen!
2. Quantität vor Qualität. Je mehr Ideen, desto besser!
3. Ideen anderer aufgreifen und weiterentwickeln!
4. Alles ist erlaubt. Je ausgefallener, desto besser!

„Ich brauche zwei Schreiber von Euch, die alle Ideen an der Tafel/auf Overhead mitschreiben. Wer kann das machen?“

Diesmal geht es um den Begriff „Ziegelstein“. Was kann man mit einem Ziegelstein – außer zu bauen – alles machen?“

*(Lassen Sie **alle** Ideen an der Tafel oder auf Overhead protokollieren). Stoppen Sie die Zeit auf 7 Minuten.*

„Ihr seht, in der Gruppe sind wir zu vielen verschiedenen Ideen gekommen. Daher der Tip, wenn Ihr das nächste Mal eine Idee oder Lösung finden müsst, probiert es einmal in der Gruppe.

(Es sollte deutlich werden, daß man in der Gruppe zu mehr Ideen kommt als alleine, da man an den Ideen der anderen anknüpfen kann und dass Ideenfindung in der Gruppe mehr Spaß macht als alleine.)

Ideenfindung: Sich in andere Gebiete wagen

„Ein weiteres Prinzip der Ideenfindung lautet: Sich in andere Gebiete wagen. Dazu machen wir die nächste Übung. Teilt Euch wieder in die zwei Gruppen auf, wie wir sie im Bildhauer-Tonklumpen-Spiel hatten. Die zwei Gruppen spielen jetzt gegeneinander. Wir nehmen an, es ginge darum, Ideen zu finden, wie Ihr Eure Schule/Eure Uni attraktiver gestalten könntet.

Das Problem lautet also: „Wie können wir unsere Schule/Uni attraktiver gestalten?“

Eine Mannschaft beginnt und nennt einen Gegenstand oder Begriff, der mit dem zu lösenden Problem möglichst wenig zu tun hat, z. B. Eiskrem.

Die andere Mannschaft hat 1 Minute Zeit, um aus diesem Begriff eine Idee für unser Problem, „wie kann man die Schule attraktiver gestalten?“, zu entwickeln. Z. B. in der Pause Eiskrem verkaufen, oder mit der Klasse mal Eis essen gehen. Wenn es der Gruppe gelingt, eine Lösung zu entwickeln, bekommt sie einen Punkt und darf der Gegnermannschaft den nächsten Gegenstand oder Begriff nennen. Auch wieder zu der Frage: „Wie könnte man unsere Schule attraktiver gestalten“?. Kommt sie zu keinem passablen Ergebnis, geht der Punkt an die Mannschaft zurück, und diese darf noch einmal einen Gegenstand nennen. Ich stoppe die Zeit und mache den Schiedsrichter zu Euren Lösungen. Je weiter weg der Begriff von der Frage ist, desto schwieriger. Der Begriff sollte aber möglichst ein Gegenstand oder Begriff wie z. B. Berg, Indianer oder Eisenbahn sein. Wir spielen das Spiel 20 min.

Die Mannschaft mit den meisten Punkten hat gewonnen.
Fazit: Um auf Ideen zu kommen, ist es manchmal hilfreich, sich in scheinbar völlig andere Gebiete zu begeben und von dort eine Lösung zu finden. Das entspricht Kreativität in dem Sinne, dass scheinbar unzusammengehörige Begriffe verbunden werden, wie ich es am Anfang mit dem Turnschuhbeispiel erwähnt habe.“

Weiterentwicklung von Ideen: Liste Arbeitsheft

Gehen Sie mit Ihrer Gruppe Möglichkeiten zur Weiterentwicklung von Ideen durch. Nehmen Sie dazu das Arbeitsheft auf Seite 8-11 zur Hand.

Ablaufplan: Kreativität

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Bildhauer-Tonklumpen-Spiel	Zwei Gruppen „Tonklumpen“ versus „Bildhauer“ werden gebildet. Die „Bildhauer“ formen den „Tonklumpen“ zu einer Gruppenstatue, diese sollen erraten, was sie darstellen sollen. Anschließend werden die Rollen getauscht.		15min
Theorie	Es wird erläutert, was Kreativität ist und was sie mit beruflicher Selbständigkeit zu tun hat.	Folie Kippbild	15min
Die Prinzipien der Ideenfindung: **1. 4 Augen sehen mehr**	In den folgenden Übungen beschäftigt sich die Gruppe mit den Prinzipien der Ideenfindung und der Weiterentwicklung von Ideen als Grundstein für berufliche Selbständigkeit. Die Teilnehmer notieren in ihren Heften ihre Ideen zur Frage: „Was kann man mit einer Zeitung - außer sie zu lesen - alles machen?“ Die gleiche Aufgabe wird mit der ganzen Gruppe gemeinsam wiederholt. Der Leiter legt die Folie (Brainstorming-Regeln) auf und die Ergebnisse am Overhead notiert. Die Anzahl der Ergebnisse aus der Einzel- und Gruppenübung werden verglichen. Fazit: Die Mitspieler inspirieren sich gegenseitig, so dass in der Gruppe mehr Ideen zusammengetragen werden.	Arbeitsheft S. 7 Stoppuhr Folie (Brainstorming-Regeln)	10min 5 min 10 min
2. Sich in andere Gebiete wagen	Es werden wieder die beiden Teams gebildet. Frage: „Wie kann man die Schule/die Uni attraktiver gestalten?“ Das erste Team nennt einen Gegenstand, die anderen haben 2 min, um daraus eine Lösung zu entwickeln. Nach jedem Begriff wird gewechselt und die Punkte vergeben. Fazit: Insbesondere abwegig erscheinende Ansätze, die in keinem offensichtlichen Zusammenhang mit dem Problem stehen, ermöglichen neuartige, kreative Lösungen.	Stoppuhr	20 min
3. Weiterentwicklung von Ideen	Arbeitsheft Seite 8-11	Arbeitsheft S. 8-11	15min

Baustein 4: Problemlösen

Information:

► Problemlösefähigkeiten spielen sowohl beim Prozess der Gründung als auch im Unternehmeralltag eine wichtig Rolle. Problemlösefähigkeiten beinhalten, sich ständig seiner Ziele bewusst zu sein, ggf. die Ziele auch zu ändern und neue Schwerpunkte zu setzen, d. h. Ziele und Schwerpunkte der jeweiligen Lage anzupassen, die Fähigkeit vorauszuplanen, eine genaue Analyse der Situation vorzunehmen, ein schnelles Planen von Maßnahmen, schnelle Entschlussfassung und die Fähigkeit, Übersicht zu behalten.

► Die Problemlösefähigkeiten der Teilnehmer werden am Beispiel der komplexen Problemlöseaufgabe „Feuer“ computergestützt trainiert. Aufgabe der Teilnehmer ist es, als Kommandant der Feuerwehrbrigade ein Waldgebiet in Mittelschweden vor einem Waldbrand zu schützen. Außerdem wird den Teilnehmern die Fünf-Schritte-Technik zur Lösung von Problemen erläutert.

Lernziele:

- strukturiertes Vorgehen bei der Lösung eines Problems
- Kennenlernen u. Ausprobieren der Fünf-Schritte-Technik

Material:

- 4 Notebooks mit dem Computerspiel „Feuer“
- Arbeitsheft (S. 12-15)
- Folien: Fünf-Schritte-Technik

Zeitbedarf: 90 min

Problemlöseaufgabe „Feuer"

Einleitung
„Heute beschäftigen wir uns mit dem Thema „Problemlösen". Eine sorgfältige Planung ist das A und O bei der Gründung eines Unternehmens. Dazu gehört zum Beispiel, dass man sein Ziel fest vor Augen hat, Schritt für Schritt vorgeht, sich nicht in unbedeutenden Kleinigkeiten verliert und in wichtigen Situationen keine Angst davor hat, Entscheidungen zu treffen. Wir werden heute das Problemlösen trainieren, in dem wir uns zwei Themen widmen. Zum einen möchte ich Euch die sogenannte Fünf-Schritte-Technik vorstellen, die zur effektiven Lösung von Problemen geeignet ist. Im zweiten Teil werden wir versuchen, eine komplexe Problemlöseaufgabe am Computer zu lösen. Es wird darum gehen, die Rolle des Kommandanten einer Feuerwehrbrigade zu übernehmen, die die Aufgabe hat, ein Waldgebiet in Mittelschweden vor einem Waldbrand zu schützen."

Die Fünf-Schritte-Technik
„Es gibt eine Technik, wie man bei der Lösung von Problemen vorgehen kann. Die sogenannte Fünf-Schritte-Technik. Diese möchte ich Euch jetzt vorstellen." *Legen Sie Folie „Fünf-Schritte-Technik" auf und erläutern Sie die Fünf-Schritte-Technik.* ***Die Fünf-Schritte-Technik*** **1. Was ist das Problem?** Genaue Benennung und Beschreibung des Problems. Welche Personen sind beteiligt? Um welches Thema geht es? In welcher Situation bin ich? Was sind die verschiedenen Aspekte/Teilprobleme meines Problems? **2. Welche Lösungsmöglichkeiten habe ich?** Sammeln von Ideen ohne diese sofort zu bewerten Sammeln von Informationen (Tatsachen, Ziele, Werte...) zu den Lösungsmöglichkeiten Habe ich alle Informationen, die ich brauche?

3. Bewertung der Lösungsalternativen
Welche Vorteile hat diese Alternative?
Welche Nachteile ergeben sich?
Welche Folgen ergeben sich aus den verschiedenen Alternativen?

4. Entscheidung für eine Lösung
Begründe für Dich, warum Du diese Lösung gewählt hast.

5. Bewertung der Entscheidung
Nach einiger Zeit sollte eine Bewertung des Problem erfolgen.
Habe ich mich richtig entschieden?
Ist das Problem wirklich gelöst?

Anwendung der Fünf-Schritte-Technik

Wir probieren diese Technik jetzt einmal aus. Dazu schlagt Ihr Euer Arbeitsheft auf Seite 12 und 13 auf. Hier seht Ihr die fünf Schritte noch einmal. Eure Aufgabe ist es nun, die Fragestellung „Sollte man...?“ (*) mit Hilfe der Fünf-Schritte Technik zu lösen. Dazu könnt Ihr zu zweit zusammen arbeiten. Nachher besprechen wir in der großen Runde, was Ihr notiert habt.

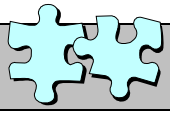
Geben Sie Ihren Schülern Zeit zur Bearbeitung der Aufgabe und besprechen sie diese im Anschluss gemeinsam.

(*) Sie können als Fragestellung ein aktuelles Thema, das Ihre Schüler betrifft, wählen z. B. Auslandsaufenthalt... Es sollte möglich sein, Vor- und Nachteile abzuwägen.

Durchführung der Problemlöseaufgabe „Feuer“

Führen Sie das Problemlösespiel gemäß der beiliegenden Instruktionen „Hinweise für Versuchsleiter (FEUER)“ mit Ihrer Gruppe durch.

Die Durchführung wird durch einen Mitarbeiter bzw. einer Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Entwicklungspsychologie der FSU Jena unterstützt.

Gruppenbildung 

„Zunächst möchte ich, dass Ihr Euch gleichmäßig an den 4 Notebooks verteilt.“

Notieren Sie sich bitte, welche Schüler zusammen an einem Notebook arbeiten.

Instruktionen

*Starten Sie die Datei **f_stand.fir***

„Schlagt jetzt Eure Arbeitshefte auf Seite 14 und 15 auf. Dort findet Ihr ein Instruktionsblatt, auf dem Eure Aufgabe und die möglichen Befehle des Spiels erklärt sind. Parallel dazu seht Ihr die Spieloberfläche auf dem PC. Lest Euch das Instruktionsblatt in Ruhe durch.“

Probedurchgang

*Der Probedurchgang erfolgt mit der Datei **f_probe.fir.** Ziel ist es, die Schüler mit der Bedienung der Funktionen vertraut zu machen.*

Problemlöseaufgabe „Feuer“

*Das Spiel wird mit der Datei **f1e.fire** gespielt.*

Ablaufplan: Problemlösen

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einleitung	Die Gruppe wird das „Problemlösen“ anhand der Fünf-Schritte Technik und mit einem speziellen Computerspiel trainieren. In dem Spiel übernehmen die Teilnehmer die Rolle eines Kommandanten einer Feuerwehrbrigade, die die Aufgabe hat ein Waldgebiet in Mittelschweden vor einem Waldbrand zu schützen.		5 min
Die Fünf-Schritte -Technik	Die Fünf-Schritte-Technik wird mittels der Folie erläutert (Problem, Lösungsmöglichkeiten, Lösungsalternativen, Entscheidung für eine Lösung, Bewertung der Entscheidung)	Folie Fünf-Schritte-Technik	5 min
Anwendung der Fünf-Schritte -Technik	Die Schüler erarbeiten die Technik in Ihrem Arbeitsheft auf Seite 11 und 12 anhand einer Fragestellung	Arbeitsheft S. 12/13	10 min
Gruppenbildung	Die Teilnehmer verteilen sich gleichmäßig an den 4 Notebooks Der Kursleiter startet die Datei *f_stand.fir* Jeder Teilnehmer liest sich die Instruktion für das Spiel in seinem Arbeitsheft durch	Arbeitsheft S. 14/15 4 Notebooks	5 min
Durchführung der Problemlöseaufgabe „Feuer“	Das Problemlösespiel wird gemäß der beiliegenden Instruktionen in den Gruppen durchgeführt, dabei werden Sie unterstützt durch eine Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Entwicklungspsychologie der FSU Jena	Instruktionsblatt 4 Notebooks	65 min

Baustein 5: Beobachten & sich in andere hineinversetzen

Information:

► Unternehmer stehen in regen Kontakt mit verschiedenen Personenkreisen: Sie müssen auf die Bedürfnisse ihrer Kunden eingehen können, ihre Mitarbeiter entsprechend ihrer Stärken und Schwächen richtig einsetzen und mit Geschäftspartnern oder Geldgebern verhandeln. Die entscheidende Basis im erfolgreichen Umgang mit anderen ist dabei die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können und Dinge aus ihrer Perspektive zu sehen.
Dazu gehören Fragen wie z. B. Was wünschen sich meine Kunden von diesem Unternehmen? Welche Informationen brauchen meine Mitarbeiter? Welche Argumente könnten meinen potentiellen Geldgeber überzeugen? Um sich in andere hineinversetzen zu können, ist zunächst ein weiterer Schritt nötig; nämlich mein Gegenüber genau zu beobachten und wahrzunehmen. Beobachten kann man das, was mein Gegenüber sagt und sein nichtgesprochenes Verhalten, z. B. sein Gesichtsausdruck und seine Bewegungen.

► In dem Trainingsbaustein „Perspektivenübernahme“ soll die Fähigkeit zum genauen Beobachten und zur Perspektivenübernahme geschult werden. Die Teilnehmer sollen lernen, ihr Gegenüber genau wahrzunehmen und dabei zwischen Gesprochenem und nichtgesprochenem Verhalten zu unterscheiden. Im Rahmen einer Gruppendiskussion mit Beobachtern wird die Perspektivenübernahme geübt. Außerdem werden die wichtigsten Feedbackregeln zum konstruktiven Rückmelden der Beobachtungen eingeführt.

Lernziele:

- mein Gegenüber genau beobachten und wahrnehmen
- Unterscheidung zwischen Gesprochenem und nichtgesprochenem Verhalten
- Anwenden von Feedbackregeln
- Selbstbeurteilung: wie gut ist es mir gelungen, wie schwer ist es mir gefallen, meine Aufgaben zu erfüllen?

Material:

- Bildkarten zur Gruppenbildung
- Arbeitsheft (S. 16-18)
- Folie: Feedbackregeln

Zeitbedarf: 90 Min.

Beobachtungsspiel: 3 Dinge

„Heute geht es um das Thema Beobachten und sich in andere hineinversetzen. Dazu machen wir als erstes ein kurzes Beobachtungsspiel. Ich bitte Euch jetzt Paare zu bilden, indem Ihr Euch einen Partner mit der selben Pulli - oder T-Shirt-Farbe sucht. Also ich habe heute z.B. etwas (?Schwarzes?) an und würde mit (?Thomas?), der auch einen schwarzen Pulli an hat, ein Team bilden. So, jetzt sucht Euch Euren Partner...“

„Hat jeder einen Partner gefunden?“

Geht die Zahl der Teilnehmer nicht auf, sollten Sie als Seminarleiter auch an der Übung teilnehmen.

„Stellt Euch jetzt gegenüber, so dass Ihr Euch gut sehen könnt. Einer der Partner von Euch beiden bekommt jetzt gleich die Aufgabe drei kleine Dinge an seiner Kleidung zu verändern, während sich der andere von Euch umdreht, damit er nicht sieht, was der andere macht. Zum Beispiel kann der Veränderer einen Knopf auf oder zu machen, die Ärmel hochkrempeln, einen Schnürsenkel aufmachen, an den Haaren was verändern usw. Eurer Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Es sollen drei kleine Dinge sein. Dann darf sich der Beobachter wieder umdrehen und muss die Veränderungen finden. Mal sehen, wie gut Euch das gelingt. Damit der Beobachter auch eine Chance hat, die Veränderungen zu finden, darf er sich den Partner vor dem Verändern erst einmal ganz genau anschauen und soll sich möglichst viel einprägen. Der Veränderer muss dabei ruhig stehen, dass man ihn gut beobachten kann. Wenn der Beobachter meint, lange genug beobachtet zu haben, gibt er das Zeichen und dreht sich um. Einigt Euch jetzt, wer als erstes Beobachter und wer Veränderer wird. Nachher tauschen wir die Rollen.“

„Habt Ihr Euch geeinigt? Dann geht es jetzt als erstes mit dem Beobachten Eures Partners los, so wie er jetzt aussieht...“

„Hat die erste Runde funktioniert? Habt Ihr alle Veränderungen gefunden? Dann tauscht jetzt die Rollen und beginnt wieder mit dem genauen Beobachten...“

(Variante zur Erweiterung: 3 Dinge an der Körperhaltung verändern. Veränderer muss erst ganz ruhig stehen, dann z.B. Schrittstellung, Arme vor Brust verschränken, Hände auf Rücken...)

Diskussion

Die Teilnehmer kommen wieder in der ganzen Runde zusammen.
Führen Sie mit den Teilnehmern eine kleine Diskussion zu den folgenden Fragen:

„Was kann ich alles beobachten, wenn ich mit jemandem spreche?“

- Gesichtsausdruck (z.B. wach, aufmerksam, gespannt, gelangweilt, abwesend...)
- Körperhaltung, Bewegungen (rutscht auf dem Stuhl, nestelt an den Haaren, spielt mit den Fingern...)
- Was jemand sagt (Ich war gestern im Kino, habe morgen eine Prüfung,...)
- Wie er etwas sagt (mit leiser unsicherer Stimme, mit lauter angeberischer Stimme, überzeugend, selbstsicher, ironisch...)

Es sollte die Unterscheidung zwischen dem, was jemand sagt (Gesprochenes) und seinem nichtgesprochen Verhalten, z. B. Gesichtsausdruck, Körperhaltung, deutlich werden.
Zum Teil findet man auch ein Nichtzusammenpassen von Gesprochenem und Nicht-gesprochnem, z.B. wenn jemand mit strahlender Miene verkündet, er hätte eine schlechte Prüfung gehabt.

„Was bringt es mir, wenn ich versuche, mein Gegenüber genau zu beobachten?“

- Rückschluss auf dessen Gefühle, wie es ihm geht
- Genaue Wahrnehmung des anderen als Voraussetzung, um sich in andere hineinversetzen zu können

„Wann kann es wichtig sein, sich gut in andere hineinversetzen zu können?

Stellt Euch auch vor, Ihr wärt selbständig und hättet einen eigenen Laden oder eine eigene Firma, wann könnte es für Euch als Unternehmer wichtig sein, sich in andere hineinzuversetzen?“

wenn ich

- einen Bedarf ermitteln möchte, was braucht jemand?
- eine Marktanalyse mache
- potentielle Kunden finden möchte
- jemanden von etwas überzeugen möchte
- genau verstehen möchte, was mir ein Freund erzählt
- jemandem einen adäquaten Rat geben möchte...

***Übung:* Gruppendiskussion mit Beobachtern**

„Wir machen jetzt eine Übung, in der Ihr Eure Fähigkeit, andere zu beobachten und sich in andere hineinzuversetzen, trainieren könnt. Dazu bilden wir noch einmal Paare. Ich habe hier Karten mit verschiedenen Bildern drauf. Das sind Alltagsgegenstände wie z. B. Geld, Briefe, Telefon.... Von jedem Bild gibt es zwei gleiche Karten. Jeder von Euch zieht jetzt eine Karte und bildet mit demjenigen, der dasselbe Bild hat eine Zweiergruppe. Also Geld mit Geld, Telefon mit Telefon...“

Wenn jetzt jeder seinen Partner hat, fangen wir mit der Übung an. Wir werden jetzt eine Gruppendiskussion mit Beobachtern machen. Dazu müsst Ihr Euch zunächst einigen, wer von Euch in Eurer Zweiergruppe als erstes als Diskussionsteilnehmer an der Diskussion teilnimmt und wer als erstes die Rolle des Beobachters übernimmt. Keine Sorge, wir tauschen nachher die Rollen, so dass jeder einmal als Beobachter und als Diskussionsteilnehmer drankommt. Die Diskussionsteilnehmer bilden jetzt mit ihren Stühlen einen Innenkreis. Die Beobachter brauchen jetzt Ihr Arbeitsheft und einen Stift zum Schreiben. Nehmt Euer Arbeitsheft heraus und bildet dann mit Euren Stühlen einen Außenkreis mit etwas Abstand um die Diskussionsgruppe. Setzt Euch so hin, dass Ihr Euren Partner sehr gut sehen könnt. Die Diskussionsleute bekommen jetzt gleich ein Thema, über das sie 10 Minuten diskutieren sollen. Aufgabe für die Beobachter ist es, Euren Partner während der Diskussion ganz genau zu beobachten. Das was er sagt, wie er sitzt, welche Bewegungen er macht, ob er anderen ins Wort fällt, sich aktiv beteiligt usw. Dazu schlagt Ihr jetzt Euer Arbeitsheft auf Seite 16 auf. Hier findet Ihr einen Beobachtungsbogen, auf dem Ihr erst mal alles runterschreiben könnt, was Euch auffällt. Da muss kein System drin sein, schreibt einfach alles auf, was Ihr seht. Was wir dann noch damit machen, erkläre ich später. Jetzt brauche ich noch jemanden aus der Beobachtergruppe als Zeitmanager, der die 10 Minuten Diskussion stoppt. Wer könnte das machen?...“

„Das Thema für die Diskussion lautet:

‚Sollte man sich beruflich selbständig machen – Ja oder Nein?‘ Dafür habt Ihr jetzt 10 Minuten Zeit. Die Beobachter notieren alles mit, was sie zu Ihrem Partner sehen. Wenn jetzt alles klar ist, kann es losgehen...“

Protokollbögen ausfüllen

„So, die 10 Minuten sind um. Die Beobachter sind jetzt noch weiter gefordert; die Diskussionsgruppe sollte aber auch noch kurz zuhören, damit sie nachher, wenn wir die Rollen tauschen, auch weiß, was sie zu tun hat. Danach kann sich die Diskussionsgruppe kurz erholen, sollte aber leise sein. Nachher wird es dann umgekehrt sein. Schlagt jetzt alle Euer Arbeitsheft auf der Seite 17 auf. Hier seht Ihr einen Protokollbogen mit 5 Themenblöcken. Ich möchte jetzt, dass Ihr Euren Beobachtungsbogen noch einmal durchgeht und das, was Ihr aufgeschrieben habt, den verschiedenen Blöcken zuordnet. Wenn also jemand aufgeschrieben hat „lehnt sich auf seinem Stuhl nach hinten“ oder „schlägt die Beine immer im Wechsel übereinander“ kommt das unter den Block „Bewegungen“. Hat jemand z. B. aufgeschrieben ... dann müsstest Ihr das in den Block übertragen.
Es geht also darum, Eure Beobachtungen noch etwas zu sortieren. Ihr solltet das möglichst sorgfältig und leserlich machen, da Ihr Euren Partnern im nächsten Schritt Rückmeldung geben sollt, was Ihr gesehen habt. Und ganz am Schluss, wenn wir die Rollen auch umgekehrt haben, werden die Protokollbögen ausgetauscht. So bekommt dann jeder sein Diskussionsverhalten für sich noch einmal auf Papier.

Die Beobachter haben jetzt 10 Minuten Zeit, um Ihre Beobachtungen von den Beobachterbögen auf den Protokollbogen zu übertragen. Die Diskussionsleute haben kurz Pause.

Rückmeldung geben

„Jetzt geht es um das Thema „Rückmeldung geben“. Es gibt ein paar Regeln, wie man am besten Rückmeldung gibt und wie man sich als derjenige verhalten soll, der die Rückmeldung bekommt. Die wichtigsten Regeln habe ich hier auf Folie.“

Legen Sie die Folie Feedbackregeln auf und gehen Sie die einzelnen Punkte mit ihren Teilnehmern kurz durch.

„Wenn Ihr als Beobachter jetzt gleich Euren Partner rückmeldet, was Ihr während der
Diskussion beobachtet habt, solltet Ihr Euch an die Regeln halten. Nehmt für die Rückmeldung Euren Protokollbogen zur Hand und geht ihn gemeinsam durch.
Ich lasse die Folie liegen. Schaut immer mal wieder drauf. Die Feedbackregeln sind auch in Eurem Arbeitsheft auf Seite 18 abgedruckt.“
(Pause??)

„Jetzt drehen wir die Rollen um und machen eine zweite Diskussionsrunde mit Beobachtern. Die, die vorher Diskussionsteilnehmer waren, nehmen jetzt Ihr Arbeitsheft und einen Stift und schlagen den Beobachtungsbogen auf Seite 16 auf. Die Beobachter aus Runde eins setzen sich in den Innenkreis. Kann jeder Beobachter seinen Partner gut sehen? Damit es nicht zu trocken wird, nehmen wir jetzt ein anderes Diskussionsthema. Diesmal lautet das Thema: „Welche Eigenschaften sollte ein Unternehmer mitbringen?“ Wer macht diesmal den Zeitmanager und stoppt 10 Minuten? Wie in Runde eins schreiben die Beobachter erst einmal einfach runter, was sie beobachten. Das was der Partner sagt, wie er etwas sagt, wie er sich bewegt, wie er sich in der Diskussion beteiligt usw. Jetzt beginnen wir mit der Diskussion...“

Wie in Runde eins sollen die Beobachter im Anschluss an die Diskussion ihre Beobachtungen auf den Protokollbogen übertragen und den thematischen Blöcken zuordnen. Verweisen Sie dann noch einmal auf die Feedbackregeln und geben sie den Zweiergruppen Zeit zur Rückmeldung. Am Ende der Übung sollen die Partner ihre Protokollbögen austauschen, so dass jeder sein Diskussionsverhalten in seinem Arbeitsheft abheften kann.

Reflexion/Besprechung/Evaluation:

Wenn noch Zeit bleibt können Sie eine kurze Nachbesprechung in gesamter Runde anschließen.
Dazu eignen sich folgende Fragen:

- Wie gut hat das Beobachten anderer funktioniert?
- Wie gut hat die Perspektivenübernahme funktioniert?
- Wie gut hat das Feedback geben funktioniert?
- Hat sich jemand zu stark kritisiert gefühlt?

Ablaufplan 5: Beobachten & sich in andere hineinversetzen

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Beobachtungsspiel: 3 Dinge	Teilnehmer mit gleicher Farbe von Pulli oder T-Shirt bilden Paare. Die Partner stehen sich gegenüber und betrachten sich, einer dreht sich um, der andere verändert 3 Kleinigkeiten an seinem Äußeren, der erste dreht sich wieder zurück und muss nun die Veränderungen nennen. Danach werden die Rollen getauscht.		10 min
Diskussion	Die ganze Gruppe diskutiert gemeinsam verschiedene Fragen zum Thema beobachten, z.B. was man im Gespräch beobachten kann (Gesichtsausdruck, Körperhaltung etc.), welche Vorteile bringen einem aufmerksames Beobachten, usw..		10 min
Übung: Gruppendiskussion mit Beobachtern	In dieser Übung wird die Fähigkeit, jemanden zu beobachten und sich in ihn hineinzuversetzen, trainiert. Mit Hilfe von Memory-Karten bilden sich Paare, einer der beiden ist Beobachter, der andere ist Diskussionsteilnehmer. Die Diskussionsteilnehmer bilden einen Innenkreis mit ihren Stühlen. Während sie über ein Thema diskutieren notiert der Partner seine Partnerbeobachtungen im Arbeitsheft.	Bildkarten zur Gruppenbildung Beobachtungsbogen im Arbeitsheft S.16 Stopuhr	20 min
Protokollbögen ausfüllen	Die Beobachter übertragen ihre Notizen vom Beobachtungsbogen auf den Protokollbogen.	Protokollbogen im Arbeitsheft S.17	10 min
Rückmeldung geben	Unter Berücksichtigung der Feedbackregeln teilen die Beobachter ihren Partnern ihre protokollierten Beobachtungen mit.	Feedbackregeln im Arbeitsheft S.18 Folie Feedbackregeln	10 min
Rollentausch	Die Rollen werden getauscht und eine neue Diskussionsrunde eröffnet. Danach bekommt jeder das Protokoll, das sein Partner geführt hat und heftet es in seine Mappe.		30 min
Reflexion	Falls noch Zeit übrig ist, folgt eine Nachbesprechung in großer Runde.		

Baustein 6: Risikoneigung „17 und 4“

Information:

► Ein Gründer geht eine Vielzahl von Risiken ein: (1) ein *Kapitalrisiko*: denn meistens haftet er mit seinem gesamten Vermögen auch über einen möglichen Konkurs hinaus, (2) ein *Einkommens- bzw. Karriererisiko*: denn er gibt oftmals eine gut bezahlte Angestelltentätigkeit auf, (3) ein *familiäres Risiko*: denn er muß sich weit über das Maß des normalen beruflichen Engagements auf seine Gründung konzentrieren, so dass die Familie zu kurz kommen kann, (4) ein *seelisches Risiko*: denn im Falle eines Scheiterns steht er meistens alleine da und muß mit seinem Versagen fertig werden. Aufgrund der Vielzahl von Risiken bedarf es einer möglichst realistischen Abschätzung der eigenen Situation und einer sorgfältigen Planung des Vorhabens. Da manche Situationen jedoch nicht völlig kontrollierbar sind, ist es als Unternehmer wichtig, ein gewisses Maß an Risiko ertragen zu können.

► Im Rahmen des Trainingsbausteins „Risikoneigung“ wird eine Variante des Kartenspiels „17 und 4“ bzw. „black jack“ gespielt. Ziel ist es, für die einzelnen Trainingsteilnehmer ihren individuellen Risikoindex, als Maß für die eigene Risikoneigung, zu berechnen und auf dieser Grundlage die eigene Risikofreude zu reflektieren. Es soll deutlich werden, dass der Prozess einer Gründung mit einem gewissen Maß an Risiko verbunden ist, Unternehmer jedoch keine „Spieler“ sind sondern ihre Schritte sorgfältig planen und durchdenken.

Lernziele:

- Ermittlung des individuellen Risikoindex, als Maß für die eigene Risikoneigung
- Reflektion der eigenen Risikobereitschaft
- Vermittlung der Tatsache, dass Unternehmer keine spontanen Spieler sind, sondern ihr Vorgehen so sorgfältig wie möglich planen

Material:

- Kartenspiele
- Monatsschilder
- Chips (Einsatz)
- Arbeitsheft (S. 19-21)
- Folie: Flussdiagramm

Zeitbedarf: 90 Min

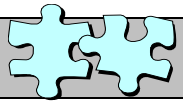
Einführung

Heute beschäftigen wir uns mit dem Thema „Risikobereitschaft“. Dazu werden wir ein Spiel machen, bei dem Ihr Eure eigene Risikofreude testen könnt. Am Ende des Spiels kann jeder von Euch seinen individuellen Risikoindex als Maß für seine persönliche Risikoneigung bestimmen.
Das Thema „Risikobereitschaft“ spielt bei einer Gründung eine ganz wesentliche Rolle, da man als Gründer nie mit 100 %iger Sicherheit sagen kann, ob die eigene Geschäftsidee aufgehen wird. Als Gründer oder Unternehmer muss man einerseits ein gewisses Maß an Risiko ertragen können. Andererseits muss man sein Vorhaben genau durchdenken, da eine Menge Geld auf dem Spiel steht.

Tische und Stühle vorbereiten

„Für unser Spiel müssen wir als erstes ein bisschen Tische und Stühle rücken. Wir brauchen X Tische – das werden unsere Zockertische – mit je 5 Stühlen.“

Berechnen Sie im Vorfeld, wie viele Tische sie brauchen. Es sollten immer ca. 5 Personen in einer Gruppe spielen, je nachdem wie groß Ihre gesamte Gruppe ist.

Gruppenbildung 

„Ich stelle jetzt auf jeden Tisch Schilder, auf denen Monate stehen, z. B. Januar, Februar, März. Außerdem lege ich auf jeden Tisch zwei Spielkarten, die zusammen den Wert 17 ergeben. Die müssen Euch aber noch nicht interessieren. Die brauchen wir später. Jeder von Euch setzt sich jetzt an den Tisch, auf dem sein Geburtsmonat steht, also dem Monat, in dem Ihr Geburtstag habt. Es sollen immer (5?) Personen an einem Tisch sitzen. Wenn es nicht aufgeht, geht Ihr einen Tisch weiter oder setzt Euch am Schluss da hin, wo noch ein Stuhl frei ist.“

Vorbereitung des Spiels:

„Jetzt erkläre ich Euch das Spiel:
Wir spielen jetzt ein Kartenspiel, das in einer ähnlichen Form auch in den Spielcasinos gespielt wird. Dort heißt es „black jack“. Vielleicht kennen einige von Euch dieses Spiel. Bei uns heißt es „17 und 4“. Jeder Tisch von Euch bildet eine Zockergemeinschaft, d. h. jeder Tisch spielt für sich. Jeder Tisch bekommt jetzt ein Kartenspiel mit 52 Karten. Das sind ganz normale Karten wie Ihr sie kennt, mit Bube, Dame, König, As und den Zahlenkarten. Die Werte der Karten sind hier etwas anders.“

„Ich schreibe Euch die Werte daher noch einmal an die Tafel“:
Ein As hat in unserem Spiel den Wert 1
Ein Bube den Wert 11
Dame 12
König 13
Die Zahlen sind normal, d. h. es zählt die Anzahl der Augen; bei 2 also 2, bei 4 den Wert 4 und so weiter bis 10.

Teilen Sie die Kartenspiele aus.

„Die Karten müssen gemischt werden. Das kann einer von Euch pro Tisch schon einmal machen. Die Karten werden dann als Stapel verdeckt neben die zwei Spielkarten auf den Tisch gelegt.“
„Außerdem bekommt jeder noch Chips als Einsatz. Jeder bekommt 10 Chips Startkapital.“

Lassen Sie die Chips verteilen.

„Jetzt brauchen wir pro Tisch noch einen Banker, der die Chips verwaltet. Einigt Euch, wer dies übernimmt.“
„Jetzt bekommt jeder noch zwei Protokollbögen, auf denen Ihr nachher z. B. Euren Einsatz eintragt. Diese benötigen wir, weil am Ende des Spiels jeder von Euch seinen persönlichen Risikoindex, als Maß wie risikofreudig er ist, bestimmen kann.“

Beschreibung des Spiels:

„Ihr seht auf Eurem Tisch zwei Karten liegen, die zusammen den Wert 17 ergeben. Das ist Euer Ausgangswert. Das Prinzip des Spiels ist es, dass Ihr nacheinander reihum entscheiden müsst, ob Ihr von dem verdeckten Stapel auf Eurem Tisch eine weitere Karte zieht oder nicht. Ihr dürft mit dieser zusätzlichen Karte nicht über einen bestimmten Wert kommen, den ich Euch jeweils ansage. Der erste Grenzwert wird z. B. 21 sein. Auf dem Tisch liegen schon 17 Punkte. Wenn Ihr also ein As mit dem Wert 1, eine 2 ,3 oder 4 zieht und damit eine Gesamtsumme von 18, 19, 20 oder 21 erreicht, habt Ihr gewonnen. Wer über 21 liegt, hat verloren. Ihr zählt also immer zusätzlich zu den 17 Punkten auf dem Tisch. Daher heißt das Spiel auch „17 und 4“. Das ist also das Grundprinzip.“

„Mit den Chips bestimmt Ihr Euren Einsatz. Vor jeder Runde, in der Ihr eine Karte ziehen könnt, müsst Ihr Euren Einsatz festlegen. Wenn Ihr in unserem Beispiel mit der 21 als Grenzwert beim Ziehen unter 21 bleibt oder genau 21 erreicht, kann sich Euer Einsatz verdoppeln oder verdreifachen. Das sage ich auch jeweils an. Wenn Ihr über 21 seit, verliert Ihr Euren Einsatz.“

„Das Spiel beginnt, indem ich Euch als erstes eine Instruktion vorlese. Diese sagt Euch, wo der Grenzwert der ersten Spielbedingung liegt und wie viel Ihr gewinnen könnt. Eure erste Aufgabe ist es dann, auf dem Arbeitsblatt „Erfolgsschätzung“ auf Seite 19 Eures Arbeitsheftes Eure Erfolgschance anzugeben. Das heißt Ihr überlegt Euch auf einer Skala von 0 bis 100 % für wie wahrscheinlich Ihr es haltet, dass Ihr eine Karte zieht, die Euch einen Gewinn einbringt. Diese Einschätzung machen wir alle gleichzeitig. Dann beginnt das Spiel an Euren Tischen zu spielen. Dazu nimmt jetzt jeder mal das Blatt Auswertungsbogen auf Seite 19a zur Hand. Tragt Euren Namen oben rechts ein. Ihr seht links die drei Bedingungen mit den unterschiedlichen Grenzwerten. Dies ist noch mal eine kleine Zusammenfassung von den Instruktionen, die ich Euch zwischendurch vorlesen werde. Ihr seht in der nächsten Spalte „Runde“, dass unter jeder Bedingung 5 Runden gespielt werden, also Runde 1 bis 5.“

In jeder Runde müsst Ihr folgende Entscheidungen treffen:

(1) Als erstes müsst Ihr Euch überlegen, ob Ihr überhaupt eine Karte zieht. Es beginnt der Banker an jedem Tisch. Der Banker überlegt sich: Wenn ich ziehe, gehe ich das Risiko ein, meinen Einsatz zu verlieren, habe aber auch die Chance auf einen Gewinn. Wenn ich nicht ziehe, werde ich weder etwas verlieren noch gewinnen. Je nach Eurer Entscheidung macht Ihr ein Kreuz in der Spalte Ziehen – ja oder Ziehen – nein.

(2) Entscheidet sich der Spieler, eine Karte zu ziehen, muß er als nächstes seinen Einsatz festlegen. Ihr habt zu Beginn jeder 10 Chips. Der Spieler legt seinen Einsatz in Form der Chips vor sich auf den Tisch und schreibt in die Spalte Einsatz, wie viel er setzt. Das ist ganz wichtig. Ihr füllt den Auswertungsbogen also immer pro Zeile von links nach rechts aus.

(3) Nachdem der Spieler seinen Einsatz festgelegt hat, zieht der Spieler die oberste Karte des Kartenstapels. Bleibt er mit der Karte unter der festgelegten Grenze oder trifft er sie genau, in der ersten Bedingung ist das unsere 21, erhält er einen Gewinn. Bei Werten größer als der Grenzwert geht der Einsatz an die Bank. Er muß jetzt in der Spalte „Gewonnen“ ankreuzen, ob er gewonnen hat oder nicht. In der ersten Bedingung beträgt der Gewinn das Dreifache des Einsatzes. Deshalb steht in der Spalte „Gewinn“ das Zeichen“3 x“. In das weiße Feld tragt Ihr Euren Einsatz ein, der sich jetzt verdreifacht. Der Gewinn wird von der Bank sofort ausgezahlt.

„In die Spalte Ergebnis schreibt Ihr dann, was Eure Multiplikation 3 mal X ergibt. Das könnt Ihr aber auch noch am Schluss des Spiels ausrechnen. Ist der Banker fertig, geht es mit dem nächsten Spieler im Uhrzeigersinn weiter.
Auch er überlegt sich, ziehe ich eine Karte? Wenn ja, wie hoch ist meine Einsatz. Dann zieht er die oberste Karte vom verdeckten Stapel und erhält einen Gewinn oder verliert seinen Einsatz.“
„Es ist ganz wichtig, dass jeder seine Spielzüge auf dem Auswertungsbogen mitprotokolliert. Denn nur so könnt Ihr später Euren Risikoindex bestimmen und erfahren, wie risikofreudig Ihr seid.“

„Das klingt am Anfang eventuell etwas verwirrend, ist aber gar nicht so kompliziert. Wir machen jetzt erst einmal eine Proberunde.“
„Auf dieser Folie habe ich ein Flussdiagramm, auf dem die einzelnen Spielschritte noch einmal aufgeschrieben sind.“

Lesen Sie den Spielern die Instruktion für die erste Bedingung langsam vor.

Instruktion 1

In der ersten Spielbedingung liegt die Grenze für einen Gewinn bei genau 21 Punkten. Auf dem Tisch liegen bereits zwei Karten, die zusammen 17 Punkte ergeben. Du muß jetzt entscheiden, ob Du eine weitere Karte vom verdeckten Kartenstapel ziehst oder nicht. Wenn Du ziehst und Deine Karte zusammen mit den 17 Punkten auf dem Tisch den Wert 21 übersteigt, hast Du verloren. Wenn die Summe kleiner oder gleich 21 ist, hast Du gewonnen. Du gewinnst, wenn Du ein As mit dem Wert 1, eine 2, 3 oder 4 ziehst. Insgesamt gibt es also 16 gute, d. h. gewinnbringende, und 36 schlechte Karten im Spiel. Du musst nicht unbedingt ziehen. Wenn Dir das Risiko zu hoch erscheint, dann ziehst Du nicht und kannst nicht verlieren. Aber dann hast Du natürlich auch keine Chance auf einen Gewinn. Wenn Du eine Karte ziehen möchtest, musst Du vorher Deinen Einsatz festlegen: setzt Du viel, kannst du auch viel gewinnen. In diesem Spiel gewinnst Du das Dreifache Deines Einsatzes. Wenn Du verlierst, geht Dein Einsatz an die Bank. Insgesamt werden fünf Runden mit dem Grenzwert 21 gespielt.

Wichtiger Hinweis: Um erfolgreich zu spielen, sollte man zum Teil auch mehr als 1 oder 2 Chip setzen.

Beschreibung des Spiels (Fortsetzung 1)

„Als erstes schreibt jeder von Euch eine Prozentzahl von 0 bis 100 % auf das Arbeitsblatt Erfolgsschätzung auf Seite 19 Eures Arbeitsheftes, wie hoch Ihr Eure Gewinnchancen einschätzt. Bedenkt, es gibt 16 gute und 36 schlechte Karten in diesem Spiel. Ihr müsst jetzt keine großen Rechnungen anstellen. Es geht nur um Eure ungefähre subjektive Einschätzung.
Dann beginnt Ihr Euer Spiel am Tisch. Der Banker fängt an und entscheidet, ob er eine Karte zieht und so weiter... Probiert mal eine Runde aus.“

„Entscheidet sich ein Spieler, keine Karte zu ziehen, so kommt der nächste Spieler an die Reihe. Hat ein Spieler keine Chips mehr, wartet er, bis alle Runden unter Bedingung 1 gespielt wurden und steigt bei Bedingung 2 wieder neu ein. Nach fünf Runden wird Bedingung 1 beendet. Alle Chips werden an die Bank zurückgegeben, da die Chips für jede Spielbedingung neu ausgegeben werden. Jeder fängt also immer wieder mit 10 Chips an.“

Als Trainingsleiter warten Sie bis alle Gruppen ihre fünf Spielrunden unter Bedingung 1 beendet haben und lesen dann die Instruktion für Bedingung 2 vor:

Instruktion 2

In der zweiten Spielbedingung liegt die Grenze für einen Gewinn bei genau 24. Auf dem Tisch liegen bereits 17 Punkte. Du sollst jetzt eine weitere Karte ziehen: Wenn die Summe der 17 zusammen mit der zusätzlichen Karte 24 übersteigt, hast Du verloren. Wenn die Summe kleiner oder gleich 24 ist, hast Du gewonnen. Summenwerte für einen Gewinn sind die Werte 18 bis 24. Das bedeutet, dass es insgesamt 28 gute und 24 schlechte Karten im Spiel gibt. Als erstes schreibt jeder von Euch wieder eine Prozentzahl von 0 bis 100 % auf, wie hoch Ihr Eure Gewinnchancen einschätzt. Ihr müsst jetzt keine großen Rechnungen anstellen. Es geht auch hier nur um Eure ungefähre subjektive Einschätzung. Als nächstes entscheidest Du nun, ob Du eine Karte ziehen willst oder nicht. Man muss nicht unbedingt ziehen. Wenn Dir das Risiko zu hoch erscheint, dann ziehst Du nicht und kannst nicht verlieren. Aber dann hast Du natürlich auch keine Chance auf einen Gewinn. Als nächstes entscheidest Du über Deinen Einsatz: setzt Du viel, kannst du auch viel gewinnen. In diesem Spiel gewinnst Du das Doppelte Deines Einsatzes. Wenn Du verlierst, geht Dein Einsatz an die Bank. Insgesamt werden fünf Runden gespielt.

Wichtiger Hinweis: Um erfolgreich zu spielen, sollte man zum Teil auch mehr als 1 oder 2 Chip setzen.

Beschreibung des Spiels (Fortsetzung 2)

Das Vorgehen in diesem Spiel entspricht dem Spielablauf unter Bedingung 1. Die Spieler notieren ihre subjektiven Erfolgschancen auf dem Arbeitsblatt „Erfolgsschätzung“ . Die Karten werden neu gemischt. Alle Spieler erhalten ein neues Startkapital von 10 Chips. Die Spieler protokollieren weiterhin ihre Antworten auf dem Auswertungsbogen. Spieler 1 eröffnet die erste Runde. Entscheidet sich ein Spieler, eine Karte zu ziehen so erhält er bei den Karten 1 (=As) bis 7 einen Gewinn. Der Gewinn beträgt nun das Doppelte des Einsatzes. Bei Werten über 24 (17 plus 8 oder höher) geht der Einsatz an die Bank. Nach fünf Runden unter Bedingung 2 wir das Spiel beendet. Die Chips werden an die Bank zurückgegeben. Die Spieler warten auf die Instruktion für Bedingung 3.

Instruktion 3

In der dritten Spielbedingung liegt die Grenze für einen Gewinn bei genau 27. Auf dem Tisch liegen bereits 17 Punkte. Du sollst jetzt eine weitere Karte ziehen: Wenn die Summe der 17 zusammen mit der zusätzlichen Karte 27 übersteigt, hast Du verloren. Wenn die Summe kleiner oder gleich 27 ist, hast Du gewonnen. Summenwerte für einen Gewinn sind die Werte 18 bis 27. Das bedeutet, dass es insgesamt 40 gute und 12 schlechte Karten im Spiel gibt. Als erstes schreibt jeder von Euch eine Prozentzahl von 0 bis 100 % auf, wie hoch Ihr Eure Gewinnchancen einschätzt. Ihr müsst jetzt keine großen Rechnungen anstellen. Es geht nur um Eure ungefähre subjektive Einschätzung. Als nächstes entscheidest Du nun, ob Du eine Karte ziehen willst oder nicht. Man muss nicht unbedingt ziehen. Wenn Dir das Risiko zu hoch erscheint, dann ziehst Du nicht und kannst nicht verlieren. Aber dann hast Du natürlich auch keine Chance auf einen Gewinn. Als nächstes entscheidest Du über Deinen Einsatz: setzt Du viel, kannst du auch viel gewinnen. In diesem Spiel gewinnst Du einmal Deinen Einsatzes. Wenn Du verlierst, geht Dein Einsatz an die Bank. Insgesamt werden fünf Runden gespielt.

Wichtiger Hinweis: Um erfolgreich zu spielen, sollte man zum Teil auch mehr als 1 oder 2 Chip setzen.

Beschreibung des Spiels (Fortsetzung 3)

Das Vorgehen entspricht auch hier dem Spielablauf unter Bedingung 1. Die Spieler notieren ihre geschätzten Erfolgschancen auf dem Arbeitsblatt „Erfolgsschätzung“. Die Karten werden neu gemischt. Jeder Spieler erhält sein Startkapital mit 10 Chips. Der Gewinn in Bedingung 3 beträgt diesmal nur 1 x den Einsatz. (Beispiel: Bei einem Einsatz von 5 Chips gewinnt der Spieler noch einmal 5 Chip dazu.) Die Spieler erhalten bei den Karten 1 (=As) bis 10 einen Gewinn. Bei Werten über 27 geht der Einsatz an die Bank. Aufgrund der Definition der Bilderkarten nach Bube = 11, Dame = 12 und König = 13 stellen unter Bedingung 3 alle Bilderkarten „K.O.-Karten“ dar, bei denen die Spieler die Grenze von 27 überschreiten und folglich ihren Einsatz verlieren. Nach fünf Runden unter Bedingung 3 wird das Spiel beendet.

Ermittlung des Siegers

Nach Beendigung der letzten Runde wird der Gruppensieger über alle drei Bedingungen ermittelt, in dem die Spieler alle ihre erzielten Punkte addieren. Die Gruppensieger spielen nun noch einmal gegeneinander. Es werden fünf Runden nach Bedingung 2 gespielt. D. h. die Grenze für einen Gewinn liegt bei genau 24. Die Spieler erzielen bei den Karten 1 (=As) bis 7 einen Gewinn. Der Gewinn beträgt das Doppelte des Einsatzes. Bei Werten über 24 (17 plus 8 oder höher) geht der Einsatz an die Bank. Nach der letzten Runden wird der endgültige Sieger ermittelt. Es gewinnt der Spieler mit den meisten Chips.

Der Sieger erhält einen kleinen Preis (z. B. Tafel Schokolade).

Ermittlung des Risikoindex

Die Spieler übertragen ihren Einsatz aus Runde 1 unter Bedingung 1, aus Runde 1 unter Bedingung 2 und aus Runde 1 unter Bedingung 3 (siehe graue Felder) auf das Arbeitsblatt „Risikoindex“ (siehe Arbeitsheft S. 20). Der Risikoindex wird durch Multiplikation mit den Gewichten und Summation der gewichteten Werte errechnet.

Zusatz

Werte der einzelnen Karten: As = 1
Bube, Dame, König (K.O. Karten oder 11,12,13)
2 – 10 = Anzahl der jeweiligen Augen

1. **Bedingung: hohes Risiko**

   Grenze: über 21
   Verhältnis: 9 Schlechte u. 4 Gute
   Gewinn bei: 18 19 20 21

   Die Wahrscheinlichkeit in Bedingung 1 eine „gute“ Karte zu ziehen beträgt 16 x 0.52 = 30,769 %.

2. **Bedingung: mittleres Risiko**

   Grenze: über 24
   Verhältnis: 6 Schlechte u. 7 Gute
   Gewinn bei: 18 19 20 21 22 23 24

   Die Wahrscheinlichkeit in Bedingung 2 eine „gute“ Karte zu ziehen beträgt 28 x 0.52 = 53,846 %.

3. **Bedingung: geringes Risiko**

   Grenze: über 27
   Verhältnis: 3 Schlechte u. 10 Gute
   Gewinn bei: 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27
   Die Wahrscheinlichkeit in Bedingung 3 eine „gute“ Karte zu ziehen beträgt 40 x 0.52 = 76,92 %.

Ablaufplan: Risikoneigung

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einführung	Erläuterung der Bedeutung von Risikobereitschaft		2,5 min
Tische u. Stühle vorbereiten	X Tische so stellen, dass je ca. 5 Teilnehmer in einer Runde daran sitzen können je 1 Monatsschild und 2 Spielkarten, die 17 Punkte ergeben auf die Tische legen	Monatsschilder Kartenspiele	2,5 min
Gruppenbildung	Die Teilnehmer setzen sich an den Tisch mit ihrem Geburtsmonat		5 min
Vorbereitung des Spiels	Spiel ankündigen: 17 und 4 („black jack“) Werte der Karten in diesem Spiel erläutern (As:1, Bube:11, Dame: 12, König:13, Zahlkartenwerte = Anzahl der Augen) Kartenspiele verteilen, mischen und als verdeckten Stapel auf den Tisch legen lassen 10 Chips als Startkapital verteilen 1 Banker pro Tisch bestimmen lassen; dieser fängt an	Kreide Spielchips	5 min
Beschreibung des Spiels	Erklärung des Grundprinzips Zu Beginn jeder Bedingung erhält jeder 10 Chips als Startkapital Arbeitsblatt „Erfolgsschätzung“: Erfolgschancen (in%) subj. schätzen Auswertungsbogen: Name eintragen (dient der Ermittlung des Risikoindexes) Es werden 3 Bedingungen (verschiedene Grenzwerte und Gewinnmöglichkeiten) mit je 5 Runden gespielt	Arbeitsblatt „Erfolgs-schätzung“ im Arbeitsheft S.19 „17 und 4“-Auswer-tungsbogen im Arbeitsheft S. 19a	70 min
Ermittlung des Siegers und des Risikoindexes	Ermittlung des Siegers: Gruppensieger über alle drei Bedingungen ermittelt, in dem die Spiele alle ihre erzielten Punkte addieren Sieger jeder Gruppe 5 Runden nach Bedingung 2 spielen lassen Sieger ist derjenige, der die meisten Chips am Ende hat (Preis) Ermittlung des Risikoindexes: Übertragen der Einsätze der 1. Runde aller 3 Be-dingungen auf das Arbeitsblatt „Risikoindex“ Risikoindex = Multiplikation mit den Gewichten und Summation der gewichteten Werte (s. Arbeitsblatt)	Preis (z.B. Tafel Schokolade) Arbeitsbl. „Risikoindex“ im Arbeitsheft S. 20/21	5 min

Baustein 7: Überzeugen

Information:

► Wie überzeuge ich einen Geldgeber, mein Gründungsvorhaben mit zu finanzieren? Wie überzeuge ich meine Kunden, mein Produkt zu kaufen oder meinen Service in Anspruch zu nehmen? Wie verhandle ich erfolgreich mit einem Geschäftspartner? Als Gründer und Unternehmer bedarf es in vielen Situationen einer guten Überzeugungsfähigkeit. Dazu gehört auch, auf Leute zuzugehen und sich in andere hinversetzen zu können.

► In der Trainingseinheit „Überzeugen“ wird den Teilnehmern die Gelegenheit gegeben, sich hinsichtlich Ihrer eigenen Überzeugungsfähigkeit kennenzulernen und auszuprobieren. Es wird mit den Teilnehmern erörtert, welche Argumente besonders erfolgreich sind. Es wird das Partnerbezogene Argumentieren vorgestellt, eine Technik, die versucht, einen besonderen Bezug zu dem Gesprächspartner herzustellen. Auch das Eingehen auf die Einwände und „Abers“ eines Gesprächspartners sollte frühzeitig gelernt werden.

Lernziele:

- ► Sich selbst hinsichtlich der eigenen Überzeugungsfähigkeit kennenlernen und ausprobieren
- ► Partnerbezogenes Argumentieren: Welche Argumente sind erfolgreich?
- ► Erfahrung im Umgang mit Einwänden sammeln

Material:

- Zettel mit Produktideen
- Arbeitsheft
- Postkarten zu Puzzlen zerschneiden
- Chip
- Arbeitsheft (S. 22-24)
- Folien: Partnerbezogenes Argumentieren

Zeitbedarf: 90 Min.

Überzeugungsspiel: Produkte präsentieren

Diskussion:

Bilden Sie mit Ihrer Gruppe einen Stuhlkreis mit Blick zur Tafel oder zur Overhead-wand.

„Heute geht es um das Thema „Überzeugen“. Gründer und Unternehmer müssen in vielen Situationen versuchen, andere von einer Sache zu überzeugen. Besonders wichtig wird diese Fähigkeit, wenn es darum geht, einen Geldgeber zu überzeugen, das eigene Gründungsvorhaben mit zu finanzieren. Nach der Gründung geht es darum Kunden zu werben. Das bedeutet andere zu überzeugen, das eigene Produkt zu kaufen oder den angebotenen Service in Anspruch zu nehmen.“

„Was würdet Ihr sagen, ist wichtig, wenn ich jemanden von etwas überzeugen möchte?“
„Denkt an eine Situation, in der Ihr Eure Eltern oder Freunde von etwas überzeugen wollt. Wie würdet Ihr vorgehen?“

Bestimmen Sie einen Schreiber, der die Antworten an der Tafel oder auf dem Overhead stichwortartig mitnotiert.

Partnerbezogenes Argumentieren

Stellen Sie Ihren Teilnehmern die Technik des Partnerbezogenen Argumentierens vor.

„Es gibt eine Technik, die beschreibt, wie man besonders erfolgreich argumentieren und jemanden überzeugen kann. Diese Technik nennt sich Partnerbezogenes Argumentieren. Diese Technik beinhaltet drei Regeln“:

1. Bezug erstellen

Es geht darum, in meinen Argumenten immer einen Bezug zu meinem Gesprächspartner herzustellen. Man muß versuchen etwas anzusprechen, was mein Gegenüber betrifft. Das können Probleme, Interessen, Sorgen, Nöte, Freuden, Leiden, Gefahren, Risiken... sein.

Legen Sie jetzt die Folie mit den Beispielen auf.

„Ich habe hier ein paar Beispiele“

- Ein Reiseveranstalter wirbt für Ibizareisen:
  Wissen Sie schon, wo Sie Ihren nächsten Urlaub verbringen?
- Geschenkeservice für Leute ab 40:
  Kennen Sie das Problem, was schenke ich meinen Eltern dieses Jahr zum Geburtstag?
- Info-Service:
  Auf unseren Internetseiten finden sie die aktuellen Wochenendveranstaltung für jede Stadt.

2. Vorteil erkennen lassen

Zum Partnerbezogenen Argumentieren gehört außerdem, den Vorteil für andere erkennen zu lassen.

- Billig-Anbieter für Telefongebühren:
  Negativ: Unser Service kostet nur 2 Pfennig pro Minute
  Positiv: Sie sparen im Vergleich zu anderen Anbietern 10 %. Das können bis zu 10 DM im Monat sein.

- Thomas möchte von zu Hause ausziehen:
  Negativ: Ich will endlich alleine wohnen.
  Positiv: Wenn ich ausziehe, habt Ihr noch ein Zimmer mehr für Euch.

3. Sätze partnerbezogen formulieren

Möglichst wenig Ichbezogene Sätze

- Herr Maier beantragt bei der Bank einen Kredit:
  Ich bezogen: Ohne diesen Kredit gehe ich pleite. Sie müssen mir einfach helfen.
  Partnerbezogen: Mit diesem Kredit machen Sie mich zum langjährigen Kunden Ihrer Bank. Ich werde dann auch andere Geschäfte mit Ihnen machen können.

- Frau K. möchte vorzeitig Ihre Wohnung kündigen:

  Ich bezogen: Ich habe eine schönere Wohnung gefunden und möchte so schnell wie möglich umziehen.

  Partnerbezogen: Ich besorge Ihnen einen Nachmieter, der Ihnen angenehm ist.

Umgang mit Einwänden

„Ein zweiter wichtiger Punkt beim Überzeugen, sind die Einwände und Abers, die von meinem Gesprächspartner kommen können. Es ist wichtig, sich auf Einwände vorzubereiten: Ich muß mir im Vorfeld genau überlegen: Welche Einwände könnten kommen? Und was könnte ich darauf antworten? Wenn ich die Abers meines Gegenüber schon vorbereitet habe, kann ich sie leicht entkräften und mein Gegenüber von meiner Idee überzeugen.“

Beispiel:

- Du möchtest über das Wochenende nach London fahren. Du weißt, dass Deine Eltern dies zu teuer finden.

  Negativ: Ich möchte über das Wochenende nach London fahren.
  Positiv: Ich möchte das Geld, das ich beim Jobben verdient habe, für ein Wochenende in London nutzen.

„Weiter ist wichtig zu überlegen, welche möglichen Schwachstellen spreche ich selbst an und entkräfte sie mit einer Erklärung?“

Beispiel:

- Paketlieferservice (noch was besseres)
  ich weiß zwar, dass unser Paketlieferservice nur einmal am Tag ausliefert, dafür erhalten Sie bei uns jedoch eine Garantie, dass Ihr Paket zum gewünschten Termin ankommt.

und

„Auf welche potentiellen Einwände bereite ich mich vor, spreche sie aber nicht selbst an?“

Beispiel:

„Die Anmerkungen zum Partnerbezogenen Argumentieren und den Umgang mit Einwänden findet Ihr auch noch einmal in Eurem Arbeitsheft auf den Seiten 22-24.“

Präsentation der Produkte
„Wir machen jetzt eine Übung, in der Ihr Eure Überzeugungskraft testen und das Partnerbezogene Argumentieren und das Umgehen mit Einwänden üben könnt.“

Gruppenbildung „Postkarte
„Dazu bilden wir als erstes Gruppen mit je sechs Personen. Ich habe hier Puzzle-Teile. Immer 6 Puzzle gehören zusammen. Jeder zieht jetzt ein Puzzle und sucht seine Gruppe.“

Erläuterung des Spiels
„Jeder von Euch bekommt jetzt einen Zettel, auf dem ein Produkt steht. Es wird Eure Aufgabe sein, dieses Produkt innerhalb Eurer Gruppe an den Mann oder die Frau zu bringen. Ihr sollt Eure Gruppenmitglieder von dem Produkt überzeugen. Ihr habt dafür etwa 5 Minuten Zeit. Die Gruppe bewertet, wie überzeugend Ihr gewesen seid. Dafür bekommt jeder von Euch 10 Chip. Diese könnt Ihr dann, wenn alle für Ihr Produkt geworben haben, an Eure Gruppenmitglieder vergeben. Dabei könnt Ihr alle Chip an einen Redner, der Euch am meisten überzeugt hat, vergeben, Eure Chips aufteilen und einem Redner z. B. 4, einem anderen 5 Chip geben oder auch gar keine Chip vergeben, wenn Ihr meint, dass Euch niemand so richtig überzeugt hat. Wer die meisten Chip bekommt, ist in Eurer Gruppe am überzeugendsten gewesen.“

Vorbereitung der Überzeugungsgespräche
„Zuerst bereitet Ihr Euer Überzeugungsgespräch vor. Dafür bekommt Ihr zwei Arbeitsblätter, eines zum Thema Argumentieren (im Arbeitsheft Seite 22) und eines

zum Thema Einwände (im Arbeitsheft Seite 23/24). Überlegt Euch, welche Argumente besonders gut ziehen würden, mit was Ihr einsteigt, in welcher Reihenfolge Ihr Eure Argumente bringt und was mögliche Einwände sein könnten. Versucht, daß anzuwenden, was wir über das partnerbezogene Argumentieren und die Einwände besprochen haben.“

Teilen Sie die Produktschilder aus und schlagen Sie das Arbeitsheft S. 22-24 auf. Geben Sie den Gruppen 15 Minuten Zeit, Ihre Präsentation vorzubereiten. Danach präsentieren die Teilnehmer reihum Ihre Produkte.

„Ihr habt jetzt 15 Min Zeit, Eure Präsentation vorzubereiten. Danach versucht Ihr reihum, Eure Gruppenmitglieder von Eurem Produkt zu überzeugen.“

Präsentation und Bewertung

Nachdem alle 6 Produkte pro Gruppe vorgestellt wurden, können die Gruppen Ihre Bewertungen vornehmen.

Abschlussrunde

Nachdem die Gruppensieger ermittelt sind, setzen Sie sich mit der ganzen Gruppe noch einmal kurz zusammen und fragen die Sieger und Gruppenangehörigen nach dem Erfolgsrezept, warum diese Redner ihrer Meinung nach am überzeugendsten waren.

Hintergrundinformation
Theorie:

Partnerbezogenes Argumentieren

- Argumente sind nur dann überzeugend, wenn sie einem direkten Bezug zu den Interessen, Problemen, Sorgen, Nöten, Freuden, Leiden, Gefahren oder Risiken Ihrer Zuhörer bzw. Gesprächspartner aufweisen.
- Argumente müssen den Vorteil für andere erkennen lassen.
- Ichbezogene Sätze sollten sparsam verwendet werden.
  Beispiele ichbezogener und partnerbezogener Aussagen s. S. 181 Holzheu.

Einwänden begegnen

- Einwände sind etwas Natürliches
- Ohne Widerrede gäbe es keinen Dialog oder eine Verhandlung
- Einwände sind meistens ein Zeichen von Interesse
- Es ist wichtig, sich auf Einwände vorzubereiten:
  Welche Einwände könnten kommen?
  Was könnte ich darauf antworten?
- Welche möglichen Schwachstellen spreche ich selbst an und entkräfte sie mit einer Erklärung?
  Auf welche potentiellen Einwände bereite ich mich vor, spreche sie aber nicht selbst an?

Nonsensideen

Werbung auf Klopapier
Bei einer Polarexpedition den Eskimos Eis am Stiel verkaufen
Im Winter Badeurlaub an der Ostsee
Hundenapf der piept, wenn er leer ist
Kinderwagenschuckelmaschine

Ablaufplan: Überzeugen

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Diskussion	Im Stuhlkreis werden Stichpunkte zur Frage „Wie kann man vorgehen, um jemanden von etwas zu überzeugen?“ gesammelt.		5min
1. Partnerbezogenes Argumentieren	Der Teamleiter stellt zwei wichtige Überzeugungsstrategien vor. Die erste, das Partnerbezogene Argumentieren, hat 3 Grundregeln: 1. Das Argument stellt den Bezug zum Partner her. 2. Das Argument lässt den Vorteil für den Partner erkennen. 3. Der Partner steht im Mittelpunkt, ichbezogene Sätze werden vermieden. 4.	Folie mit Beispielen.	5 min
2. Umgang mit Einwänden	Die zweite Strategie, ist der Umgang mit Einwänden, sie wird an drei Beispielen erläutert.	Folie mit Beispielen	5 min
Präsentation der Produkte **Gruppenbildung „Postkarte“** **Erläuterung des Spiels**	In dieser Übung testen die Teilnehmer ihre Überzeugungskraft und üben das Partnerbezogene Argumentieren und den Umgang mit Einwänden. Dazu ziehen die Teilnehmer je ein Puzzle-Teil und bilden daraus Sechsergruppen. Der Gruppenleiter erläutert den Teilnehmern das Spiel.	Puzzle-Teile	5 min 5 min
Vorbereitung des Überzeugungsgesprächs **Präsentation und Bewertung**	Die Teilnehmer bereiten das Überzeugungsgespräch auf dem Arbeitsblatt vor. Die Teilnehmer stellen in den Gruppen die Produkte vor. Wenn alle Produkte vorgestellt wurden, können die Gruppen ihre Bewertung vornehmen und den Sieger ermitteln.	Arbeitsblatt „Argumentieren und Einwände“ Seite 22-24 10 Chip pro Person	15 min 40 min
Abschlussrunde	Die ganze Gruppe setzt sich noch einmal kurz mit ihrem Leiter zusammen und bespricht die Erfolgsrezepte der Sieger.		10 min

Baustein 8:
Motivation, Erfolg & Misserfolg

Information:

► Als Unternehmer bedarf es eines konstruktiven Umgangs mit Erfolgen und Misserfolgen, da der Weg von der Gründungsidee bis zur Firmengründung in der Regel mit vielen unerwarteten Schritten vor und zurück gekennzeichnet ist. Dies setzt ein gesundes Selbstvertrauen voraus. Unternehmer dürfen sich nicht durch das Scheitern einer Idee oder eines Teilprozesses verunsichern lassen sondern sollten dies als Chance zur Optimierung ihres Vorhabens sehen.

► Mit den Teilnehmern wird der Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen diskutiert. Es werden gemeinsam erfolgreiche und weniger erfolgreiche Situationen besprochen. Durch die Betonung erfolgreicher Umsetzungen soll das Selbstvertrauen der Teilnehmer gestärkt werden. Die gemeinsame Diskussion von Problemen dient der Erarbeitung von Problemlösungsmöglichkeiten. Am Schluss der Einheit haben die Teilnehmer die Möglichkeit, sich durch einen Selbsttest hinsichtlich Ihres Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten und Ihrer Arbeitsmotivation besser kennenzulernen.

Lernziele:

- ► Stärkung des Selbstvertrauens
- ► Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen
- ► Einschätzung der eigenen Arbeitsmotivation
- ► Einschätzung des Glaubens an die eigenen Fähigkeiten

Material:

- Kärtchen mit Anweisungen
- rote und grüne Zettel
- zwei Behälter
- Auswertungsbogen für Lehrer
- Test: Wie gut kennst Du Dich selbst? (Arbeitsheft)
- Arbeitsheft (S. 25-27)

Zeitbedarf: 90 Min.

Einführung
„Heute geht es um das Thema „Erfolge und Probleme“. Wir wollen darüber sprechen, wann wir besonders erfolgreich sind und wie wir mit Problemen umgehen. Dazu gehören auch die Fragen: Wie stark wir an unsere eigenen Fähigkeiten glauben und wie stark wir uns in ein Thema reinfuchsen können, wenn wir es wollen. Als Existenzgründer und Unternehmer muss man sehr stark an seine Fähigkeiten glauben und die Umsetzung einer Idee wirklich wollen. Bei einer Gründung kommen immer wieder Stolpersteine, man kommt einen Schritt vorwärts und wird wieder zurückgeworfen. Man darf nicht leicht aufgeben, sondern muss auch Durststecken überwinden und immer am Ball bleiben. Den meisten Gründern fällt dies jedoch nicht schwer, da es viele gute Ideen gibt, an die der Gründer und oft auch viele andere Leute glauben.“

Gruppenbildung
„Für unsere erste Übung bilden wir wieder Paare. Versucht einen Partner zu finden, dessen Vorname mit demselben Buchstaben wie Euer eigener Vorname beginnt oder mit einem Buchstaben, der im Alphabet Eurem Vornamen am nächsten steht. Wenn es beispielsweise in unserer Gruppe einen „Anton“ gebe, müsste er versuchen einen Partner oder eine Partnerin mit dem Anfangsbuchstaben „A“ wie „Anna“ zu finden oder „B“ wie Beatrice. Geht die Vornamen in unserer Gruppe durch und versucht, den richtigen Partner für Euch zu finden.“

Übung: Den anderen dazu bringen, etwas zu tun

„Jeder von Euch bekommt jetzt ein Kärtchen mit einer Anweisung darauf. Eure Aufgabe ist es, Euren Partner zu der Tätigkeit zu bringen, die auf Eurem Kärtchen steht, ohne Eurem Partner den Inhalt zu verraten. Wenn auf Eurem Kärtchen z. B. stehen würde: ‚Bringe Deinen Partner dazu, einen Kopfstand zu machen` müsstet Ihr Ihn irgendwie dazubringen. Ihr dürft nur nicht sagen: ‚Mach mal einen Kopfstand.’ Wie Ihr ihn dazu bringt, ist Eurer Phantasie überlassen.“

„Es gibt bestimmt verschiedene Strategien. Nach der Übung besprechen wir, wie erfolgreich Ihr wart und wie ihr vorgegangen seid.“

Lassen Sie jeden Teilnehmer ein Kärtchen mit einer Anweisung ziehen

Diskussionsrunde

Kommen Sie nach der Übung mit der Gruppe zusammen und versuchen sie eine kurze Diskussionsrunde mit Ihren Teilnehmern zu machen. Sprechen sie folgende Fragen an:

Wie erfolgreich war ich?

Welche Strategie habe ich verwendet?

Woran lag es, dass meine Strategie zum Erfolg, zum Misserfolg führte?

Wie gehe ich in anderen Situationen mit Erfolg und Misserfolg um?

Übung: Meine Erfolge und Probleme

„In unserer nächsten Übung wollen wir das Thema ‚Erfolge und Probleme’ noch etwas vertiefen. Ich habe hier Zettel mit zwei verschiedenen Farben. Jeder von Euch nimmt sich jetzt einen roten und einen grünen Zettel. Auf den grünen Zettel notiert jeder für sich eine Situation, die er in letzter Zeit erfolgreich gelöst hat, etwas was

Ihr in letzter Zeit Positives erreicht habt oder etwas, das Ihr besonders gut könnt, z. B. ein Erfolg in Eurer Freizeit, evtl. im Sport beim Fußball o. ä., eine Aufmerksamkeit von einem Freund oder einer Freundin, eine erfolgreiche Prüfung etc... Auf den roten Zettel schreibt Ihr ein Problem, das Euch beschäftigt oder eine Situation ,die Ihr noch nicht gemeistert habt, die Euch Kopfzerbrechen bereitet oder ähnliches. Ich könnte mir z. B. vorstellen, eine Meinungsverschiedenheit mit Euren Eltern oder im Freundeskreis oder dass Ihr zu wenig Geld für Euch zur Verfügung habt oder ein Problem in der Schule/Uni etc... Die Zettel bleiben anonym, d. h. Ihr schreibt Euren Namen nicht darauf. Danach faltet Ihr die Zettel zusammen und legt die grünen Zettel in diesen Behälter der Fähigkeiten und Erfolge, die roten Zettel kommen gefaltet in diesen Behälter für Probleme. Das machen wir jetzt erst einmal soweit.“

Geben Sie Ihrer Gruppe 5 min Zeit zum Notieren der Erfolge und Probleme.

„Jeder von Euch zieht jetzt einen grünen und einen roten Zettel. Vergewissert Euch, dass Ihr nicht einen eigenen Zettel gezogen habt. Ansonsten legt ihn wieder zurück in den Behälter und zieht noch einmal. Jetzt machen wir zwei Runden“:

(1) „In der ersten Runde geht es um unsere Erfolge. Jeder von Euch liest jetzt vor, was auf seinem grünen Zettel, den er gezogen hat, steht und ergänzt folgende 2 Sätze“:
„Ich finde diese Fähigkeit/diesen Erfolg toll, weil...“
„Wenn mir dies gelungen wäre,...“

„Wer macht den Anfang?“...

(2) „In der zweiten Runde geht es um unsere Probleme. Wir machen es wie bei den grünen Zetteln. Jeder liest vor, was auf dem roten Zettel, den er gezogen hat, für ein Problem steht und ergänzt den Satz“:

(3) „Wenn ich dieses Problem hätte würde ich folgendes tun...“

Fragebogen

„Wir haben jetzt ausführlich darüber geredet, wie wir mit Erfolgen und Problemen umgehen. Zum Abschluss möchte ich mit Euch einen Selbsttest machen, mit dem Ihr feststellen könnt, wie gut Ihr Euch selbst im Umgang mit Erfolgen und Problemen kennt. In dem Test wird es darum gehen, wie stark jeder von Euch an sich und seine Fähigkeiten glaubt und wie stark Ihr Euch in eine Arbeit hineinhängen könnt, wenn Ihr es möchtet. Den Test findet Ihr in Euerm Arbeitsheft vor dem Auswertungsbogen auf Seite 25."

Lesen Sie den Teilnehmern die Instruktion vor:

„Tragt bitte oben rechts Eure persönliche Nummer ein. Der Fragebogen besteht aus 48 Aussagen. Überlegt Euch bei jeder Aussage, ob Ihr dieser zustimmt oder nicht. Wenn Ihr meint, dass die Aussage bei Euch zutrifft, malt Ihr den Kreis „richtig" schwarz aus, wenn Ihr meint, dass die Aussage auf auch nicht zutrifft oder Ihr dieser nicht zustimmt, mal Ihr den Kreis für „falsch" schwarz aus. Es gibt keine „richtigen" und keine „falschen" Antworten, es geht ausschließlich um Euer persönliche Einschätzung. Wenn Ihr Euch bei einer Antwort nicht sicher seid, nehmt die Antwort, die noch am ehesten auf Euch zutrifft. Wenn es Unklarheiten gibt, wendet Euch bitte an mich. Arbeitet den Test zügig durch ohne zu lange zu überlegen und lasst keine Aussage aus. Nachher werten wir den Fragebogen gemeinsam aus."

Geben Sie der Gruppe 5-7 Minuten zum Ausfüllen.
Erinnern Sie die Teilnehmer am Ende des Tests noch einmal daran:

„Bitte überprüft noch einmal, ob Ihr bei jeder Feststellung einen Zahlenwert eingetragen habt."

Auswertung des Tests

„Zur Auswertung des Tests schlagt jetzt bitte Euer Arbeitsheft auf Seite 25 auf. Hier seht Ihr eine Tabelle mit den Spalten „Aussage Nr.“ und „meine Antwort“. Zwei weitere Tabellen findet ihr auf den nächsten zwei Seiten. Wir gehen jetzt die Aussagen des Tests nacheinander durch und übertragen die Antworten für jede Aussage in das Arbeitsheft. Nehmt, wenn Ihr habt, ein Lineal zur Hilfe. Dann verrutscht man nicht so schnell. Legt den ausgefüllten Test neben Euer Arbeitsheft, so dass Ihr die folgenden Werte gut übertragen könnt.“

„Alle diejenigen von Euch, die die erste Aussage „ Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht“ mit ‚richtig’ beantwortet haben, schreiben in das Arbeitsheft in die Spalte „meine Antwort“ bei Aussage Nummer 1 eine 1. Alle, die bei Aussage 1 „Es hängt hauptsächlich von mir ab...“ ‚falsch’ angegeben haben, schreiben eine Null in Ihr Arbeitsheft in die Spalte „meine Antwort“ für Nr. 1.“

„Jetzt gehen wir weiter zu Aussage 4. Diese ist wieder grau unterlegt. Diesmal ist die Bewertung anders herum. Alle die hier ein ‚richtig’ angestrichen haben, geben in Ihrem Arbeitsblatt in der Tabelle zu Aussage 4 eine Null an, alle die mit ‚falsch’ geantwortet haben, notieren eine 1 in die Spalte „meine Antwort“ zu Aussage Nr. 4. Jetzt gehen wir zum nächsten grauen Balken, die Aussage Nummer 7....“

Gehen Sie mit Ihrer Gruppe sukzessive alle Aussagen pro Tabelle durch und geben Sie jeweils die Bewertung (Null oder Eins) laut Antwortbogen (siehe Seite 25-27) an.

Nachdem Sie die Werte für die Aussagen 1-48 angesagt und die Teilnehmer in Ihr Arbeitsheft übertragen haben, lassen sie die Gesamtwerte addieren.

„Hat jetzt jeder in seiner Tabellen in jeder Zeile entweder eine Eins oder eine Null eingetragen oder fehlen Euch noch Werte? Wenn alles ausgefüllt ist, zählt Ihr Eure Werte pro Tabelle zusammen und schreibt die Summe in das Feld „Gesamtwert“. Jetzt könnt Ihr Eure Testauswertung je nach Eurem Gesamtwert unter der Tabelle nachlesen.“

Ablaufplan: Motivation, Erfolg & Misserfolg

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einführung	Der Kursleiter gibt eine kurze Einführung zum Thema „Erfolge und Probleme“.		5 min
Gruppenbildung	Es bilden sich Paare mit gleichen Anfangsbuchstaben der Vornamen.		5 min
Übung: Den anderen dazu bringen, etwas zu tun	Jeweils eine Person einer Zweiergruppe bekommt ein Kärtchen gereicht auf dem eine Anweisung steht, was der Partner machen bzw. darstellen soll, z.B. „mache einen Kopfstand“, er darf diese Tätigkeit aber nicht genau nennen, sondern muss umschreiben, was auf der Karte steht.	Kärtchen mit Anweisungen	15 min
Diskussionsrunde	Anschließend wird in der Gruppe besprochen, wie die Aufgaben gelöst wurden (Strategien, Erfolge, Misserfolge).		15 min
Übung: Meine Erfolge und Probleme	Die Teilnehmer bekommen Zettel, darauf notieren sie, welche Erfolge (grün) und welche Misserfolge (rot) sie in letzter Zeit hatten. Aus all diesen Zetteln zieht jede Person einen fremden Zettel heraus, liest ihn vor und gibt eine Erklärung, warum dieses ein Erfolg/Misserfolg ist.	grüne und rote Zettel zwei Behälter	20 min
Fragebogen: „Wie gut kennst Du Dich selbst“	In diesem Test beurteilen die Teilnehmer eine Reihe von Aussagen als ‚richtig‘ oder ‚falsch’ durch Ankreuzen auf dem Fragebogen	Test „Wie gut kennst Du dich selbst?“ Arbeitsheft	15 min
Auswertung des Tests	Die Auswertung wird gemeinsam durchgeführt, der so ermittelte individuelle ‚Gesamtwert‘ ist das Testergebnis und steht für einen bestimmten Typ. Unter der Tabelle des Auswertungsbogens können die Teilnehmer nachlesen, wie stark sie an ihre Fähigkeiten glauben und wie engagiert sie an Aufgaben herangehen.	Testauswertungsbogen im Arbeitsheft S.25-27 Auswertungsbogen für Lehrer	15 min

Baustein 9: Gründung und Beruf
I. Berufliche Interessen

Information:

► Wenn es um das Thema berufliche Selbständigkeit als Alternative zu verschiedenen Berufsfeldern geht, ist es wichtig, auch allgemein über Karriere- und Lebensplanung nachzudenken. Die berufliche Selbständigkeit kann sich auch erst nach Jahren aus einem bereits ausgeübten Beruf entwickeln. Baustein 9 I besteht aus zwei Teilen (Teil A und Teil B). Zur Gestaltung des Teil A gibt es zwei Varianten. Je nachdem, wie konkret die Vorstellungen Ihrer Schüler über die berufliche Zukunft bereits sind, sollten Sie Variante 1 oder Variante 2 wählen. Variante 1 ist für Schüler mit wenig konkreten Vorstellungen. Es wird ein Spiel zum Berufe Raten durchgeführt. Variante 2 ist beispielsweise eher für Berufsschüler geeignet, die durch Ihre Ausbildung hinsichtlich ihres nächsten beruflichen Schritts eher festgelegt sind.

► Teil B des Bausteins bietet die Möglichkeit, mit Hilfe eines Berufsinteressentests die eigene berufliche Orientierung zu hinterfragen oder zu bestätigen. In dem hier verwendeten Allgemeinen Interessen-Struktur-Test von Bergmann & Eder (1992) werden 6 Interessenstypen unterschieden, die jeweils mit einem Buchstaben gekennzeichnet sind. Typ E kennzeichnet beispielsweise eine unternehmerische Orientierung. Interesse an Tätigkeiten wie z. B. das Leiten einer Arbeitsgruppe oder Verhandeln mit anderen Menschen zählen dieser Dimension. Die Auswertung des Tests ergibt eine Kombination von drei Buchstaben oder Interessentypen, z. B. E I R, die die berufliche Orientierung der Testperson beschreibt. In einem Auswertungsheft lassen sich Berufe, die diesen Orientierungen entsprechen, nachschlagen.

Lernziele:

► Reflexion der eigenen Karriere- und Lebensplanung
► Hinterfragung der eigenen beruflichen Interessen
► Hinterfragung der eigenen unternehmerischen Orientierung

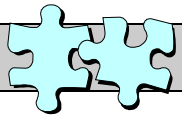
Material:

- Chip (Variante 1)
- evtl. Dekorationsmaterial, z. B Gläser und etwas zu trinken, Kerzen, Servietten... (Variante 2)
- Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (Arbeitsheft)
- Auswertungsheft Berufe (für Lehrer)
- Arbeitsheft (S. 27-31)

Zeitbedarf: 90 Min.

Teil A
Variante 1: Berufe Raten

Einführung
„In unserer heutigen Einheit geht es um Eure beruflichen Interessen und Vorstellungen darüber, was Ihr in Zukunft beruflich machen wollt. Wir fangen an mit einer Übung zu Euren beruflichen Vorstellungen.“

Gruppenbildung 
„Dazu bilden wir als erstes Gruppen zu je 4 Personen (Modus: evtl. alte Gruppen aus Führung oder Puzzle)“. *Anmerkung: sollte es sich ergeben, dass in einer Gruppe zufälligerweise zwei Freunde oder Freundinnen sind, die Ihre Berufswünsche gegenseitig kennen, sollten diese evtl. die Gruppe wechseln oder sich beim Raten zurückhalten.*

Erläuterung des Spiels „Berufe Raten“
„In unserem Spiel geht es darum, die Wunschberufe Eurer Gruppenmitglieder zu erraten. Jeder von Euch überlegt sich als erstes, welchen Beruf oder welche Ausbildung er oder sie am liebsten in Zukunft wählen möchte. Wenn Ihr das noch nicht genau wisst, wählt einfach einen Beruf, den Ihr Euch im Moment am besten für Euch vorstellen könnt. Ihr dürft mit Eurer Gruppe noch nicht über Euren Wunschberuf reden, da die Gruppe den Beruf erraten soll.“ „Als nächstes entscheidet Ihr, wer in Eurer Gruppe als erstes die Rolle des „Mister X“ übernimmt, dessen Wunschberuf zu erraten ist. Die anderen bilden das Rateteam. Nachher wird gewechselt.“ „Mister X führt dem Rateteam als erstes eine typische Handbewegung oder pantomimische Geste vor, die zu seinem Wunschberuf gehört. Zum Beispiel als Lehrer das Zeigen an die Tafel.“ „Danach fängt das Rateteam an, dem Mister X Fragen zu seinem Wunschberuf zu

stellen, z. B. bist Du bei Deinem Beruf vor allem draußen tätig? Oder hast Du in Deinem Beruf mit Kindern zu tun? Die Fragen werden vom Rateteam reihum gestellt, also nicht durcheinander."

„Mister X antwortet nur mit Ja oder Nein auf die Fragen. Wenn er mit Ja antwortet, darf derjenige des Rateteams, der gerade am Zug ist, eine weitere Frage stellen. Er darf immer weiter fragen, bis er ein Nein auf seine Frage erhält. Dann ist der nächste Rater an der Reihe. Auch er darf immer weiter fragen, bis er ein Nein als Antwort auf seine Frage bekommt."

„Bei jeder Nein-Antwort erhält Mister X einen Chip. Er hat gewonnen, wenn er 10 Chip gesammelt hat und sein Wunschberuf bis dahin vom Rateteam nicht erraten wurde. Das Rateteam kann jederzeit einen Tipp über den zu erratenden Wunschberuf abgeben, jedoch mit dem Risiko, dass eine Nein-Antwort erfolgt, Mister X einen weiteren Chip bekommt und an den nächsten Rater abgegeben werden muss. Es ist also ratsam erst möglichst viele allgemeine Fragen zu stellen, z. B. „hast Du in Deinem Beruf mit Menschen zu tun?", auf die Mister X mit großer Wahrscheinlichkeit mit Ja antwortet um so möglichst viel Information zu bekommen."

„Wenn ein Wunschberuf erraten ist oder Mister X 10 Chip gesammelt hat, wechselt Ihr die Rollen und versucht den Wunschberuf Eures nächsten Gruppenmitglieds zu erraten."

Überleitung zu Teil B: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test

Kommen Sie mit der ganzen Gruppe wieder zusammen.

„Wir haben jetzt durchgespielt, was Eure Wunschberufe sind und wie Eure berufliche Zukunft einmal aussehen könnte. Mich würde interessieren, ob bei Euren Raterunden auch vorkam, dass sich jemand vorstellen könnte sich in seinem Wunschberuf selbständig zu machen." *(evtl. Antworten)*

„Wie gut Eure Wunschberufe mit Euren allgemeinen Interessen übereinstimmen, wollen wir jetzt mit einem Berufsinteressentest herausfinden."

Teil A
Variante 2: Klassentreffen

Einführung
„In unserer heutigen Einheit geht es um Eure beruflichen Interessen und Vorstellungen darüber, was Ihr in Zukunft beruflich machen wollt. Zu Eurer Karriereplanung gehören natürlich auch Eure Vorstellungen zu Eurer Lebensplanung. Dabei geht es zum Beispiel um Fragen: Wie viel Zeit möchtet Ihr später für Eure Freizeit haben? In was für einer Gegend würdet Ihr später gerne wohnen? Hier in Thüringen oder wo anders? In einer Großstadt oder eher einer kleineren Stadt? Wie stellt Ihr Euch Eure zukünftigen Arbeitsplatzbedingungen vor? Flexible Arbeitszeiten oder liebe klare Vorgaben?...“

Erläuterung des Spiels „Klassentreffen”
"Wir machen jetzt ein Spiel zu Eurer Karriere- und Lebensplanung: Stellt Euch vor, es wären inzwischen 8 weitere Jahre Eures Lebens vergangen und wir hätten das Jahr 2008/2009. Ihr bekommt eine Einladung zu einem Klassentreffen Eurer Abschlussklasse und geht zu dem Klassentreffen.”

Ausarbeitung einer Biographie
"Nehmt jetzt alle Euer Arbeitsheft auf Seite 30/31 zur Hand. Ich möchte, dass sich jetzt jeder von Euch überlegt, was in den nächsten 8 Jahren Eures Lebens beruflich und privat geschehen sein könnte und ihr Euch eine entsprechende Biographie bastelt. Überlegt Euch, in was für einem Beruf Ihr arbeiten werdet? Was Eure Arbeitsbedingungen sind? Wie viel Ihr verdienen werdet? Laßt Eure Phantasie einmal walten. Auf den Seiten 30/31 findet Ihr Protokollbögen, auf denen Ihr Eure Biographie skizzieren könnt. Dort findet Ihr auch verschiedene Themenbereiche und Anregungen für Eure Biographie. Ihr habt jetzt 15 Minuten Zeit zur Ausarbeitung. Danach wird das

Klassentreffen tatsächlich stattfinden, bei dem Ihr Euch mit den anderen darüber unterhaltet, was Ihr jetzt beruflich macht und wie Ihr Euer Leben lebt.”

Geben Sie den Teilnehmern 15 Minuten Zeit zur Ausarbeitung ihrer Biographie.

Gestaltung des Raumes für das Klassentreffen

Gestalten Sie mit Ihrer Gruppe gemeinsam den Raum für das Klassentreffen, z. B. mit kleinen Tischgruppen, Gläsern und etwas zu Trinken, Kerzen etc. Je nach Zeit und Interesse Ihrer Gruppe können Sie den Raum ausführlich dekorieren oder nur die Tische zu kleinen Gruppen zusammenrücken.

Durchführung des Klassentreffens

Nachdem der Raum hergerichtet ist, beginnt das Klassentreffen.

“Jetzt beginnt unser Klassentreffen. Setzt Euch an die Tische oder begrüßt Euch im Stehen. Unterhaltet Euch darüber, was Ihr jetzt beruflich macht und wie Ihr Euer Leben lebt. Je ausführlicher desto besser. Wenn Euch der Gesprächsstoff ausgeht, schaut noch einmal auf Eure aufgeschriebenen Biographien.“

Lassen Sie den Gruppen je nach deren Engagement ca. 30 Min. Zeit zum Austausch.

Überleitung zu Teil B: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test

Kommen Sie mit der ganzen Gruppe wieder zusammen.

“Wir haben jetzt durchgespielt, wie Eure berufliche Zukunft einmal aussehen könnte. Mich würde interessieren, ob bei Euren Gesprächen auch vorkam, dass sich jemand selbständig gemacht hat.” *(evtl. Antworten)*

“Wie gut Eure beruflichen Vorstellungen mit Euren allgemeinen Interessen übereinstimmen, wollen wir jetzt mit einem Berufsinteressentest herausfinden.“

Teil B: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test

Einleitung
„Wir machen jetzt einen Berufsinteressentest, mit dem Ihr herausfinden könnt, in welche berufliche Richtung Ihr tendiert. Der Test gibt z. B. an, ob Ihr Euch eher für einen handwerklichen, unternehmerischen, technischen, sozialen oder künstlerischen Beruf interessiert. Am Schluss könnt Ihr dann in einem Heft nachschlagen, welche Berufe laut Testergebnis zu Euch passen könnten. Dann könnt Ihr vergleichen, wie gut Eurer Wunschberuf mit dem Testergebnis übereinstimmt.“

Bearbeitungshinweise
„Den Berufsinteressentest findet Ihr in Eurem Arbeitsheft vor der Auswertung auf Seite 28. Tragt bitte zuerst einige Informationen zu Eurer Person ein (Geschlecht, Alter..). Eure persönliche Nummer ist auch hier wieder sehr wichtig. Schreibt sie bitte unbedingt in das Feld Nr. links oben.“ „Lest jetzt bitte sorgfältig die Anleitung durch und bearbeitet die beiden Probeaussagen auf der ersten Seite. Wenn Ihr damit fertig seid und Euch auskennt, dann blättert bitte um und bearbeitet den Testbogen. Es gibt keine „richtigen“ und keine „falschen“ Antworten, es geht ausschließlich um Euer Interesse an verschiedenen Tätigkeiten. Wenn es Unklarheiten gibt, wendet Euch bitte an mich. Arbeitet den Test zügig durch ohne zu lange zu überlegen und lasst keine Feststellung aus.“ *Das Eintragen der persönlichen Angaben, Lesen der Instruktion und die Bearbeitung der 60 Fragen des Tests erfordert im Durchschnitt knapp 10 min.* *Erinnern Sie die Teilnehmer am Ende des Test noch einmal daran:* „Bitte überprüft noch einmal, ob Ihr bei jeder Feststellung einen Zahlenwert eingetragen habt.“

Auswertung des Tests

„Zur Auswertung des Test schlagt jetzt bitte Euer Arbeitsheft auf Seite 28/29 auf. Hier seht Ihr 6 Blöcke mit den Spalten Frage und meine Punktzahl. Wir gehen jetzt die Feststellungen des Tests durch und übertragen die Zahlenwerte für jede Frage in das Arbeitsheft. Nehmt, wenn Ihr habt, ein Lineal zur Hilfe. Dann verrutscht man nicht so schnell. Macht jetzt als erstes einen Kreis um den Zahlenwert, den Ihr für Feststellung 1 „mit Maschinen oder technischen Geräten arbeiten“ eingetragen habt. Den Wert übertragt Ihr in das Arbeitsheft und schreibt Ihn in den ersten Block unter meine Punktzahl Frage Nr. 1. Am besten Ihr streicht den übertragenen Wert dann auf dem Testbogen fett aus. Als nächstes macht Ihr auf den Testbogen um die Zahl für Feststellung 7 „untersuchen, wie etwas funktioniert“ einen Kreis. Übertragt den Wert in das Arbeitsheft Block 1, meine Punktzahl, Frage 7. Dann streicht die Zahl auf den Testbogen wieder aus...“

Gehen Sie mit den Teilnehmern durch alle Feststellungen bis Frage Nr. 60. Am Ende werden die Punkte pro Block zusammengezählt und in das Feld neben den großen Buchstaben, z. B. R 25, I 24...geschrieben. Lassen Sie die Teilnehmer Ihre drei Buchstaben mit den höchsten Summenwerten am Ende des Auswertungsblatts in die dafür vorgesehenen Felder übertragen. Dies ist der individuelle Code für jeden Teilnehmer.
In Ihrem Auswertungsheft finden Sie in der Spalte Code für verschiedene Kombination der drei Buchstaben mehrere Berufsvorschläge.

Achtung: Es gibt nicht zu jeder Kombination einen Berufsvorschlag, da manche Kombinationen als sehr unrealistisch angesehen werden. In diesen Fällen gehen Sie nach den ersten zwei Buchstaben oder, wenn dies nicht möglich ist, nach dem ersten Buchstaben, der eine allgemeine Berufliche Orientierung angibt.

Nennen sie den Teilnehmern die Berufe für Ihre Buchstabenkombination und fragen Sie, in wieweit der Test den tatsächlichen Neigungen der Teilnehmer entspricht.

Bitte sammeln Sie am Ende des Bausteins die ausgefüllten Tests ein und geben Sie diese an das Projektteam weiter. Prüfen Sie, ob jeder Schüler seine persönliche Nummer eingetragen hat, da wir nur so die Tests bearbeiten können. Die Auswertungsbögen bleiben zum noch einmal Nachschlagen bei den Schülern.

Ablaufplan: Gründung und Beruf
Teil A / Variante 1:
Berufe Raten

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einführung	Kurze Einführung zu den Themen Interessen und Erwartungen an das Berufsleben Die Teilnehmer werden in Gruppen eingeteilt.		2 min.
Erläuterung des Spiels „Berufe Raten“	In den Gruppen wählt jeder Teilnehmer seinen Wunschberuf, dieser muss dann von den anderen Mitgliedern durch Ja/Nein-Fragen erraten werden. Die Personenfolge wird bestimmt, dann erfolgt die Befragung in den Gruppen. Für jede Frage, die ein Befragter mit nein beantwortet, bekommt er einen Chip, sobald er 10 Chips gesammelt oder sein Wunschberuf erraten wurde, stellt sich der nächste Teilnehmer dem Rateteam. Das Spiel ist beendet, wenn alle Teilnehmer befragt wurden. Strategietip: Um möglichst viele Informationen zu bekommen, zunächst allgemeinere Fragen stellen, auf die der Befragte mit großer Wahrscheinlichkeit mit Ja antwortet.	Chips	40 min.
Überleitung zu Teil B: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test	Die ganze Gruppe kommt zusammen. Der Spielleiter fragt, ob jemand einen Beruf gewählt hat, mit dem er sich selbständig machen möchte? Wie gut die beruflichen Vorstellungen mit den allgemeinen Interessen übereinstimmen, kann mit dem nun folgenden Test herausgefunden werden.		3 min.

Ablaufplan: Berufs-Interessen-Test
Teil A / Variante 2:
Klassentreffen

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einführung	Thema dieser Einheit sind die beruflichen Interessen der Teilnehmer und ihren Erwartungen an das Berufsleben. Die Teilnehmer werden in Gruppen eingeteilt.	Material zur Gruppeneinteilung?	5 Minuten
Erläuterung des Spiels “Klassentreffen”	Spielsituation: Ein Blick in die Zukunft, wir schreiben das Jahr 2008. Die Mitspieler bekommen eine Einladung zum Klassentreffen.		
Ausarbeitung einer Biographie	Jeder skizziert mit Hilfe der Protokollbögen (Arbeitsheft S.30/31), wie er sich seine berufliche und private Entwicklung für die nächsten 8 Jahre vorstellen kann.	Arbeitsblatt „Biografie“ Arbeitsheft S. 30/31	15 Minuten
Gestaltung des Raumes für das Klassentreffen	Die Gruppe gestaltet den Raum für das Klassentreffen nach ihren Vorstellungen (z.B. Tischgruppen, Getränke, Kerzen usw.)		5 Minuten
Durchführung des Klassentreffens	Das Klassentreffen wird eröffnet. Die Mitspieler werden aufgefordert, sich zu begrüßen und sich dann über ihr Leben und ihren beruflichen Werdegang zu unterhalten.		15 Minuten
Überleitung zu Teil B: Allgemeiner Interessen-Struktur Test	Die ganze Gruppe kommt wieder zusammen. Der Leiter fragt, ob jemand in den Gesprächen erzählt hat, dass er beruflich selbständig sei? Wie gut die beruflichen Vorstellungen mit den allgemeinen Interessen übereinstimmen, kann mit dem nun folgenden Test herausgefunden werden.		5 Minuten

Ablaufplan: Gründung und Beruf
Teil B:
Allgemeiner Interessen-Struktur-Test

Phase	Inhalt	Material	Zeitbedarf
Einleitung	Der Test findet heraus, in welche berufliche Richtung jemand tendiert ,wenn man seine allgemeinen Interessen berücksichtigt. Anhand dieser Ergebnisse werden einige Berufe vorgeschlagen, die diesen Neigungen entsprechen können.		5 min.
Bearbeitungshinweise	Jeder trägt seine persönlichen Daten in seinen Testbogen ein. Die Teilnehmer beginnen mit den Probeaussagen und bearbeiten den Test chronologisch, vollständig und zügig.	Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (Arbeitsheft)	20 min
Auswertung des Tests	Test wird gemeinsam in angegebener Reihenfolge ausgewertet. Beginnen mit Frage 1: Der Zahlenwert aus dem Test wird in das Feld „meine Punktzahl“ übertragen, dann Frage 7, 13 usw. Jeder zählt seine Punkte pro Block zusammen, und trägt sie neben den Großbuchstaben ein. Die drei Buchstaben mit den höchsten Summen werden auf dem Auswertungsblatt notiert (individueller Code). Zu jeder Buchstabenkombination gibt es mehrere Berufsvorschläge. Den Teilnehmern werden ihre Berufe vorgelesen, sie werden befragt, in wieweit der Test ihren tatsächlichen Neigungen entspricht.	Auswertungsblätter im Arbeitsheft S. 28/29 Auswertungsheft Berufe (Lehrer)	20 min.

Baustein 9: Gründung und Beruf
II. Unternehmer-Info

Information:

► Beschäftigt man sich mit dem Thema Existenzgründung, zum Beispiel durch Lesen entsprechender Praxisbücher erfolgreichen Gründens oder durch den Besuch einer Gründermesse, die zum Teil auch schon für Schüler angeboten werden, stößt man immer wieder auf bestimmte Begrifflichkeiten und Fachausdrücke (z. B. Businessplan, Venture Capital...). Auf dem Weg in Richtung beruflicher Selbständigkeit wird man diesen Begriffen immer wieder begegnen.

►Um die Erarbeitung einiger Grundlagen zur Existenzgründung möglichst abwechslungsreich zu gestalten, wird ein Unternehmer-Quiz durchgeführt. Die Teilnehmer bilden dabei zwei oder mehrere Mannschaften. Die Fragen werden für die meisten Teilnehmer unbekannt sein. Die Teilnehmer sollen daher vor allem raten, welche Antworten ihrer Meinung nach am ehesten zutreffen. Um die Beantwortung zusätzlich zu erleichtern wurden die Fragen als multiple choice Aufgaben formuliert. Inhaltlich beziehen sich die Fragen zum Beispiel darauf, welche Phasen bei einer Gründung durchlaufen werden, welche Beratungs- und Finanzierungsmöglichkeiten es bei Existenzgründungen gibt etc. Die Auswertung des Quiz erfolgt anhand eines Leitfaden. Zu den richtigen Antworten wird jeweils noch eine kurze Erklärung gegeben.

Lernziel:

► Wissenserwerb wesentlicher Begrifflichkeiten zum Thema Existenzgründung

Material:

- Auswertungsleitfaden für Lehrer
- Unternehmer-Quiz (Arbeitsheft, S. 31-37)

Zeitbedarf: 45 Min.

Unternehmer-Quiz
„Wir machen jetzt ein Quiz, bei dem Ihr Euer Wissen zum Thema Existenzgründung testen könnt. Schlagt dazu bitte Euer Arbeitsheft auf der Seite 32 auf. Wir spielen das Quiz in zwei Mannschaften. (Bei einer größeren Schülerzahl empfiehlt sich evtl. die Bildung von Kleingruppen). Die meisten Fragen werden Euch vielleicht recht fremd vorkommen. Daher habt Ihr immer mehrere Lösungsmöglichkeiten vorgegeben. Entscheidet in Eurer Gruppe, welche Antwort Eurer Meinung nach richtig ist. Wenn Ihr Euch nicht sicher seid, ratet, was am ehesten passen könnte. Ihr habt 20 min. zur Bearbeitung des Quiz. Gewonnen hat die Mannschaft mit den meisten richtigen Antworten. Wir werten das Quiz am Ende gemeinsam aus und ich gebe Euch zu den richtigen Antworten eine kurze Erklärung.“

Baustein 9: Gründung und Beruf
Extra: Diskussionsrunde mit Unternehmern

Hinweis: Die Durchführung einer Diskussionsrunde richtet sich nach der Verfügbarkeit der Unternehmer. Die Veranstaltung wird in Absprache mit den Schulen vom Projektteam der Universität Jena organisiert.

► In einer Diskussionsrunde mit Unternehmern soll den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, sich mit Existenzgründern auszutauschen und ihre Fragen an Experten zu stellen. Diese Diskussionsrunde wird von der Gruppe vorbereitet. Es werden Beispielfragen gesammelt, um die Diskussion möglichst vielseitig zu gestalten.

Vorbereitung der Diskussionsrunde

Einleitung
“In den vergangenen Stunden habt Ihr Eigenschaften und Verhaltensweisen kennengelernt, die für Unternehmer typisch und für eine erfolgreiche Unternehmensgründung oft auch eine Voraussetzung darstellen. In verschiedenen Übungen und Spielen konntet Ihr Euch in diesem Verhalten versuchen und herausfinden, ob Ihr typische Eigenschaften mitbringt. Beim nächsten Mal lernt Ihr “echte” Unternehmensgründer kennen. Wir werden eine Diskussionsrunde mit ihnen veranstalten. Ihr könnt Euch sicher vorstellen, dass die Zeit die sich ein Unternehmer von seiner Arbeit frei nehmen kann, knapp bemessen ist. Damit wir die Zeit bei unserem nächsten Treffen gut ausnutzen können, wollen wir heute die Diskussionsrunde vorbereiten.”

Fragensammlung
“Die Unternehmer kommen das nächste Mal nicht, um Euch einen Vortrag zu halten. Sie kommen, um Fragen zu beantworten, die Euch während der Sitzungen vielleicht eingefallen sind, oder die Euch ganz speziell zu einer der Personen interessieren. Um auf die Diskussion beim nächsten Mal gut vorbereitet zu sein, wollen wir heute schon Fragen zusammentragen.”

Sammeln Sie mit Ihrer Gruppe Beispielfragen, die die Gruppe den Existenzgründern stellen möchte.

Beispielfragen

- Seit wann sind Sie selbständig?
- In welchem Bereich sind Sie tätig?
- Haben Sie Mitarbeiter?
- Wann haben Sie das erste Mal daran gedacht, sich selbständig zu machen?
- Wie sieht ein typischer Arbeitstag von Ihnen aus?
- Was macht Ihnen an Ihrer Tätigkeit besonders Spaß, was weniger?
- Welche Fähigkeiten sollte Ihrer Meinung nach ein Gründer mitbringen?
- Womit beschäftigen Sie sich in Ihrer Freizeit?
- Können Sie sich Ihre Arbeit und Freizeit flexibel einteilen?
- Womit haben Sie sich während Ihrer Schulzeit beschäftigt?

Lassen Sie jeden Teilnehmer vier Fragen in sein Arbeitsheft notieren.

Baustein 10: BWL-Grundlagen

Information:

► Neben fachlichen und organisatorischen Aufgaben besteht der Alltag als Unternehmer auch aus dem Umgang mit betriebswirtschaftlichen Fragestellungen. Ohne ein grundlegendes Wissen und Interesse an wirtschaftlichen Zusammenhängen lässt sich ein Unternehmen nicht selbständig führen. Dennoch sollte das Thema BWL-Grundlagen nicht abschrecken, da sich ein Basiswissen später aneignen lässt bzw. häufig gemeinsame Gründungen von Fachpraktikern mit Betriebswirtschaftlern unternommen werden. Ziel des Bausteins BWL-Grundlagen ist es, bei den Teilnehmern vor allem Spaß und Interesse an betriebswirtschaftlichen Themen zu wecken. Es soll vermittelt werden, dass betriebswirtschaftliche Fragen auch Spaß machen können und nicht unbedingt so trocken sind, wie anfangs evtl. erscheinen. Es werden außerdem einige grundlegende betriebswirtschaftliche Begriffe eingeführt, diese stehen jedoch nicht im Vordergrund.

► Der Baustein BWL-Grundlagen wird durch die computergestützte Unternehmenssimulation „HEIZÖL“ gestaltet. In dem Unternehmensplanspiel leiten die Trainingsteilnehmer gruppenweise ein Unternehmen und müssen in Bereichen wie z. B. Einkauf, Produktion, Absatz, Lager, Personal und Finanzen gewinnbringende Entscheidungen treffen. Die Unternehmen konkurrieren dabei untereinander. Die Bedienung des Spiels ist in einfacher Weise gestaltet und macht den Teilnehmern in der Regel grossen Spaß.

Lernziele:

- Spaß und Interesse an betriebswirtschaftlichen Themen wecken
- Wissenserwerb grundlegender betriebswirtschaftlicher Begriffe

Material:

- Computergestützte Unternehmenssimulation „HEIZÖL“ installiert auf 4 Notebooks
- Folie: Firma Heizöl

Zeitbedarf: 90 min.

Unternehmensplanspiel

Unternehmensplanspiel HEIZÖL
Das Unternehmensplanspiel HEIZÖL wird auf Wunsch mit Unterstützung eines Mitarbeiters bzw. einer Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Entwicklungspsychologie der Friedrich-Schiller Universität Jena durchgeführt und geleitet.

Information für den Trainingsleiter (Unimitarbeiter oder Lehrer/-in)

Gruppenbildung
Der Gruppe stehen insgesamt 4 Notebooks zur Verfügung. Teilen Sie Ihre Gruppe dementsprechend in 4 Kleingruppen ein und notieren Sie, welche Teilnehmer jeweils eine Gruppe bilden.

Starten der Notebooks
Zum Starten der Notebooks verbinden Sie diese durch das Adapterkabel mit einer Steckdose. Am Notebook befindet sich die Steckeröffnung an der Hinterseite ganz links. Klappen Sie den Bildschirm durch Schieben des kleinen Riegels an der Stirnseite des Deckels vorsichtig nach oben und drücken Sie an der linken Seite des Notebooks den runden Startknopf. Halten Sie diesen kurz. Es erscheint das Ausgabefenster mit mehreren Symbolen. Wählen Sie das Symbol „Heizoel“ und aktivieren Sie es per Doppelklick. *Es erscheint die Startseite „Heizölhandel“. Blättern Sie mit der RETURN-Taste (↵) weiter.* *Drücken Sie die Taste „1“, um den Test durchzuführen.* *Prüfen Sie das Datum und bestätigen Sie mit „J“ oder „N“.* *Prüfen Sie die etwaige Uhrzeit und bestätigen Sie mit „J“.* *Tragen Sie unter Leiter/Trainer Ihren Namen (max 20 Buchstaben) ein und drücken Sie danach die RETURN-Taste (↵).* *Bestätigen Sie die Durchführung als Einzeltest mit „J“.* *Geben Sie als nächstes die Personnummer eines Schülers ein, der in seiner Gruppe an diesem Notebook das Heizölspiel durchführt. Die Personnummern wurden im ersten Baustein vergeben und wurden von den Schülern auf ihr Arbeitsheft notiert.* *Drücken Sie die RETURN-Taste (↵) zum Weiterblättern.* *Bestätigen Sie die Anzahl von 2 Probemonaten durch Drücken der RETURN-Taste (↵).* *Bestätigen Sie die Anzahl von 20 Simulationsmonaten durch Drücken der RETURN-Taste (↵).* *Bestätigen Sie die Richtigkeit der Angaben durch Drücken der „J“-Taste.*

Im rechten blauen Feld sehen Sie noch einmal die eingegebenen Daten.

Bestätigen Sie die Frage „Wollen Sie Instruktionen?" mit der „J"-Taste.

Es erscheint eine schwarze Seite mit dem Titel „Instruktionen". An dieser Stelle stellen Sie Ihrer Gruppe das Heizölspiel mit folgenden Anweisungen vor.

Firmenrundgang

Legen Sie die Folie „Firma Heizöl" auf und gehen Sie die Folie z. B. mit folgendem Text mit den Teilnehmern durch:

„Stellt Euch vor, Ihr seid der neue Manager der Firma Heizöl. Euer Vorgänger ist in den Ruhestand gegangen und der Vorstand hat Euch zum neuen Firmenchef erwählt. Heute ist Euer erster Tag. Ihr habt gerade Euer neues Büro im Stil Eicherustikal betreten. Der Hausmeister (Trainingsleiter /-in) begrüßt Dich und nimmt Dich zu einem Firmenrundgang mit. Ihr verlasst das vornehme Verwaltungsgebäude, in dem Du Dein Büro hast und besichtigt als erstes das Öllager. Dieses fasst maximal 30 Mio Liter Öl. Das Öl bezieht Deine Firma von einer Raffinierie in Rotterdam. Ihr habt einen Vertrag mit dieser Raffinierie, dass Ihr nur dort Euer Öl kauft, da es dort sehr günstig angeboten wird. Das Öl muss vorgeordert werden.

Als nächstes besichtigt Ihr den Fuhrpark der Firma Heizöl. Dort stehen 3 Tankwagen, die jeweils 30.000 l fassen. Im optimalen Zustand können die Wagen 1 x am Tag ihr Gesamtvolumen bei den Kunden ausliefern.

Ihr geht weiter zum Aufenthaltsraum Deiner Fahrer. Zur Zeit hast Du 4 Fahrer eingestellt. Du begrüßt Deine Fahrer per Handschlag und unterhältst Dich ein bisschen mit Ihnen. Schließlich sollen die Fahrer mit Ihrem neuen Chef zufrieden sein.

Deine Firma hat auf dem regionalen Markt zur Zeit einem Anteil von 50 %. Es gibt ausschließlich mehrere kleine Anbieter, die miteinander um Marktanteile konkurrieren.

Du bist als neuer Chef für eine Probezeit von 20 Monaten eingestellt. (entspricht dem Simulationszeitraum). Dein Ziel ist es, in dieser Zeit das Firmenkapital zu maximieren. Gelingt Dir dies, wird der Vorstand Dich nach der Probezeit weiter beschäftigen.

Du beendest mit dem Hausmeister Deinen Rundgang. Ihr seid wieder in Deinem Büro angelangt. Du bedankst Dich beim Hausmeister für den Firmenrundgang und widmest Dich dem Geschäftsbericht auf Deinem Notebook."

Lassen Sie die Gruppen die Instruktionen auf dem Notebook lesen. Weisen Sie darauf hin, dass man mit einer beliebigen Taste nach vorne blättert, es jedoch leider keine Möglichkeit gibt, noch einmal zurück zu blättern.

Durchführung des Spiels

Nach den Instruktionen schließen sich 2 Probemonate an. Danach beginnt das Spiel mit 20 Monatsrunden. In der unteren Zeile finden Sie Funktionstasten, z. B. F1 zum Anschauen einer Gewinngraphik (ab 2. Monat möglich), F5 zum Starten eines neuen Monats, F10 zur Angabe von Informationen...
Weisen Sie während des Spiels immer wieder auf die Funktionstasten, z. B. F1, F 10... hin, da sie nützliche Information liefern können.

Mit der ESC-Taste können Sie immer wieder zur Ansichtsseite zurückkehren.

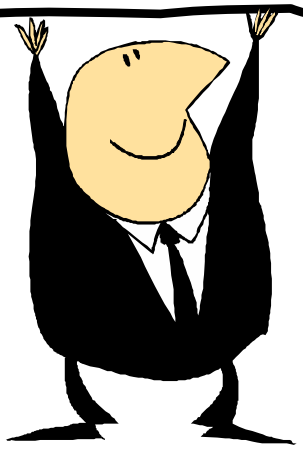
Das Spiel ist beendet, wenn 20 Monate gespielt wurden. Es erscheint in der unteren Zeile „Ende der Bearbeitung". Setzen Sie eine Uhrzeit fest, bis wann alle Gruppen ihre 20 Monate durchspielt haben sollen, da die Gruppen erfahrungsgemäß unterschiedlich lange pro Monat verweilen.

Als Trainingsleiter beenden Sie die Spiele durch gleichzeitiges Drücken der Tasten ALT+a.
Drücken Sie die RETURN-Taste (8) zum Speichern der Spiele. Speichern Sie die Daten unter der Personnummer des jeweiligen Spielers. Dies kann pro Gruppe immer nur ein Name sein. Beenden Sie mit der RETURN-Taste. Drücken Sie auf „3", um wieder in den Ausgangsstatus zu gelangen.

Fahren Sie das Notebook durch START , BEENDEN, HERUNTERFAHREN - OK herunter. Es schaltet sich danach automatisch ab.

Wer hat das Zeug zum Unternehmer?

Training zur Förderung des Gründungspotenzials



Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie
Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie
Eva Schmitt-Rodermund und Elke Schröder

Name:_____

Persönliche Nummer: | | | |

Inhalt

		Seite
Baustein 1	**Einstieg**	
	Gruppenregeln	3
Baustein 2	**Führung**	
	Instruktion Teamleiter	4
	Instruktion Teammitarbeiter	5
	Selbstreflexion	6
Baustein 3	**Kreativität**	
	Zeitung	7
	Ideenfindung und - weiterentwicklung	8-11
Baustein 4	**Problemlösen**	
	5-Schritte-Technik	12-13
	Instruktion Feuer	14-15
Baustein 5	**Beobachten & Hineinversetzen**	
	Beobachtungsbogen	16
	Protokollbogen	17
	Feedbackregeln	18
Baustein 6	**Risikoneigung**	
	Erfolgsschätzung	19
	Auswertungsbogen	19 a
	persönlicher Risikoindex	20-21
Baustein 7	**Überzeugen**	
	Redetechniken: Argumentieren & Umgang mit Einwänden	22-24
Baustein 8	**Motivation, Erfolg & Mißerfolg**	
	Test: Wie gut kennst Du Dich selbst?	24 a-b
	Testauswertung	25-27
Baustein 9	**Gründung & Beruf**	
	Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test	27 a-c
	Auswertung: Interessen-Test	28-29
	Biographie	30-31
	Unternehmer-Quiz	32-37
Baustein10	**BWL-Grundlagen**	
	Computerspiel	

Gruppenregeln

☺ Jeder ist sein eigener „Redeanwalt".
Niemand wird zum Reden gezwungen.

☺ Jeder darf ausreden.
Niemand wird unterbrochen, wenn er gerade spricht.

☺ Wir kritisieren uns nicht und machen keine abfälligen Bemerkungen über andere oder das, was sie sagen.
Niemand soll sich komisch vorkommen, wenn er etwas nicht so genau weiß oder falsch gesagt hat

☺ Wir helfen uns gegenseitig.
Niemand soll sich allein gelassen fühlen, wenn er auf einem Gebiet unsicher ist.

☺ Wir arbeiten alle mit.
Niemand zieht sich zurück und lässt die anderen arbeiten

☺ Wir sorgen gemeinsam für eine gute Gesprächs-atmosphäre.

☺ Wir beziehen auch die „Schweigsamen" mit ein.

☺ Wir sagen, was wir wirklich denken und wollen.

☺ Wir nennen alle Gedanken und Lösungsvorschläge.

☺ Wir treffen gemeinsame Entscheidungen.

☺ Wir gehen aufeinander zu.

☺ Wir beginnen und beenden unsere Seminareinheiten und Pausen pünktlich.

☺ Wir beachten die Regeln und erinnern uns gegenseitig daran.

Instruktion für den Teamleiter:

- Du bist der Teamleiter deiner Gruppe und hast Teammitarbeiter anzuleiten.
- Du hast die volle Verantwortung für Deine Gruppe und Euer Arbeitsergebnis. Wenn etwas schief geht oder Ihr zu keinem Ergebnis kommt, ist das alleine Deine Verantwortung.
- Du möchtest Deine Gruppe möglichst erfolgreich führen und als beste Gruppe gegen die anderen Gruppen hervorgehen. Alle Gruppen haben denselben Auftrag und konkurrieren miteinander. Es wartet ein kleiner Preis auf die Siegergruppe.

Hier ist Euer Arbeitsauftrag:

Baue mit Deiner Gruppe einen möglichst hohen Turm aus 54 Holzklötzen. Die Holzklötze bekommt Ihr bei Eurem Seminarleiter. Ihr habt für den Turmbau genau 30 min Zeit. Die Zeit wird von Eurem Seminarleiter gestoppt. Außer den Holzklötzen sind keine weiteren Hilfsmittel erlaubt. Während der 30 min darf der Turm einstürzen, danach aber nicht mehr. Nach Ablauf der 30 min. ist es Eure Aufgabe, 5 Klötze aus dem Turm zu ziehen und diese noch oben auf den Turm zu stapeln. Überlegt Euch also schon während des Turmbaus, welche 5 Klötze später entfernt werden sollen. Beim Ziehen der Klötze darf der Turm nicht festgehalten werden. Der Turm muß frei stehen. Wenn der Turm während des Klötzeziehens einstürzt, darf er nicht mehr aufgebaut werden. Nachdem die 5 Klötze aufgestapelt sind, misst der Seminarleiter die Turmhöhe der einzelnen Gruppen. Gewonnen hat die Gruppe mit dem höchsten Turm. Die Siegergruppe erhält einen kleinen Preis.

- Als Teamleiter hast Du die Aufgabe, Deine Teammitglieder über Euren Arbeitsauftrag zu informieren.
- Überlege Dir ob, Du unter Deinen Teammitgliedern verschiedene Aufgaben verteilen willst.
- Ein guter Teamleiter lässt seine Mitarbeiter zu Wort kommen und fragt sie nach Ihrer Meinung. Allerdings darfst Du Dich als Teamleiter von Deinen Mitarbeitern auch nicht überrollen lassen.
- Als Teamleiter musst Du alle Entscheidungen treffen. Du kannst Deine Mitarbeiter um ihre Meinung bitten, aber entscheiden musst Du. Denn der Teamleiter ist allein für das Ergebnis verantwortlich.
- Der Teamleiter sorgt für eine gute und wohlwollende Stimmung in seiner Gruppe.

Jetzt viel Erfolg für Deine Aufgabe als Teamleiter!

Instruktion für die Teammitglieder:

- Du bist Teammitarbeiter in Deiner Gruppe mit einem Teamleiter und weiteren Mitarbeitern. Ihr sollt gemeinsam eine Aufgabe lösen. Alle Gruppen haben dieselbe Aufgabe und es geht darum, welche Gruppe die Aufgabe am besten löst.

- Der Teamleiter ist Euer Chef und muß sich um Eure Gruppe kümmern. Er trägt die volle Verantwortung für das, was Ihr als Gruppe macht und zu welchem Arbeitsergebnis Ihr kommt. Warte daher, bis Dein Teamleiter Dir sagt, was Eure genaue Aufgabe ist und was Du machen sollst.

- Als Teammitarbeiter sollst Du aber auch aktiv mitarbeiten und Deine eigenen Ideen und Lösungsvorschläge einbringen. Diskutiere mit dem Teamleiter, wenn Dir etwas nicht passt oder Du eine bessere Idee hast.

- Als Teammitarbeiter unterstehst Du jedoch letztendlich den Entscheidungen Deines Teamleiters. Das heißt für Dich, wenn Dein Teamleiter etwas beschlossen hat, musst Du Dich am Ende nach seiner Entscheidung richten. Schließlich ist er dafür verantwortlich, was Ihr als Gruppe macht.

- Eine Gruppe ist besonders erfolgreich, wenn in der Gruppe eine gute Stimmung herrscht. Versuche daher aufgeschlossen und kooperativ in Deiner Gruppe zu sein.

Jetzt viel Erfolg für Euer Team!

Baustein: Führung

Selbstreflexion

Du hast heute als Teammitarbeiter oder als Teamleiter an dem Gruppenspiel „Turmbau" teilgenommen. In dem Spiel ging es darum, zu erfahren, was es heißt, als Teamleiter für eine Gruppe verantwortlich zu sein oder als Mitarbeiter einem Teamleiter unterstellt zu sein. Im folgenden findest Du ein paar Fragen, die Dir helfen sollen, Dich selbst in Deinen Führungsfähigkeiten besser einzuschätzen. Die Ergänzungen der Sätze sind für Dich allein gedacht. Deine Antworten werden nicht mehr in der Gruppe oder mit dem Seminarleiter besprochen. Du solltest daher ehrlich zu Dir selbst sein.

Ich habe mich in meiner Rolle als Teammitarbeiter bzw. Teamleiter wohl/unwohl gefühlt, weil....

_____

_____

_____

_____

Wenn ich Teamleiter bzw. Teammitarbeiter gewesen wäre, hätte ich folgendes anders gemacht.....

_____

_____

_____

_____

Wenn ich ganz ehrlich bin denke ich, ich eigne mich besonders als ....., weil...

_____

_____

_____

_____

Baustein: Kreativität

Was kann man mit einer Zeitung – außer sie zu lesen – alles machen?

Schreibe so viele Ideen wie möglich auf. Je ausgefallener, desto besser!

Auf wie viele Ideen bist Du gekommen?

Ideenfindung & Ideenweiterentwicklung

I) 8 Wege der Ideenfindung

Am Anfang einer Gründung steht die IDEE. Viele Leute denken: „Es gibt doch schon alles!", „Ich habe keine besonders tollen Ideen" oder „meine Ideen sind nicht gut genug, um daraus etwas zu machen!". Solche Ideenkiller sind jedoch falsch. Es gibt keine Sache auf diesem Planeten, die man nicht noch besser machen könnte. Außerdem gibt es immer mehr als nur eine gute Antwort auf ein Problem. Man muß sich nur darauf einlassen, einmal vom Geradeausdenken des Alltags abzuweichen und eine eigene Idee nicht gleich wieder zu verwerfen sondern sie einmal weiterzuspinnen. Hier findest Du eine Liste mit 8 Wegen zu Ideenfindung. Ein paar davon habt Ihr bereits in dem Training ausprobiert. Doch es gibt noch weitere interessante Prinzipien der Ideenfindung. Nimm Dir etwas Zeit und gehe die Prinzipien in Ruhe durch.

1. Prinzip: Man ist vor allem in dem gut, was einem Spaß macht und einen interessiert!

Mein persönlicher Interessenkatalog

Was wollte ich schon immer einmal ausprobieren?	
Was macht mir in meiner Freizeit besonders Spaß?	
Was macht mir in der Schule/ an der Uni besonders Spaß?	

2. Prinzip: Einfach mal Rumphantasieren!

Im Alltag wird immer erwartet, logisch und geradeaus zu denken.
Laß Deine Ideen zu ohne vorzeitige Bewertung.

3. Prinzip: 4 Augen sehen mehr als 2!

Brainstorming (siehe Training)
In der Gruppe kommt man in vielen Fällen zu mehr Lösungen als alleine.

4. Prinzip Auf zu neuen Ufern: Tatmotiv Neugier!

Mache einmal etwas anders als sonst!
z. B.
Gehe rückwärts eine Treppe hinauf.
Versuche einen anderen Weg nach Hause...

5. Prinzip Suche nach Gelegenheiten!

Schreibe alle Deine Ideen auf, egal ob sie Dir auf einer Party, im Bus oder im Kino einfallen. Am besten Du hast immer einen Notizblock dabei.

6. Prinzip Suche nach Alternativen!

Suche nach vielen Ideen, bleibe nicht bei einer Lösung stehen. Es gibt in den meisten Fällen mehrere Lösungen für ein Problem.

Versuche die folgenden Aufgaben zu lösen:

- Wie lässt sich eine Torte mit drei Schnitten in acht gleich große Stücke schneiden?
- Was ist die Hälfte von 8? (mind. 3 Lösungen)
- Was kann man mit einer Zeitung alles machen? (siehe Training)

7. Prinzip Den Blickwinkel ändern!

Überlege Dir:
Was ist gut an einem Flugzeugabsturz?

8. Prinzip Sich in andere Gebiete wagen!

- Stell Dir vor:

Du bist auf einer Geburtstagsparty auf der die Gäste bunt zusammengewürfelt sind. Welche gemeinsamen Gesprächsthemen könnten sich zwischen folgenden Gästen ergeben

Ein Flugingenieur und eine Opernsängerin?

Ein Eishockeyprofi und eine Kindergärtnerin?
Ein Trompeter und eine Archäologin?

- Force-Fit-Spiel (siehe Training)

II) Eine Idee weiterentwickeln

Ist Dir auch schon einmal eine Idee gekommen und Du hast gedacht: „Warum hat das noch niemand erfunden?". In vielen Situationen haben wir Ideen nach dem Motto:, „man müsste das wirklich mal entwickeln...", die wir jedoch schnell wieder fallen lassen. Warum eigentlich? Beim Entwickeln von Ideen sind vielleicht einige Ideen dabei, die sich nicht umsetzen lassen oder sich im nachhinein als doch nicht so zukunftsträchtig erweisen. Andere Ideen sind aber eventuell richtig gut, und Du solltest sie unbedingt weiterverfolgen. Hier sind ein paar Regeln, die Dir beim Weiterentwickeln Deiner Idee helfen können.

1. Regel
Sprich mit möglichst vielen Leuten (Freunde, Familie...) über Deine Idee. Suche Dir Leute, deren Meinung Dir wichtig ist. Frage Sie, was Sie davon halten.

2. Regel
Suche Dir Leute, die auf dem Gebiet Deiner Idee tätig sind. Oft ergeben sich aus einem Kontakt weitere Kontakte („ich kenne noch den und den... da könntest Du auch mal anrufen...") Frage Sie, was Sie von Deiner Idee halten und ob sie Dir weiterhelfen können.

3. Regel
Gibt nicht sofort auf, wenn Du nicht gleich das erreichst, was Du möchtest. Suche weiter nach Personen, die Dir helfen könnten oder probiere eine andere Strategie aus. Unternehmer sind sehr ausdauernde Menschen.

4. Regel
Keine Angst, Deine Idee zu verraten. Die Umsetzung ist so aufwendig, die Mühe macht sich nur, wer wirklich interessiert ist.

5. Regel
Mache Dir eine Liste und überlege Dir: ❑ Wer soll Deine Idee kaufen oder verwenden? ❑ Wer kann von Deiner Idee einen Nutzen erwarten? ❑ Warum sollte jemand Deine Idee in Anspruch nehmen?
❑ Für wen ist Deine Idee von Nutzen? ❑ Welchen Vorteil hätte Deine Idee für wen? ❑ Was ist neu? Was ist anders zu dem, was es bereits gibt? ❑ Was würdest Du an Leuten, Hilfen, Materialien brauchen, um Deine Idee umzusetzen?

Lösungen:

6. Prinzip: Torte: erst quer und dann von oben in Viertel zerschneiden.
Über die Festigkeit der Torte wurde nichts gesagt –sie könnte leicht gefroren sein.
Die Hälfte von 8: 1 x 4, 2 x 2, 5-1, 1 1 1 1, o (zerteilte 8), 4 Finger zeigen...

7. Prinzip: Flugzeugabsturz

1) Flugzeuge werden künftig sicherer gemacht
2) Meine Feinde freuen sich
3) Ein schneller, qualloser Tod
4) Meine zukünftigen Fehler werden vermieden
5) Die Flugzeugbauer verkaufen ein neues Flugzeug
6) Ich tue allen leid

8. Prinzip: Unterhaltungsthemen:

(Flugingenieur/Opersängerin) Luftströme: Aerodynamik und Atemtechnik
(Eishockeyprofi/Kindergärtnerin) Ein gemeinsames Ziel ansteuern: Team führen und Kinder leiten
(Trompeter/Archäologin) Antike Instrumente, Musik und Geschichte

Baustein: Problemlösen

Fünf-Schritte-Technik

1.Was ist das **Problem**?

- genaue Benennung & Beschreibung des Problems
- Welche Personen sind beteiligt?
- Um welches Thema geht es?
- In welcher Situation bin ich?
- Was sind die verschiedenen Aspekte/Teilprobleme meine Problems

2. Welche **Lösungsmöglichkeiten** habe ich?

- Sammeln von Ideen ohne diese sofort zu bewerten
- Sammeln von Informationen (Tatsachen, Ziele, Werte...)zu den Lösungsmöglichkeiten
- Habe ich alle Informationen, die ich brauche?

3. **Bewertung** der Lösungsalternativen

- Welche Vorteile hat diese Alternative?
- Welche Nachteile ergeben sich?
- Welche Folgen ergeben sich aus den verschiedenen Alternativen?

4. **Entscheidung** für eine Lösung

- Begründe für Dich, warum Du diese Lösung gewählt hast

5. **Bewertung** der Entscheidung

- Habe ich mich richtig entschieden?
- Ist das Problem wirklich gelöst?

Instruktion Feuer

Sie sollen die Rolle des Kommandanten einer Feuerlöschbrigade in einem Urwaldgebiet in Mittelschweden übernehmen. Sie sehen vor sich auf dem Bildschirm die Darstellung eines Waldgebietes in Mittelschweden. Die Bäume repräsentieren Waldstücke, die Häuser Dörfer oder kleine Gehöfte. Die blauen Symbole stellen Dämme dar, an denen die Feuerlöscheinheiten auftanken können. Diese Dämme sind aus Holz und können daher auch abbrennen. Zu erkennen sind noch Gras- und Weidegebiete, die im Gegensatz zu allen anderen Bereichen nicht brennen können.
Weiterhin sind auf dem Bildschirm Feuerlöscheinheiten in Form kleiner roter Fahrzeuge (bzw. gelber Hubschrauber) sichtbar. Dabei handelt es sich um schwere Raupenfahrzeuge mit Wassertanks und einer Besatzung von mehreren Leuten. Diese Löschfahrzeuge können durch Feuer hindurchfahren, Schneisen legen und Feuer dadurch löschen, daß sie Wasser versprühen. Zusätzlich gibt es noch Hubschrauber, die zum Löschen von Feuer einsetzbar sind. Die Löschfahrzeuge können Tanks unterschiedlichen Fassungsvermögens, verschiedene Sichtweiten und Fahrgeschwindigkeiten haben.
Sie sehen rechts oben einen Kreis, aus dem ein Pfeil hervorragt. Das ist der Windanzeiger. Die Größe des Kreises repräsentiert die Windstärke, die Ausrichtung des Pfeiles die Windrichtung. Windstärke und -richtung sind wichtig, da sie die Feuerausbreitung beeinflussen.
Die Zahlen am unteren Bildschirmrand geben die Zeit (Tag, Stunde, Minute) an. Je nach Spiel "springt" die Zeit alle 10 Sekunden um fünfzehn Minuten "weiter". Die Zeit läuft von Beginn des Spieles an ohne Unterbrechung weiter. Auch während Sie sich Ihre Eingriffe überlegen und ausführen, entwickelt sich die Situation weiter.

Jetzt zu Ihrer Rolle: Sie sind der Kommandant der Feuerwehrbrigade, und das dargestellte schwedische Waldgebiet ist Ihrem Schutz unterstellt. Es ist ein heißer Sommer, und es können jederzeit und an jeder beliebigen Stelle Brände ausbrechen. Als Kommandant ist es Ihre Aufgabe, die Einheiten so zu lenken, daß möglichst kein Wald, keine Dammanlagen und vor allem keine Dörfer abbrennen. Dies wird so geschehen, daß Sie Befehle ausführen.

Sie sehen unten auf dem Bildschirm eine Reihe von Namen, die die möglichen Befehle benennen:
Ziel Patrol Suche Lösche Roden

Ziel: Dirigieren von Einheiten zu einem bestimmten Zielort

Sie müssen angeben, wohin die Einheiten fahren sollen und welche Einheiten diesen Befehl ausführen sollen.

Patrol: Zuweisung von Patrouillenbereichen für eine oder mehrere Einheiten

Dies hat zur Folge, daß die Einheiten selbständig patrouillieren.
wichtig: Bei Ziel- und Patrouillenbefehlen gilt, daß der jeweils zuletzt gegebene Befehl den ersteren aufhebt.

Suche:

- Anfangszustand - "aus": Einheit sucht nicht
- "ein": Einheiten fahren selbständig zum Feuer, wenn sie es (in der für sie sichtbaren Umgebung) sehen; Einheiten fahren selbständig zum Tanken, wenn der Wasservorrat verbraucht ist

wichtig:
- "suche aus": Sie müssen die Einheiten selbst zur Wasserstelle dirigieren, damit diese auftanken können (über den Zielbefehl).
- "suche ein": macht Zielbefehl unwirksam, wenn ein Feuer in unmittelbarer Nähe der Einheit ist

Lösche:

- Anfangszustand - "aus": Einheit löscht nicht
- "ein": Einheit löscht, wenn sie sich auf einem brennenden Feld befindet

wichtig: "lösche ein": Einheit führt Zielbefehle nicht aus, wenn sie sich auf brennenden Feldern fortbewegt

Roden: (Befehl nicht möglich für Hubschrauber!)

- Anfangszustand - "aus": Einheit rodet nicht
- "ein": Einheit rodet das Waldstück, auf dem sie sich befindet;
- Wünschen Sie eine Rodungsschneise bis zu einem bestimmten Feld: Geben Sie die Befehle "roden ein" und einen Zielbefehl zu dem gewünschten Feld

Beachten Sie: Roden vernichtet Wald! Gerodete Flächen können andererseits Feuer in ihrer Ausbreitung aufhalten.

Markieren:
Sie können die aufgeführten Befehle einer Einheit, mehreren Einheiten oder allen Einheiten zugleich geben. Dazu müssen die Einheiten markiert werden. Dies können Sie tun, in dem Sie die Einheit oder die Einheiten mit der LINKEN Maustaste anklicken, für die der Befehl gelten soll, oder Sie „ziehen“ ein Rahmen um die Einheiten, oder Sie wählen aus den Befehlen am rechten Bildschirm Rand:
Alle: Alle Einheiten werden markiert.
Keine: Keine Einheit ist markiert, Markierungen werden wieder aufgehoben.
Letzte: Die beim letzten Befehl gewählte Markierung wird verwendet.

Außerdem können Sie sich jederzeit über den aktuellen Zustand der Einheiten Informationen einholen (Sichtweite, Tankfüllung, Geschwindigkeit, aktuelle Befehle). Dazu muß der Mauszeiger auf die entsprechende Einheit bewegt werden und Sie müssen die RECHTE Maustaste gedrückt halten.

Also Befehle werden gegeben indem:
1. die Einheit oder die Einheiten markiert werden,
2. aus den Befehlen am unteren Bildschirmrand der jeweilige Befehl ausgewählt wird,
3. die weiteren für diesen Befehl notwenigen angaben gemacht werden (Suche, Lösche, Roden: An-Aus; Ziel: Zielpunkt anklicken; Patrol: Patrolierbereich „aufziehen“)

Wir werden jetzt an einem Probespiel alle Befehle trainieren, bis Sie diese sicher beherrschen. Wenn Sie noch Fragen haben, so stellen Sie diese bitte dem Versuchsleiter.

Baustein: Beobachten & Hineinversetzen

Beobachtungsbogen

Diskussionsteilnehmer: _____

Beobachter: _____

Schreibe alles auf, was Dir während der Diskussion an Deinen Partner auffällt.

Zum Beispiel:

Was sagt er?
Wie sagt er das?
Wie bewegt er sich?

Wie ist seine Körperhaltung?
Wie ist sein Gesichtausdruck?
Wie verhält er sich den anderen in der Gruppe gegenüber?

Baustein: Beobachten & Hineinversetzen

Protokollbogen Diskussionsteilnehmer: _____ Beobachter: _____
Was hat der Diskussionsteilnehmer gesagt? (Argumente, Inhalt der Beiträge)
Wie hat der Diskussionsteilnehmer etwas gesagt? (leise Stimme, laute Stimme, langsam geredet, schnell geredet...)
Welche **Bewegungen** hat der Diskussionsteilnehmer gemacht? Wie war seine **Körperhaltung**? (rutscht auf dem Stuhl, nestelt an den Haaren, spielt mit den Fingern...)
Wie hat er sich den **anderen** Diskussionsteilnehmern **gegenüber** verhalten? Lässt die anderen ausreden, bringt sich aktiv ein, Blickkontakt zu den anderen...)
Wie war der **Gesichtsausdruck** des Diskussionsteilnehmers? (wach, aufmerksam, gespannt, gelangweilt, abwesend...)

Feedbackregeln

Wie gebe ich Rückmeldung?

- Ich beginne mit etwas Positivem
- Ich erläutere an konkreten Beispielen
- Ich nenne konkrete Beobachtungen, keine Pauschalmeinung
- Ich mache konkrete & realisierbare Änderungsvorschläge
- Ich wähle einen geeigneten Zeitpunkt: In der Regel möglichst unmittelbar; Ausnahme: Gefühlslage (Erschöpfung, Niedergeschlagenheit etc.) des Empfängers
- Empfänger soll für Rückmeldung offen sein (nicht zwischen Tür und Angel)

Wie empfange ich Rückmeldung?

- Ich höre mir die Rückmeldung in Ruhe an
- Ich stelle bei Bedarf Verständnisfragen
- Ich wiederhole die Rückmeldung in eigenen Worten
- Evtl. bitte ich andere um Rückmeldung

Baustein : Risikoneigung

„17 und 4"

Mein Risikoindex		
Einsatz 1. Runde		
Bedingung 1	3 x	
Bedingung 2	2 x	
Bedingung 3	1 x	
Gesamt		

Auswertung

Über 30 Punkte
„Spieler"

Spieler lieben den Nervenkitzel. Angst vor Ungewissheit ist für sie ein Fremdwort. Sie treffen ihre Entscheidungen aus dem Bauch heraus ohne sich groß Gedanken über die möglichen Folgen ihrer Entscheidung zu machen. Dies kann im Einzelfall zwar eine erfolgreiche Strategie sein und zu großen Gewinnen führen. Insgesamt ist dieses Vorgehen jedoch recht gefährlich und kann mit erheblichen Verlusten (z. B. finanzieller Art) verbunden sein.

21 – 30 Punkte
„Unternehmer"

Unternehmer versuchen ihre Situation realistisch einzuschätzen und möglichst gut zu planen. Dazu wägen sie die Vor- und Nachteile einer Entscheidung ab und versuchen sich die möglichen Konsequenzen vorzustellen. Da manche Situationen aber nicht völlig kontrollierbar sind, haben Unternehmer kein Problem damit, ein gewisses Maß an Risiko zu tragen. Personen, die Ihre Vorhaben möglichst sorgfältig planen und ein gewisses Maß an Risiko nicht scheuen, können daher sehr erfolgreiche Unternehmer sein.

11 – 20 Punkte
„Beamter"

Beamte lieben die Sicherheit. Eine einmal liebgewonnene Gewohnheit wird beibehalten, da sie sich so, nicht auf unbekannte Situationen einstellen müssen. Routinearbeiten ohne Risiken erledigen Beamte sehr erfolgreich. In unsicheren Situationen versuchen sie jedoch, sich möglichst defensiv zu verhalten, wenig Risiko einzugehen und an dem Bestehenden festzuhalten. Ein konventioneller, jedoch sicherer Weg.

0 – 10 Punkte
„Angsthase"

Angsthasen vermeiden unsichere Situationen und fühlen sich äußerst unwohl, wenn sie den Ausgang eines Vorhabens nicht schon vorher kennen. Angsthasen lassen sich auf kein Risiko ein und wählen stets den sichersten Weg. Dies kann dazu führen, dass neue und interessante Möglichkeiten an Angsthasen leider vorbeiziehen. Wie wäre es mit einer neuen Erfahrung? Probiere doch einmal etwas Neues aus.

Baustein: Überzeugen

Argumentieren und Einwände	
Was ist das Ziel meiner Rede? _____ _____	
Wie beginne ich meine Präsentation? _____ _____	
Argumente	Bezug zu den Zuhörern (z.B. Vorteile, Interessen, Probleme, Sorgen, Nöte, Freuden, Leiden, Gefahren, Risiken)
1. Argument _____ _____ _____	_____ _____ _____
2. Argument _____ _____ _____	_____ _____ _____
3. Argument _____ _____ _____	_____ _____ _____
4. Argument _____ _____	_____ _____

Welche Einwände könnten kommen? (z.B. Zweifel, Bedenken, schlechte Erfahrungen, Vorurteile, falsche Informationen...)	Was könnte ich bei diesen Einwänden antworten? (z. B. Beweise, Gegenbeweise, Beispiele, Erfahrungen, Gegenargumente...)
1. Einwand _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
2. Einwand _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
3. Einwand _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
4. Einwand _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

Welche Einwände spreche ich selbst an und entkräfte sie?
_____ _____ _____ _____

Baustein: Motivation, Erfolg & Misserfolg
Auswertung des Selbsttest

I.) Wie stark glaube ich an meine eigenen Fähigkeiten?

Aussage Nr.	Meine Antwort
1	
4	
7	
10	
13	
16	
19	
22	
25	
28	
31	
34	
37	
40	
43	
46	
Gesamtwert	

0 – 5 Punkte
Es passiert Dir öfters, dass Du in einer Situation unsicher bist und nicht weist wie Du handeln sollst. Du wartest dann lieber erst einmal ab, bevor Du einen falschen Schritt machst. Deine Erfolge siehst Du als wenig abhängig von Deinen eigenen Anstrengungen und Deinem persönlichen Einsatz. Oft erreichst Du etwas nicht so, wie Du es Dir gewünscht hast. Bedenke, dass man als Unternehmer ein starkes Selbstbewusstsein benötigt.

6 – 11 Punkte
Du bestimmst selbst über wichtige Ereignisse Deines Lebens und erreichst häufig das Geplante. Du kannst Deine Interessen z. T. erfolgreich vertreten. Auch wenn Du weist, dass Deine Erfolge in den meisten Fällen durch Deinen eigenen Einsatz zustande kommen, läßt Du sich z. T. verunsichern. Dann zweifelst Du eventuell daran, ob Du Deine Ziele auch wirklich erreichen wirst und ob Dein Tun die richtige Strategie ist. Unternehmer brauchen ein starkes Selbstvertrauen. Mit Blick auf eine berufliche Selbständigkeit wärst Du auf dem richtigen Weg, dürftest Dich jedoch manchmal nicht so leicht verunsichern lassen.

12 – 16 Punkte
Du läßt dem Zufall wenig Chance und gestaltest Dein Leben nach Deinen Vorstellungen. Du bist Dir sicher, dass Du das, was DU erreichen willst, auch umsetzen kannst. In neuen und mehrdeutigen Situationen hast Du viele Ideen, einen Weg zur Lösung zu finden. Du glaubst an Dich und Deine Stärken. Mit Deinem gesunden Selbstbewusstsein und Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten kannst Du auch schwierige Situationen des Unternehmeralltags souverän meistern.

II.) Wie stark lasse ich mich von außen beeinflussen?

Aussage Nr.	Meine Antwort
3	
6	
9	
12	
15	
18	
21	
24	
27	
30	
33	
36	
39	
42	
45	
48	
Gesamtwert	

0 – 5 Punkte

Du bist durchsetzungsfähig und siehst Dich und Dein Leben als wenig abhängig von anderen. Du glaubst nicht besonders an den Zufall sondern stehst den Dingen eher rational gegenüber. Für Deinen persönlichen Erfolg spielt weniger das Glück sondern Dein eigener Einsatz eine Rolle. Das macht Dich unabhängig vom Schicksal oder Deiner Umwelt. Als Unternehmer wäre diese Einstellung besonders wichtig.

6 – 11 Punkte

Das Gefühl der Hilflosigkeit ist Dir eher fremd. Du weist, was Du willst und triffst viele Entscheidungen nach Deiner eigenen Meinung. Bei besonders schwierigen Problemen läßt Du Dich jedoch z.T. auch von außen beeinflussen. Wäge nach Einholen anderer Meinungen daher für Dich ab, was Du für Dich wirklich willst.

12 – 16 Punkte

Du glaubst an das Schicksal. Daher bereitet Dir ein Freitag der Dreizehnte oder eine schwarze Katze von links eher Unbehagen. So mancher Horoskopspruch ist Dir im Gedächtnis geblieben. Du hast schon öfters das Gefühl gehabt, von anderen abhängig zu sein oder mal wieder dem Pech in die Arme gelaufen zu sein. Bedenke, dass Du als Unternehmer oder Unternehmerin oft alleine Entscheidungen treffen mußt.

III.) Wie wichtig ist mir Leistung und Erfolg?

Aussage Nr.	Meine Antwort
2	
5	
8	
11	
14	
17	
20	
23	
26	
29	
32	
35	
38	
41	
44	
47	
Gesamtwert	

0 – 5 Punkte

Arbeit ist für Dich vor allem ein Mittel zum Zweck. Du kannst Dir dadurch Dein Auskommen sichern und Dich vor allem in Deiner Freizeit verwirklichen. Herausragende Leistung bei der Arbeit ist für Dich, ehrlich gesagt, nicht so wichtig. Hauptsache, es ist gemacht, was erledigt werden muß. Ein Unternehmen zu gründen bedeutet in vielen Fällen voller Einsatz und ein Verzicht auf private Interessen, z. B. Urlaub und Freizeit, vor allem in den ersten 2-3 Gründungsjahren. Überlege Dir, ob Du Dir das für Dich vorstellen kannst.

6 – 11 Punkte

Du arbeitest gerne und freust Dich über Erfolge. Wenn Dir ein Ziel wichtig ist, kannst Du es ausdauernd verfolgen. Für Dich zählt Leistung jedoch nicht alles und Du kannst auch einmal Fünfe gerade sein lassen. Schließlich besteht das Leben nicht nur aus Arbeit. Mache Dir bewusst, dass man als Unternehmer einige Durststrecken überwinden muß und auch bei schwierigen Aufgaben nicht sofort aufgeben darf. Wenn Du dazu bereit bist, könnte auch für Dich berufliche Selbständigkeit eine Alternative sein.

12 – 16 Punkte

Du stellst hohe Anforderungen an Dich selbst und arbeitest auch gerne auf ferne Ziele zu. Du bist ausdauernd und es macht Dir Spaß, auch schwierige Aufgaben zu lösen. Du nimmst gerne Mühen auf Dich, um hervorragende Leistungen zu vollbringen. Auch Unternehmer sind sehr beharrlich, zielstrebig und leistungsmotiviert. Mit Deiner Arbeitsweise und Einstellung bist Du für unternehmerische Tätigkeiten bestens gerüstet.

Baustein: Gründung & Beruf

Auswertung: Berufs-Interessen-Test

Frage Nr.	Meine Punktzahl
1	
7	
13	
19	
25	
31	
37	
43	
49	
55	
Gesamtwert	R

Frage Nr.	Meine Punktzahl
2	
8	
14	
20	
26	
32	
38	
44	
50	
56	
Gesamtwert	I

Frage Nr.	Meine Punktzahl
3	
9	
15	
21	
27	
33	
39	
45	
51	
57	
Gesamtwert	A

Frage Nr.	Meine Punktzahl
4	
10	
16	
22	
28	
34	
40	
46	
52	
58	
Gesamtwert	S

Frage Nr.	Meine Punktzahl
5	
11	
17	
23	
29	
35	
41	
47	
53	
59	
Gesamtwert	C

Frage Nr.	Meine Punktzahl
6	
12	
18	
24	
30	
36	
42	
48	
54	
60	
Gesamtwert	E

Buchstabe mit der höchsten Summe: _____

Buchstabe mit der zweithöchsten Summe: _____

Buchstabe mit der dritthöchsten Summe: _____

Biographie

Im Jahr 2008/2009 bin ich ..... Jahre alt.

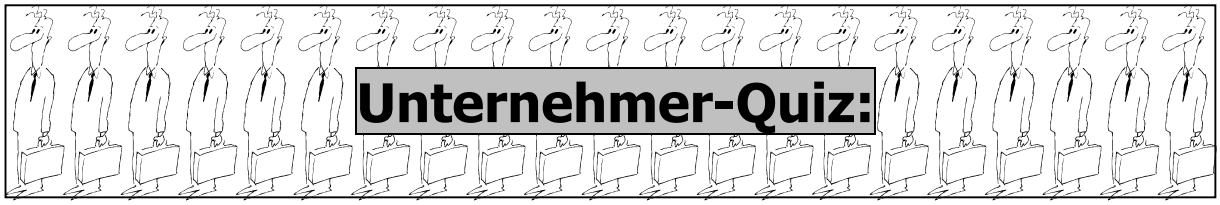
Wie ist mein Studium weitergegangen?

Was habe ich nach meinem Studium gemacht?

In welchem Beruf arbeite ich heute?

Wie sind meine Arbeitsbedingungen?
(Was habe ich für einen Chef? Bin ich selbst Chef? Habe ich mich selbständig gemacht? Arbeitszeiten? Kollegen? Teamarbeit?...)

Biographie
Wie viel verdiene ich?
Wo arbeite ich? (Großunternehmen, eigenes Unternehmen, Großstadt, Kleinstadt, Thüringen, Innland, Ausland, Anfahrtswege...)
Wo lebe ich? Großstadt, Kleinstadt, Thüringen, Innland, Ausland?...
Wie viel Zeit bleibt mir für Freizeit?
Was mache ich in meiner Freizeit?
Bin ich verheiratet? Habe ich Kinder? Haus? Auto? ...



1) Was bedeutet VC?

- ❒ **V**enture **C**apital — >Risikokapital<, - Beteiligungskapital, das in vollkommen neue Unternehmungen gesteckt wird.
- ❒ **V**ariation of **C**ustomers — - Verschiedenheit von Kundentypen, auf die sich Unternehmer einstellen muß
- ❒ **V**ending **C**ontrol — - Kontrolle des Unternehmers über die Verkäufe

2) Was ist ein Businessplan?

- ❒ Übersicht über alle möglichen Geschäfte und Unternehmungen einer Gegend, in Form eines Stadtplans
- ❒ Tagesplan eines Unternehmers, in dem er Termine festhält, die sein Geschäft betreffen
- ❒ Ein Papier, das klar und prägnant das Geschäft und alle damit zusammenhängenden Aspekte beschreibt

3) Wieviele Leute waren im Jahr 2000 in Deutschland selbständig?

- ❒ etwa 10 %
- ❒ 27,5%
- ❒ etwa 3%

4) Wie verteilt sich das Verhältnis Männer/Frauen unter den Existenzgründern?

- ❒ 40% Männer und 60% Frauen
- ❒ 51% Männer und 49% Frauen
- ❒ 72% Männer und 28% Frauen

5) Wo bekomme ich Hilfe für eine Gründung?

- ❒ Get up
- ❒ DAG
- ❒ IHK
- ❒ DRK

6) Was sind die Hauptmotive für Unternehmensgründer, zu gründen?

- ❒ günstige Gelegenheit
- ❒ Ärger mit dem Chef
- ❒ Eigenverantwortung/Unabhängigkeit
- ❒ drohende Arbeitslosigkeit
- ❒ Bedürfnis nach Abwechslung
- ❒ höheres Einkommen

7) Nach wieviel Jahren ist einigermaßen sicher, daß eine Firma überlebt?

- ❒ 1 Jahr
- ❒ 3 Jahre
- ❒ 5 Jahre

8) Was sind die Haupteigenschaften von Unternehmern?

- ❒ Menschenkenntnis
- ❒ Fröhlichkeit
- ❒ Risikobereitschaft
- ❒ Sportsgeist
- ❒ Glaube an die eigenen Fähigkeiten
- ❒ Leistungsmotivation

9) Was sind Franchise-Unternehmen?

- ❒ Unternehmen, die sich vorrangig auf französische Produkte spezialisiert haben
- ❒ Geschäfte, bei denen genaugenommen die Ideen anderer für den eigenen Erfolg genutzt werden; es wird auf eine bereits erprobte Geschäftsidee zurückgegriffen und erfolgreiche Unternehmensstrategien angewendet
- ❒ Unternehmen mit Firmenbezeichnungen, die so ähnlich klingen, wie die bekannter Unternehmen, um von deren Erfolg zu profitieren

10) Woher kommt das Geld für eine Gründung?

- ❒ staatliche Förderprogramme
- ❒ Lottogewinn
- ❒ künftigen Kunden
- ❒ Bankdarlehen
- ❒ eigenen Ersparnissen
- ❒ Beteiligungsgesellschaften

11) Was sind Spin offs?

- ❒ Firmen, die aufgrund einer verrückten Idee, die sich der Gründer ausgesponnen hat, entstanden sind
- ❒ Ausgründung von Unternehmensteilen mit eigener Geschäftsführung in der Textilbranche
- ❒ als eigene rechtliche Einheit mit eigener Geschäftsführung ausgelagerter Unternehmensteil, war zuvor rechtlich unselbständig

12) Wie ist die richtige Reihenfolge der Phasen einer Unternehmensgründung

Bitte nummeriere die Etappen nach der richtigen Reihenfolge:

- ❒ Etappe: Grobplanung ➡ Informationssammlung ➡ Standortprüfung➡ Konzeption
- ❒ Etappe: Feinplanung ➡ Detaillierung ➡ Bankkontakt ➡ Kontaktaufnahme zu Zulieferern ➡ zur Verwaltung ➡ zum Steuerberater ➡ Klärung der Finanzen
- ❒ Etappe: Kreditanträge und Förderanträge ➡ Mietvertrag ➡ Gesellschaftsvertrag ➡ Bestellungen ➡ Entwicklung des Unternehmens ➡ Gewerbeanmeldung

13) Was ist der Unterschied zwischen einer Personengesellschaft und einer Kapitalgesellschaft?

Personengesellschaft	Kapitalgesellschaft
•	•

14) Zu welcher Gesellschaftsform sind die folgenden Zusammenschlüsse zuzuordnen?

- **Gesellschaft bürgerlichen Rechts** (BGB-Gesellschaft)
  - ❒ Personengesellschaft
  - ❒ Kapitalgesellschaft
- **Offene Handelsgesellschaft** (OHG)
  - ❒ Personengesellschaft
  - ❒ Kapitalgesellschaft
- **Kommanditgesellschaft** (KG)
  - ❒ Personengesellschaft
  - ❒ Kapitalgesellschaft

- **Gesellschaft mit beschränkter Haftung** (GmbH)

  ❒ Personengesellschaft
  ❒ Kapitalgesellschaft

- **Aktiengesellschaft** (AG)

  ❒ Personengesellschaft
  ❒ Kapitalgesellschaft

15) Was ist ein „Business Angel"?

❒ Ein Handelsunternehmen, daß Anglerbedarf speziell für Geschäftsleute vertreibt
❒ Eine Privatperson, die junge Gründerfirmen berät und finanziell unterstützt
❒ Engelsfigur einer in den U.S.A. besonders unter Geschäftsleuten verbreiteten Religion

16) Wer ist Stephan Schambach?

❒ Der Erfinder des Computers
❒ Thüringens Minister für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur
❒ Mitbegründer der Jenaer Firma „Intershop"

17) Was bedeutet „MBO"?

❒ Management buy out – Auslagerung , Selbständig machen einer Unternehmenseinheit
❒ Mexican Basketball Organisation – Mexikanische Basketball Organisation
❒ Management by Order – Führungsstil der auf das Setzen von Zielen baut

18) Was bedeutet „MBI"?

❒ Mehr-Betriebs-Investition – Ein VC-Geber beteiligt sich an mehreren Unternehmen
❒ Management buy in – Übernahme einer Unternehmenseinheit durch firmenfremde Manager
❒ Microbiological Institut – Institut der Mikrobiologie in Massachusetts

19) Wie lange sind VC-Geber an der Beteiligung an einem Unternehmen interessiert?

❒ lebenslang
❒ 5-10 Jahre
❒ 20 Jahre

20) Welche Abteilungen sind typischerweise in einem Unternehmen zu finden?

- ❒ Absatz
- ❒ Verwaltung
- ❒ Kantine
- ❒ Produktion
- ❒ Haustechnik
- ❒ Einkauf
- ❒ Reisestelle

21) In einem Unternehmen mit funktionaler Organisation sind die Abteilungen…

- ❒ …auf der ersten Ebene nach der Unternehmensleitung nach Verrichtungen oder Funktionen gebildet?
- ❒ …auf der ersten Ebene nach der Unternehmensleitung nach Produkten gebildet?
- ❒ …auf der ersten Ebene nach der Unternehmensleitung nach der Zahl ihrer Mitarbeiter gebildet?

22) In einem Unternehmen mit Spartenorganisation sind die Abteilungen…

- ❒ …auf der ersten Ebene nach der Unternehmensleitung nach Objekten gebildet?
- ❒ …auf der ersten Ebene nach der Unternehmensleitung nach Regionen oder Branchen gebildet?
- ❒ …auf der ersten Ebene nach der Unternehmensleitung nach Kundengruppen gebildet?

23) Was bedeuten die folgenden Bezeichnungen von Gründungsphasen?

- **Börsengang**

  - ❒ Gründer informiert sich an der Börse, zur Abwägung der Chancen für ein eigenes Unternehmen
  - ❒ Unternehmen wird an der Börse notiert und erhält Kapital durch Aktienausgabe
  - ❒ Aufgrund des Fehlens von Kapitalgebern muß der Unternehmer auf eigenes Geld zurückgreifen

- **Seed**

  - ❒ Gründungsvorbereitung, Entwicklung eines Unternehmenskonzepts
  - ❒ Austritt des Eigentümers aus dem Unternehmen, um sich zur Ruhe zu setzen
  - ❒ Geldanlage vor einer Gründung, um später über eigenes Kapital zu verfügen

- **Wachstum**

  ❒ Anstieg der Zahl der Mitarbeiter im Unternehmen
  ❒ Vergrößerung der Geschäftsräume, Umzug in größeres Gebäude
  ❒ Erschließung neuer Märkte (Inland, Ausland) und Produkte

- **Start up**

  ❒ Entwicklung bis zur Marktreife eines Produkts
  ❒ Offizielle Einweihung eines neuen Unternehmens
  ❒ Start eines neuen Unternehmens, nach Pleite mit einer alten Gründungsidee

24) Wie ist die richtige Reihenfolge der Gründungsphasen?

❒ Börsengang

❒ Start up

❒ Seed

❒ Wachstum

Eiffelturm	Paris
Winnetou	Old Shatterhand
Internet	Surfen
Picasso	Pinsel

Salz	Pfeffer
Wetten, dass...?!	Thomas Gottschalk
Ferrari	Michael Schumacher
Pommes Frites	Ketschup

Krieg	Frieden
Handy	SMS
Sonne	Mond
Dick	Doof

Kaffee	Kuchen
Unternehmer	Beamter
Henne	Ei
Hamburger	McDonalds

Name .....

Alter .....

Geburtsdatum .....

Lieblingsfach/Beruf .....

Hobbys .....

.....

Typische Charaktereigenschaften .....

.....

Besondere Merkmale (z. B. Blinddarmnarbe, Kontaktlinsen….) .....

.....

Besondere Lebensstationen (z. B. Umzug, Ausland,…) .....

.....

Erwartungen an das Training .....

.....

Name .....

Alter .....

Geburtsdatum .....

Lieblingsfach/Beruf .....

Hobbys .....

.....

Typische Charaktereigenschaften .....

.....

Besondere Merkmale (z. B. Blinddarmnarbe, Kontaktlinsen….) .....

.....

Besondere Lebensstationen (z. B. Umzug, Ausland,…) .....

.....

Erwartungen an das Training .....

.....

Gruppenregeln

☺ Jeder ist sein eigener „Redeanwalt“:
Niemand wird zum Reden gezwungen.

☺ Jeder darf ausreden.

☺ Wir kritisieren uns nicht und machen keine abfälligen Bemerkungen über andere oder das, was sie sagen.

☺ Wir helfen uns gegenseitig.

☺ Wir arbeiten alle mit.

☺ Wir sorgen gemeinsam für eine gute Gesprächsatmosphäre.

☺ Wir beziehen auch die „Schweigsamen“ mit ein.

☺ Wir sagen, was wir wirklich denken und wollen.

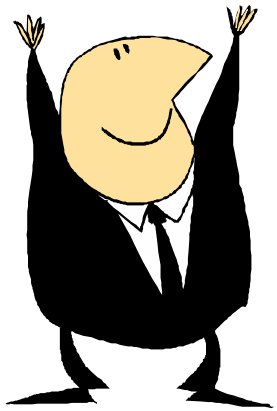
☺ Wir treffen gemeinsame Entscheidungen.

☺ Wir gehen aufeinander zu.

☺ Wir beginnen und beenden unsere Trainingseinheiten und Pausen pünktlich.

☺ Wir beachten die Regeln und erinnern uns gegenseitig daran.

Gründerprofil



als Gründer sollte man:

selbst

- kreativ und innovativ denken können
- Probleme lösen und strategisch handeln können
- ein mittleres Risiko auf sich nehmen können
- auf die eigenen Fähigkeiten trauen
- bereit sein, sich voll zu engagieren und nicht auf Zeit, Geld, Freizeit schauen

gegenüber anderen

- Verantwortung übernehmen und Mitarbeiter führen
- andere von den eigenen Ideen und Produkten überzeugen können
- sich in andere (Kunden, Geldgeber, Mitarbeiter...) hineinversetzen können

und betriebswirtschaftliches Wissen haben

Teamleiter	Teamleiter
Teamleiter	Teamleiter
Teamleiter	Teamleiter
Teamleiter	Teamleiter

Teammitarbeiter	Teammitarbeiter
Teammitarbeiter	Teammitarbeiter
Teammitarbeiter	Teammitarbeiter
Teammitarbeiter	Teammitarbeiter

Kreativität ist ...

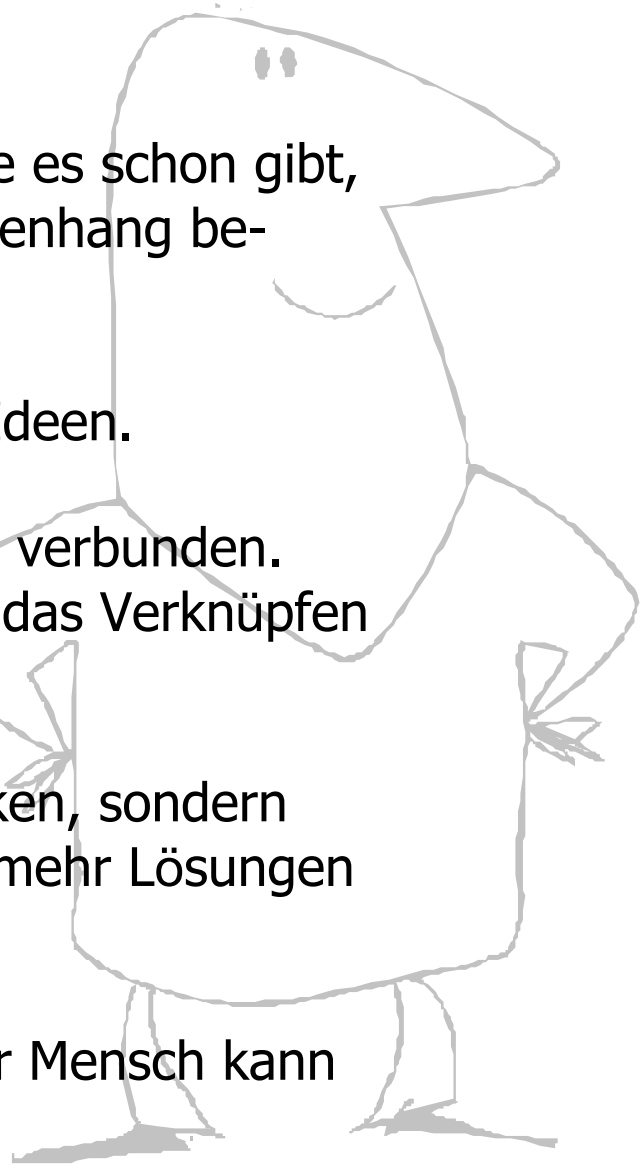
- das Zusammenfügen zweier oder mehrerer Dinge, die es schon gibt, zwischen denen aber auf den ersten Blick kein Zusammenhang besteht.

- das Verändern, Kombinieren und Übernehmen alter Ideen.

- ist nicht ungedingt mit Verrücktheit oder Künstlertum verbunden. Auch das Umgestalten des eigenen Zimmers beinhaltet das Verknüpfen bereits vorhandener Dinge und ist somit kreativ.

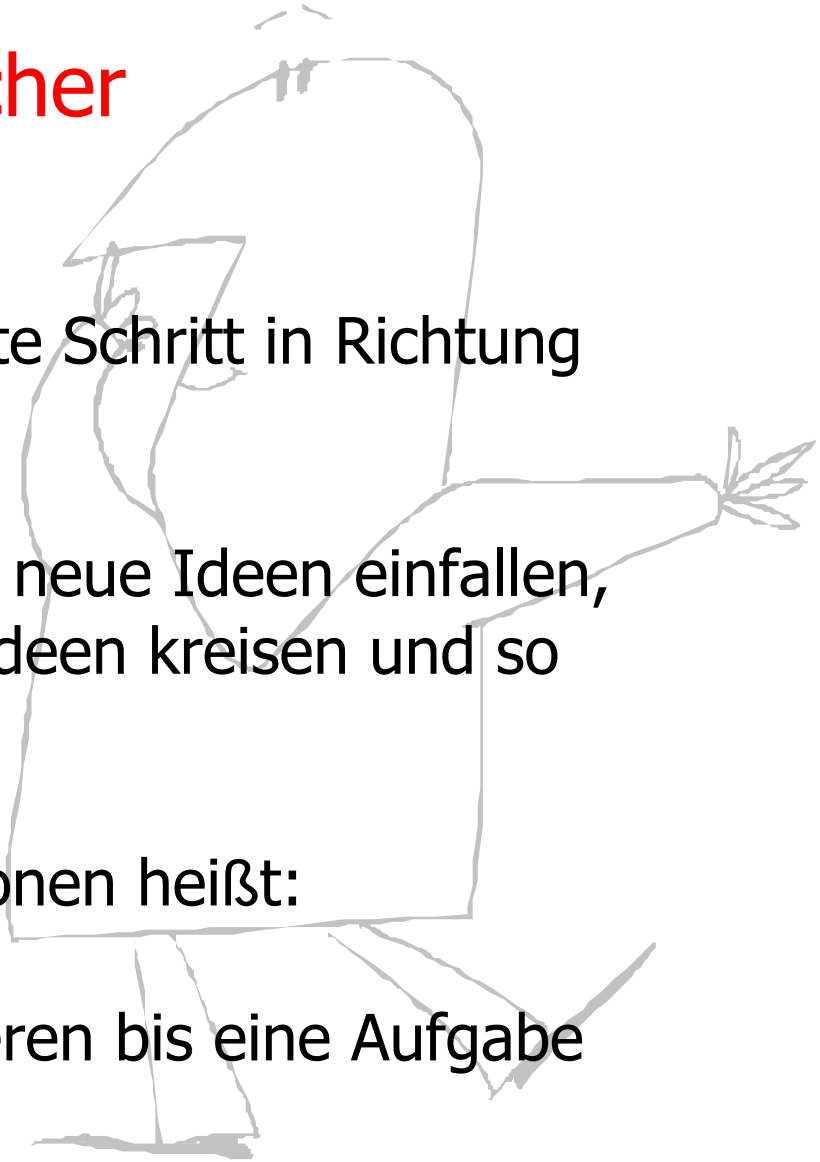
- nicht immer nur logisch oder starr geradeaus zu denken, sondern auch mal nach rechts und links zu schauen. Es gibt oft mehr Lösungen für ein Problem als man denkt.

- Die Ergebnisse der Kreativitätsforschung sagen: jeder Mensch kann kreativ sein.



Was ist auf diesem Bild zu sehen?

Was hat Kreativität mit beruflicher Selbstständigkeit zu tun?



- Eine kreative Geschäftsidee ist der erste Schritt in Richtung auf berufliche Selbstständigkeit.

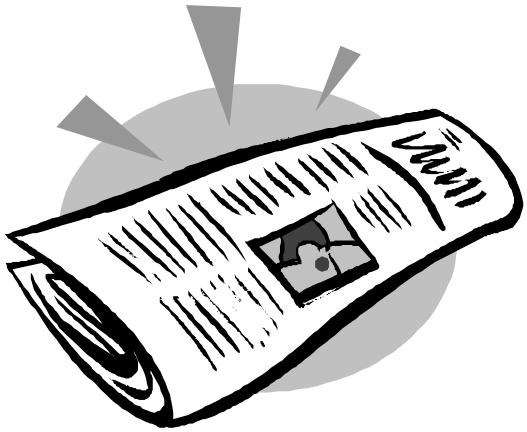
- Gründer berichten, dass ihnen ständig neue Ideen einfallen, ihre Gedanken immer wieder um diese Ideen kreisen und so viele Ideen weiterentwickelt werden.

- Kreativität in Verbindung mit Innovationen heißt:
Gelegenheiten erkennen und nutzen,
immer wieder neue Strategien ausprobieren bis eine Aufgabe erfolgreich gelöst ist.

Zeitung

Was kann man mit einer Zeitung – außer sie zu lesen – alles machen?

Schreiben Sie so viele Ideen wie möglich auf. Je ausgefallener, desto besser!



Auf wie viele Ideen sind Sie gekommen?

Brainstorming: Regeln

- Keine Kritik oder Bewertung der Ideen!
- Quantität vor Qualität.
  Je mehr Ideen, desto besser!
- Ideen anderer aufgreifen und weiterentwickeln!
- Alles ist erlaubt.
  Je ausgefallener, desto besser!

Fünf-Schritte-Technik

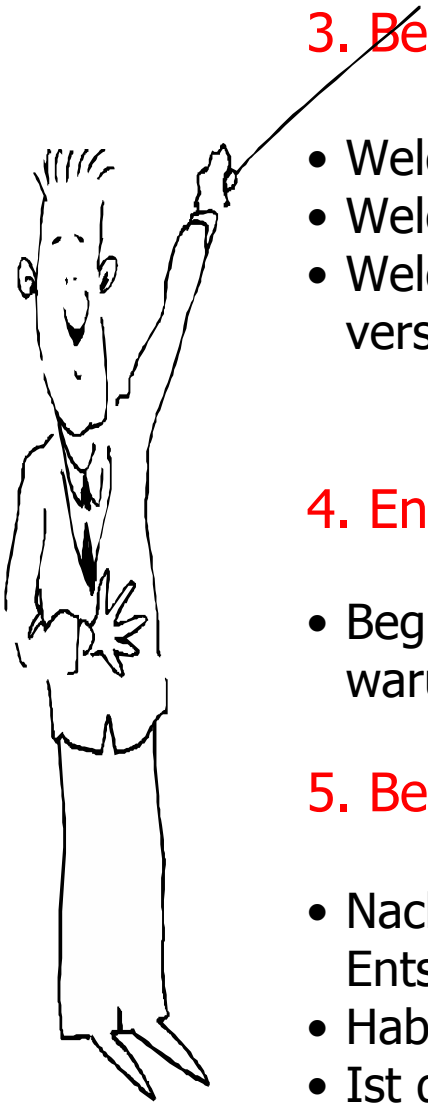
1. Was ist das Problem?

- Genaue Benennung und Beschreibung des Problems.
- Welche Personen sind beteiligt?
- Um welches Thema geht es?
- In welcher Situation bin ich?
- Was sind die verschiedenen Aspekte/ Teilprobleme meines Problems?

2. Welche Lösungsmöglichkeiten habe ich?

- Sammeln von Ideen, ohne diese sofort zu bewerten.
- Sammeln von Informationen (Tatsachen, Ziele, Werte...) zu den verschiedenen Lösungsmöglichkeiten.
- Habe ich alle Informationen, die ich brauche?

Fünf-Schritte-Technik



3. Bewertung der Lösungsalternativen

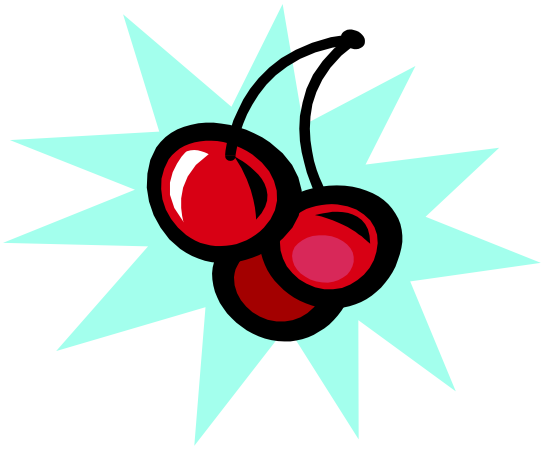
- Welche Vorteile hat diese Alternative?
- Welche Nachteile ergeben sich?
- Welche Folgen ergeben sich aus den verschiedenen Alternativen?

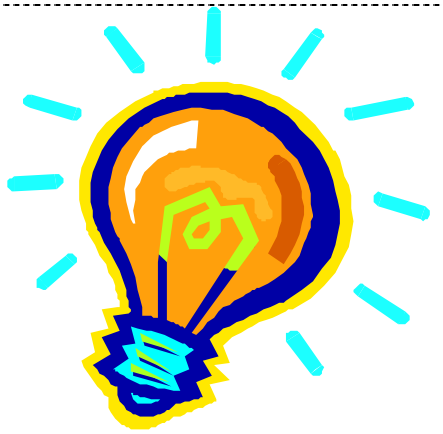
4. Entscheidung für eine Lösung

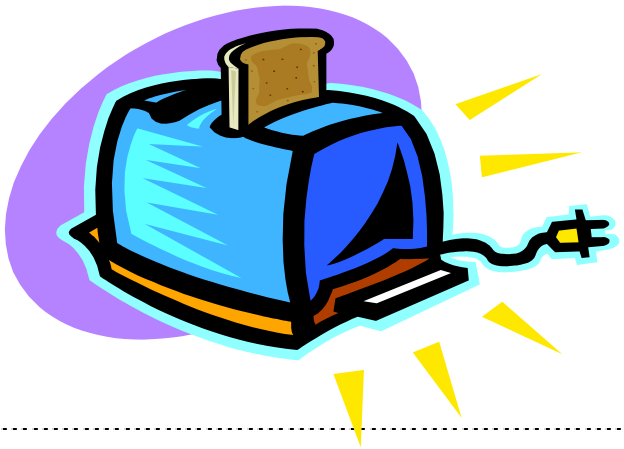
- Begründen Sie für sich, warum Sie diese Lösung gewählt haben.

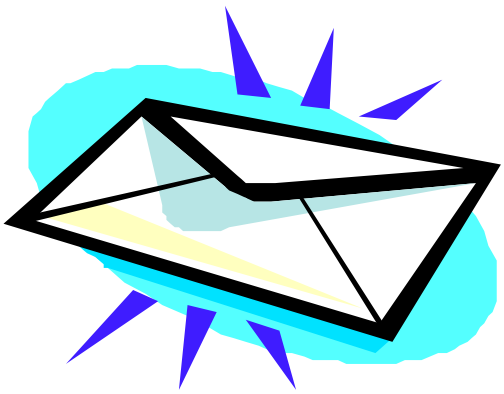
5. Bewertung der Entscheidung

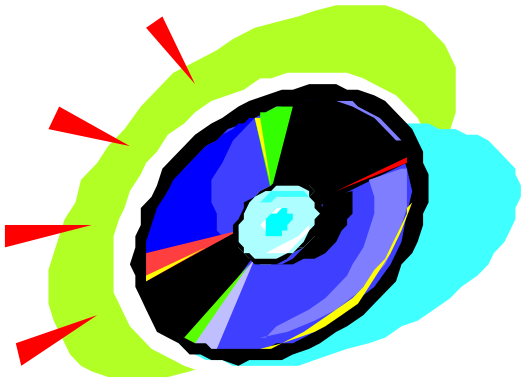
- Nach einiger Zeit sollte eine Bewertung der Entscheidung erfolgen.
- Habe ich mich richtig entschieden?
- Ist das Problem wirklich gelöst?

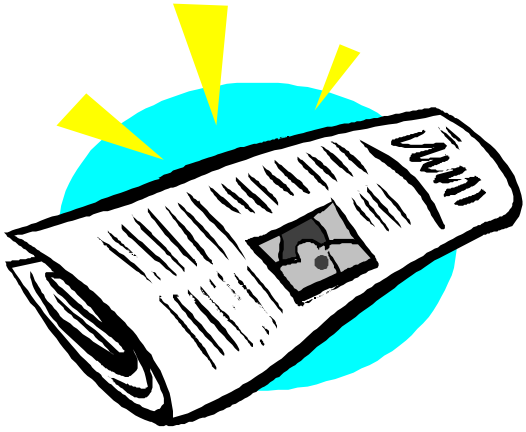




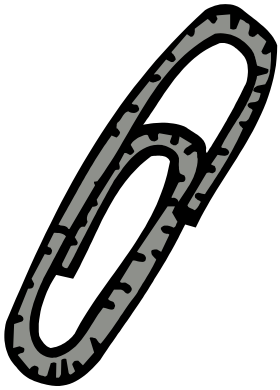




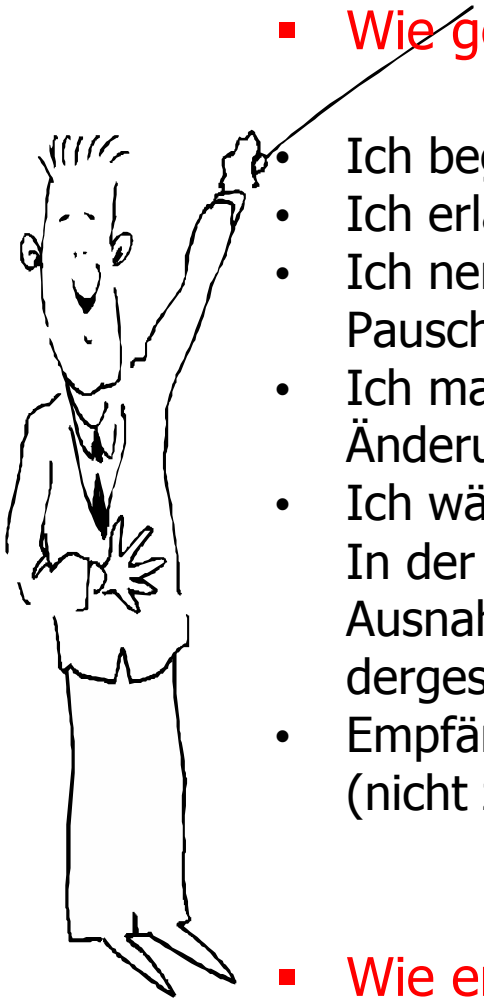




TAKE
SCENE



Feedbackregeln



Wie gebe ich Rückmeldung?

- Ich beginne mit etwas Positivem
- Ich erläutere an konkreten Beispielen
- Ich nenne konkrete Beobachtungen, keine Pauschalmeinung
- Ich mache konkrete & realisierbare Änderungsvorschläge
- Ich wähle einen geeigneten Zeitpunkt: In der Regel möglichst unmittelbar; Ausnahme: Gefühlslage (Erschöpfung, Niedergeschlagenheit etc.) des Empfängers
- Empfänger soll für Rückmeldung offen sein (nicht zwischen Tür und Angel)

Wie empfange ich Rückmeldung?

- Ich höre mir die Rückmeldung in Ruhe an
- Ich stelle bei Bedarf Verständnisfragen
- Ich wiederhole die Rückmeldung in eigenen Worten
- Evtl. bitte ich andere um Rückmeldung

Januar

Februar

Februar

März

März

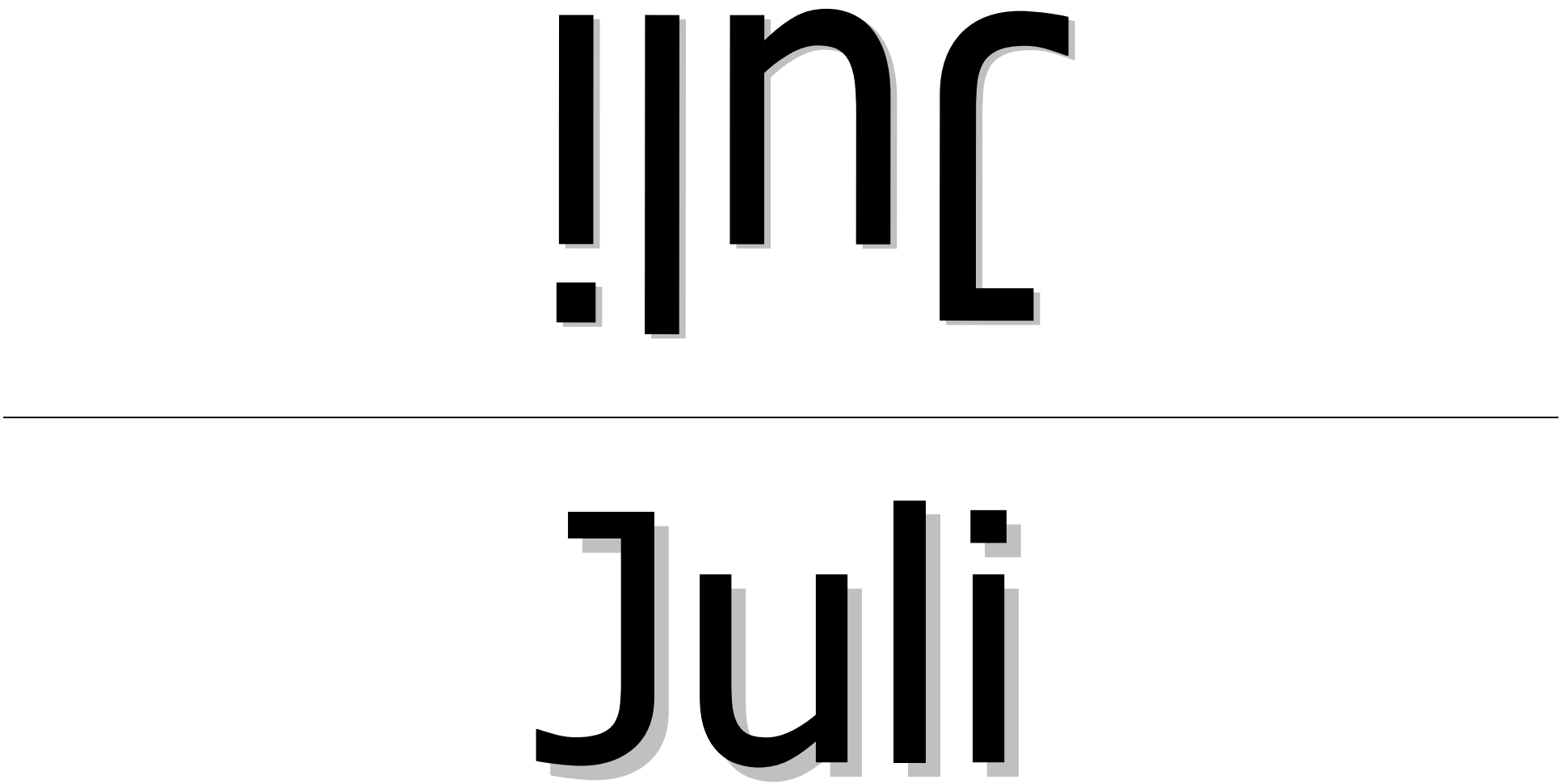
April

April

Mai

Mai

Juni


Juli

August

August

September

September

Oktober

Oktober

November

November

Dezember

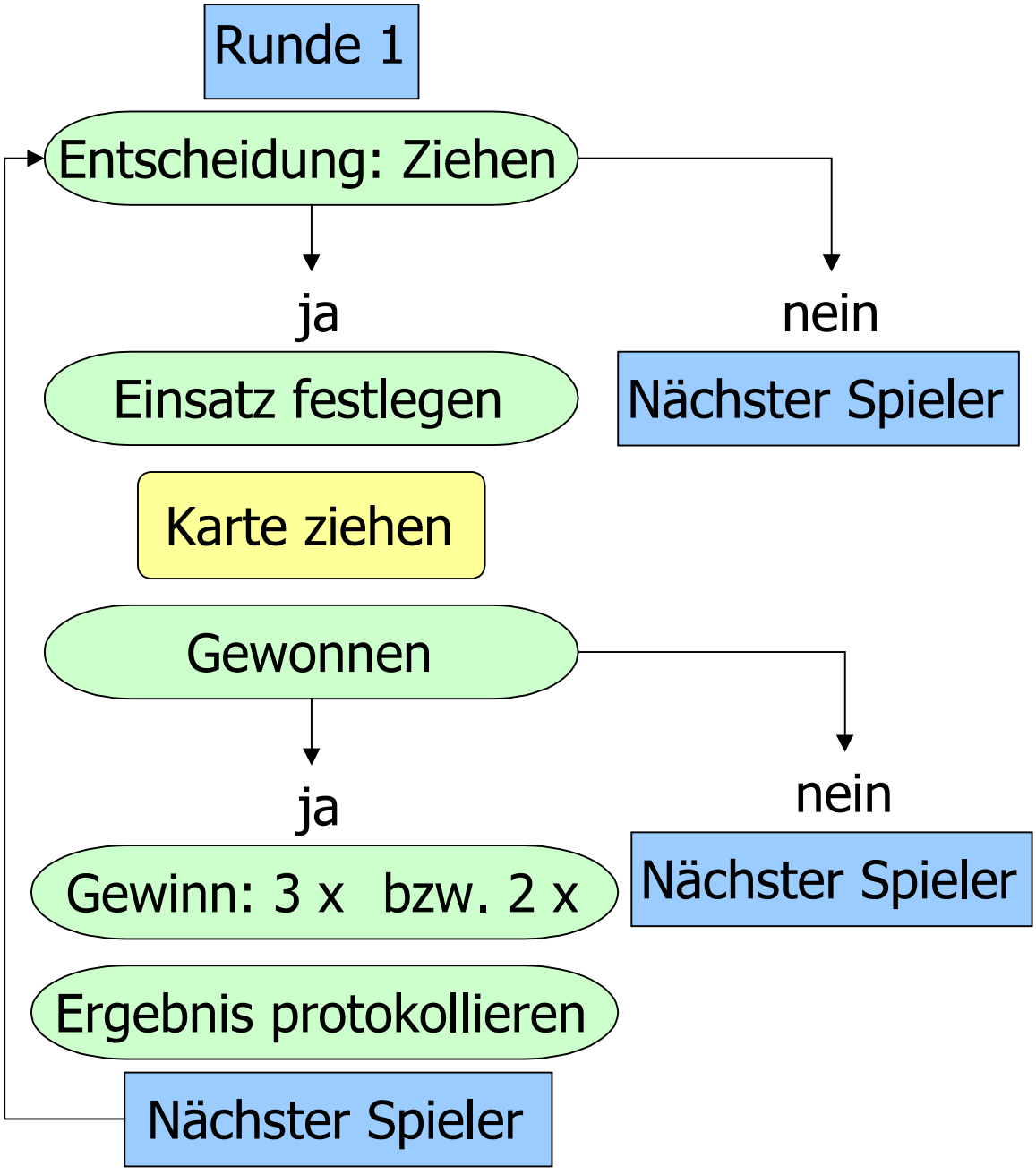
Dezember

Risiko Protokollbogen

Name: _____

	Runde	Ziehen		Einsatz	Gewonnen		Gewinn	Ergebnis
Proberunde	0	ja	nein		ja	nein	3 x	
1. Bedingung Grenze: 21 Verhältnis: 36 negativ/ 16 positiv Summe darf sein: 18 19 20 21	1	ja	nein		ja	nein	3 x	
	2	ja	nein		ja	nein	3 x	
	3	ja	nein		ja	nein	3 x	
	4	ja	nein		ja	nein	3 x	
	5	ja	nein		ja	nein	3 x	
2. Bedingung Grenze: 24 Verhältnis: 24 negativ/ 28 positiv Summe darf sein: 18 19 20 21 22 23 24	1	ja	nein		ja	nein	2 x	
	2	ja	nein		ja	nein	2 x	
	3	ja	nein		ja	nein	2 x	
	4	ja	nein		ja	nein	2 x	
	5	ja	nein		ja	nein	2 x	
3. Bedingung Grenze: 27 Verhältnis: 12 negativ/ 40 positiv Summe darf sein: 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	1	ja	nein		ja	nein	1 x	
	2	ja	nein		ja	nein	1 x	
	3	ja	nein		ja	nein	1 x	
	4	ja	nein		ja	nein	1 x	
	5	ja	nein		ja	nein	1 x	
Gesamt								

Risiko Flussdiagramm



Partnerbezogenes Argumentieren

1. Bezug herstellen

- *Ein Reiseveranstalter wirbt für Ibizareisen:*

  Wissen Sie schon, wo Sie Ihren nächsten Urlaub verbringen?

- *Geschenkservice für Leute ab 40:*

  Sie kennen das Problem: Was schenke ich meinen Eltern dieses Jahr zum Geburtstag?

- *Info-Service:*

  Auf unseren Internetseiten finden Sie die aktuellen Wochenendveranstaltungen auch für Ihre Stadt.

2. Vorteil erkennen lassen

- *Billig-Anbieter für Telefongebühren:*

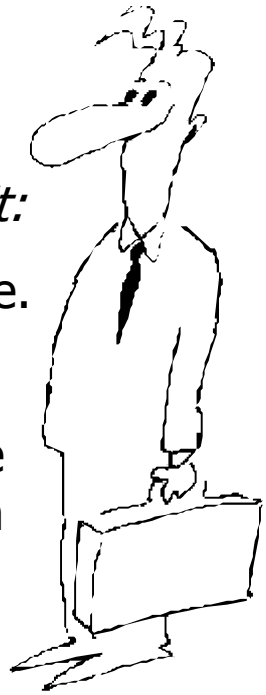
  Unser Service kostet nur 1 Cent pro Minute.
  Sie sparen im Vergleich zu anderen Anbietern 10 %.
  Das können bis zu 5 Euro im Monat sein.

- *Thomas möchte von zu Hause ausziehen:*

  Falsch: Ich will endlich alleine wohnen.

  Richtig: Wenn ich ausziehe, habt ihr noch ein Zimmer mehr für euch.

3. Sätze partnerbezogen formulieren



- *Herr Maier beantragt bei der Bank einen Kredit:*

  Ichbezogen: Ohne diesen Kredit gehe ich Pleite. Sie müssen mir einfach helfen.

  Partnerbezogen: Mit diesem Kredit machen Sie mich zum langjährigen Kunden Ihrer Bank. Ich werde dann auch andere Geschäfte mit Ihnen machen können.

- *Frau K. möchte vorzeitig Ihre Wohnung kündigen:*

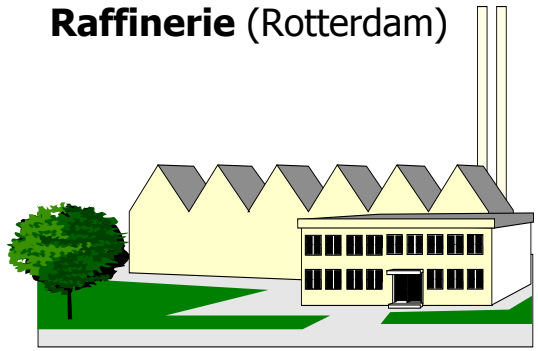
  Ichbezogen: Ich habe eine schönere Wohnung gefunden und möchte so schnell wie möglich umziehen.

  Partnerbezogen: Ich besorge Ihnen einen Nachmieter, der Ihnen angenehm ist.

Produktidee 1: Gedruckte Werbung auf dem Klopapier	Produktidee 2: Verkaufen Sie den Teilnehmern einer Nordpolexpedition Eis am Stiel
Produktidee 3: Musik CDs für Haustiere	Produktidee 4: Werben Sie als Reiseleiter für einen Badeurlaub an der Ostsee im Dezember
Produktidee 5: Die Kinderwagen-schuckel-Maschine	Produktidee 6: Hundewassernapf, der piept, wenn er leer ist

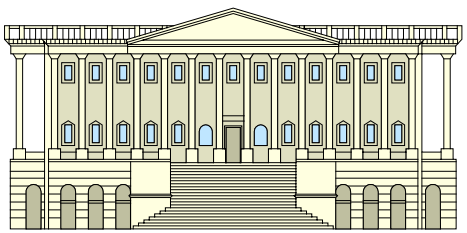
Firma Heizöl

Raffinerie (Rotterdam)



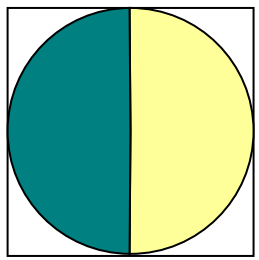
Verwaltung

- Verwaltung
- Kostenkontrolle
- Lohn/Arbeitszufriedenheit



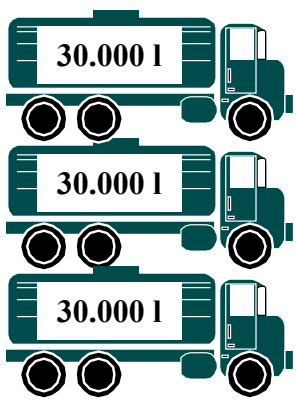
Lager

Regionaler Markt



•mehrere kleine Anbieter

Fuhrpark

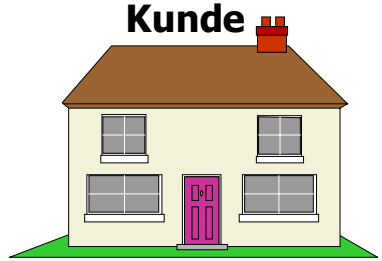


Tankwagen

- 1 x am Tag Gesamtvolumen
- Reparatur/ Wartung

Fahrer
1650 DM
Mindestlohn

Kunde



Ziel: Maximierung des Firmenkapitals

Baustein	Lernziele
1. Einstieg	▪ Einblick in die Inhalte und Ziele des Trainings bekommen ▪ Eine positive und lockere Atmosphäre schaffen ▪ Etwas über die anderen erfahren und diese besser kennen lernen ▪ Das Gruppengefühl stärken ▪ Gruppenregeln kennen lernen ▪ Kenntnisstand der Gruppe zum Thema „Gründerprofil“ erfassen ▪ Gemeinsame Wissensbasis zum Thema „Gründerprofil“ erarbeiten
2. Führung	▪ sich selbst bezüglich der eigenen Führungsfähigkeiten kennen lernen: - Wie gut kann ich ein Team leiten bzw. bin ich ein guter Mitarbeiter eines Teamleiters? - Wie wohl habe ich mich in meiner Rolle als Teamleiter oder als Mitarbeiter gefühlt? ▪ Die Aufgaben eines Teamleiters kennen lernen: - Verantwortung übernehmen - Entscheidungen treffen - Informationen sammeln und weitergeben - Aufgaben delegieren
3. Kreativität	▪ Was ist Kreativität? ▪ Was hat Kreativität mit beruflicher Selbständigkeit zu tun? ▪ Kennen lernen von Techniken zur Ideenfindung und zur Weiterentwicklung von Ideen ▪ Die eigenen kreativen Fähigkeiten kennen lernen und sich selbst einschätzen lernen
4. Problemlösen	▪ strukturiertes Vorgehen bei der Lösung eines Problems ▪ Kennen lernen und Ausprobieren der Fünf-Schritte-Technik
5. Beobachten & sich in andere hineinversetzen	▪ mein Gegenüber genau beobachten und wahrnehmen ▪ Unterscheidung zwischen Gesprochenem und nichtgesprochenem Verhalten ▪ Anwenden von Feedbackregeln ▪ Selbstbeurteilung: wie gut ist es mir gelungen, wie schwer ist es mir gefallen, meine Aufgaben zu erfüllen?
6. Risikoneigung	▪ Ermittlung des individuellen Risikoindex, als Maß für die eigene Risikoneigung ▪ Reflektion der eigenen Risikobereitschaft ▪ Vermittlung der Tatsache, dass Unternehmer keine spontanen Spieler sind, sondern ihr Vorgehen so sorgfältig wie möglich planen
7. Überzeugen	▪ Sich selbst hinsichtlich der eigenen Überzeugungsfähigkeit kennen lernen und ausprobieren ▪ Partnerbezogenes Argumentieren: Welche Argumente sind erfolgreich? ▪ Erfahrung im Umgang mit Einwänden sammeln
8. Motivation, Erfolg und Misserfolg	▪ Stärkung des Selbstvertrauens ▪ Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen ▪ Einschätzung der eigenen Arbeitsmotivation ▪ Einschätzung des Glaubens an die eigenen Fähigkeiten
9. Gründung und Beruf	▪ Reflexion der eigenen Karriere- und Lebensplanung ▪ Hinterfragung der eigenen beruflichen Interessen ▪ Hinterfragung der eigenen unternehmerischen Orientierung
10. BWL-Grundlagen	▪ Spaß und Interesse an betriebswirtschaftlichen Themen wecken ▪ Wissenserwerb grundlegender betriebswirtschaftlicher Begriffe

Persönlichkeit

Leistungsorientierung	
Anzahl Items: 8	
Cronbachs alpha: .46	
Antwortformat: 1 = richtig, 0 = falsch	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Ich arbeite, weil ich arbeiten muss, und nur deswegen (-)	.19
Ich arbeite an Problemen weiter, bei denen andere schon aufgegeben haben	.19
Ich setze mir oft schwer erreichbare Ziele	.11
Ich würde lieber eine leichtere Arbeit ausführen als eine, bei der Schwierigkeiten zu überwinden sind (-)	.30
Ich habe mir vorgenommen, wenigstens etwas mehr zu leisten als irgend jemand vor mir	.14
Harte Arbeit gefällt mir nicht (-)	.35
Es macht mir nichts aus zu arbeiten, während andere Leute sich amüsieren	.24
Es ist mir ziemlich gleichgültig, ob ich einer der Besten in meinem Arbeitsgebiet werde (-)	.15

Risikobereitschaft	
Anzahl Items: 8	
Cronbachs alpha: .59	
Antwortformat: 1 = richtig, 0 = falsch	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Ich bin fast immer bereit, ein Wagnis einzugehen	.28
Ich betreibe manche Sportarten und Hobbys nicht, weil sie zu gefährlich sind	.36
Ich hätte meine Freude daran, in einem offenen Fahrstuhl auf die Spitze eines im Bau befindlichen Gebäudes zu fahren	.25
Ich versuche Arbeiten zu umgehen, die mit gefährlichen Werkzeugen und Maschinen durchgeführt werden (-)	.25
Ich ziehe ein ruhiges, sicheres Leben einem abenteuerlichen vor (-)	.34
Es würde mir nichts ausmachen, in unbekannten Gewässern zu schwimmen	.30
Ich gehe nie in Stadtviertel, die als unsicher gelten (-)	.29
Wellenreiten wäre mir zu gefährlich (-)	.27

Soziale Dominanz	
Anzahl Items: 8	
Cronbachs alpha: .67	
Antwortformat: 1 = richtig, 0 = falsch	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Ich bin keine energische oder tonangebende Persönlichkeit (-)	.37
Ich versuche andere unter meine Einfluss zu bekommen, anstatt zuzulassen, dass sie mich kontrollieren	.33
Ich habe nur wenig Interesse daran, andere zu führen (-)	.34

Ich fühle mich in meinem Element, wenn es darum geht, die Tätigkeiten anderer zu leiten	.43
Ich kann andere ziemlich geschickt bei der Stange halten	.41
Ich vermeide einflussreiche Positionen (-)	.29
Ich strebe nach Positionen, in denen ich Autorität habe	.41
Wenn ich mich ein wenig anstrenge, kann ich die meisten Leute um den Finger wickeln	.30

Internalität	
Anzahl Items: 8	
Cronbachs alpha: .48	
Antwortformat: 1 = richtig, 0 = falsch	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen	.22
Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei, was ich will.	.15
Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes	.22
Mein Lebenslauf und mein Alltag werden allein durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt	.26
Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht	.24
Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt alleine von mir du meinem Verhalten ab	.25
Wenn ich Pläne Schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird	.20
Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen	.19

Trainingselemente

Wissen	
Anzahl Items: 8	Hier wurde der Summenwert als Anzahl richtiger Antworten aus dem Wissensquiz berechnet und keine Skala gebildet.
Cronbachs alpha: Prätest Posttest	
Antwortformat: 1 = richtig, 0 = falsch	
Als Gründer kann man kostenlos Beratung bekommen, z. B. bei der GET UP Initiative Thüringen	
In Deutschland sind ca. 30 % aller Erwerbstätigen selbständig (-)	
Die Grundlage eines Finanzierungsgesprächs zwischen Gründer und Geldgeber ist in der Regel ein detaillierter Unternehmensbericht (Businessplan)	
„Business Angels“ sind Privatpersonen, die Gründern finanzielle Hilfe und Beratung zur Verfügung stellen	
Ca. 10 % aller Existenzgründer sind Frauen (-)	
„VC“ steht für Vending Control, d. h. Kontrolle des Unternehmers über die Verkäufe (-)	
Es gibt einige Gründerfähigkeiten, die für eine erfolgreiche Gründung besonders wichtig sind	
„MBO“ steht für Mexican Basketball Organisation – eine bekannte Basketballmanschaft in Mexiko (-)	

Verhalten	
Problemlösen	
Anzahl Items: 8	
Cronbachs alpha: Prätest .58, Posttest .67	
Antwortformat: 1 = „stimmt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Ich benenne und beschreibe das Problem so genau wie möglich	.30
Ich fälle meine Entscheidungen aus dem Bauch heraus (-)	.35
Ich versuche, das Problem als Ganzes zu sehen. Über einzelne Details sehe ich dabei hinweg (-)	.20
Ich wähle eine Lösung, die mir spontan einfällt (-)	.45
Ich sammle Informationen und Ideen ohne diese sofort zu bewerten	.14
Ich denke nicht viel über das Problem nach (-)	.30
Ich überlege mir die Vor- und Nachteile meiner Lösungsmöglichkeiten	.39
Ich überprüfe im Nachhinein, ob die gewählte Lösung erfolgreich war	.16

Führung	
Anzahl Items: 4	
Cronbachs alpha: Prätest .58, Posttest .73	
Antwortformat: 1 = „stimmt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Als Gruppenleiter würde ich...	
Für meine Gruppe die Verantwortung übernehmen	.37
Informationen sammeln und diese an meine Gruppe weitergeben	.35
Nach Befragen der Gruppe klare Entscheidungen treffen	.44
Aufgaben an meine Gruppenmitarbeiter ja nach ihren Stärken und Schwächen verteilen	.29

Überzeugen	
Anzahl Items: 4	
Cronbachs alpha: Prätest .74, Posttest .83	
Antwortformat: 1 = „stimmt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Ich versuche den Vorteil meines Anliegens herauszustellen	.45
Ich überlege mir im Vorfeld, welche einwände meine Eltern haben könnten und bereite mich darauf vor	.56
Ich überlege mir vor dem Gespräch, was ich an Argumenten anführen könnte	.56
Ich versuche mit meinem Argument etwas anzusprechen was meinen Eltern auch wichtig ist.	.56

Rückmeldung	
Anzahl Items: 4	
Cronbachs alpha: Prätest .65, Posttest .76	
Antwortformat: 1 = „stimmt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Als Sender: Ich wähle einen geeigneten Zeitpunkt, in der Regel unmittelbar nach der Situation	.37
Ich erläutere meine Rückmeldung an konkreten Beispielen	.44
Als Empfänger: Ich höre mir die Rückmeldung in Ruhe an	.47
Ich stelle bei Bedarf Verständnisfragen	.45

Beobachten	
Anzahl Items: 4	
Cronbachs alpha: Prätest .74, Posttest .83	
Antwortformat: 1 = „stimmt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Auf seine Körperhaltung und Bewegungen	.45
Auf seinen Gesichtsausdruck	.60
Darauf, was mein Gegenüber sagt	.50
Darauf, wie mein Gegenüber etwas sagt	.61

Selbsterkenntnis - Gründermerkmale	
Anzahl Items: 9	
Cronbachs alpha: Prätest .78, Posttest .80	
Antwortformat: 1 = „nicht gut“ bis 5 = „sehr gut“	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Darin bin ich richtig gut:	
Kreativ und innovativ denken können	.38
Probleme lösen und strategisch Handeln können	.51
Ein mittleres Risiko auf sich nehmen können	.49
Auf die eigenen Fähigkeiten trauen	.41
Bereits sein, sich voll zu engagieren und nicht auf Zeit, Geld und Freizeit zu schauen	.38
Gegenüber anderen Verantwortung übernehmen und Mitarbeiter führen	.53
Andere von den eigenen Ideen und Produkten überzeugen können	.54
Sich in andere (Kunden, Geldgeber, Mitarbeiter...) hineinversetzen können	.44
Betriebwirtschaftliches Wissen haben	.39

Selbsterkenntnis - Sicherheit	
Anzahl Items: 1	
Antwortformat: 1 = „stimmt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“	
Ich weiß wie ausgeprägt meine Gründerfähigkeiten sind.	

Anhang G: Skalen der Ergebnisevaluation und ihre Gütekriterien

Unternehmerisches Interesse	
Anzahl Items: 11	
Cronbachs alpha: Prätest .82, Posttest .87	
Antwortformat: 1 = „stimmt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“	
	Trennschärfe r_{it} (Prätest)
Strategien für erfolgreiche Unternehmen lernen	.51
Ein eigenes Unternehmen führen	.51
Bei Verkaufsgesprächen dabei sein	.51
Unterricht in Management oder Führung erhalten	.55
Vorgesetzter einer Gruppe sein	.41
Die Arbeit anderer beaufsichtigen	.44
Wichtige Führungskräfte treffen	.29
Eine Gruppe mit bestimmtem Ziel anleiten	.49
In einer politischen Kampagne mitwirken	.58
Als Unternehmensberater arbeiten	.41
Business- und Managementzeitschriften lesen	.55

Lernzielverständnis

Einstieg	
Anzahl Items: 5	
Cronbachs alpha: .61	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe
gelernt, womit wir uns in diesem Training beschäftigen	
etwas über die Interessen u. Eigenschaften der anderen in meiner Gruppe erfahren	.27
gelernt, welche Regeln helfen, dass eine Gruppe gut zusammenarbeitet	.29
überlegt, wie für mich ein typischer Existenzgründer aussieht	.49
erfahren, welches Bild die anderen in meiner Gruppe von einem typischen Existenzgründer haben	.53

Führung	
Anzahl Items: 4	
Cronbachs alpha: .66	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe
die Aufgaben eines Teamleiters bzw. eines Teammitarbeiters kennen gelernt	.56
selbst ausprobiert, was es heißt, ein Teamleiter bzw. Teammitarbeiter zu sein	.41
darüber nachgedacht, ob ich mich in der Rolle eines Teamleiters oder Teammitarbeiters wohler fühle	.40
etwas über meine eigenen Führungsfähigkeiten bzw. Fähigkeiten als Mitarbeiter gelernt	.47

Kreativität	
Anzahl Items: 6	
Cronbachs alpha: .80	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe
gelernt, dass man manchmal in der Gruppe mehr Ideen bekommt als alleine	.56
gelernt, dass neue Ideen entstehen können, wenn man an ein anderes Thema denkt	.60
Techniken zur Ideenfindung erlernt	.58
gelernt, dass Kreativität mit dem Verändern und Kombinieren bereits bestehender Ideen zu tun haben kann	.61
gelernt, dass jeder kreativ sein kann	.51
gelernt, dass Kreativität viel mit dem Thema „berufliche Selbständigkeit“ zu tun hat	.51

Problemlösen	
Anzahl Items: 3	
Cronbachs alpha: .80	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe
die Fünf-Schritte-Technik zur Lösung von Problemen kennen gelernt	.64
anhand der Fünf-Schritte-Technik ein Problem gelöst	.66
Kennen gelernt, was Problemlösefähigkeiten beinhalten	.66

Beobachten	
Anzahl Items: 4	
Cronbachs alpha: .78	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe
gelernt, mein Gegenüber genau zu beobachten und wahrzunehmen	.63
Feedbackregeln anzuwenden	.56
gelernt auch auf nicht gesprochenes Verhalten zu achten	.67
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein gelernt mich selbst zu beurteilen	.50

Risiko	
Anzahl Items: 2	
Cronbachs alpha: .87	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Korrelation
erfahren, wo mein persönlicher Risikoindex liegt	.77
etwas über meine eigene Risikobereitschaft erfahren	

Überzeugen	
Anzahl Items: 5	
Cronbachs alpha: .91	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe

mich hinsichtlich der eigenen Überzeugungsfähigkeit kennen gelernt	.80
mich hinsichtlich meiner Überzeugungsfähigkeit ausprobiert	.78
das Partnerbezogene Argumentieren gelernt	.81
etwas über erfolgreiches argumentieren gelernt	.78
gelernt, wie man mit Einwänden umgeht	.74

Motivation	
Anzahl Items: 5	
Cronbachs alpha: .88	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe
mein Selbstvertrauen gestärkt	.73
gelernt, wie man mit Erfolgen umgeht	.82
gelernt, wie man mit Misserfolgen umgeht	.79
mich hinsichtlich meiner Arbeitsmotivation eingeschätzt	.63
den Glauben an meine eigenen Fähigkeiten eingeschätzt	.66

Gründung	
Anzahl Items: 2	
Cronbachs alpha: .78	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Korrelation
meine eigenen beruflichen Interessen hinterfragt	.65
etwas über meine unternehmerische Orientierung erfahren	

BWL-Grundlagen	
Anzahl Items: 4	
Cronbachs alpha: .87	
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“	
Ich habe im heutigen Trainingsbaustein ...	Trennschärfe
entdeckt, dass betriebswirtschaftliche Themen interessant sind	.77
entdeckt, dass betriebswirtschaftliche Themen Spaß machen	.72
Wissen über Betriebswirtschaft erlangt	.78
die Bedeutung betriebswirtschaftlicher Begriffe gelernt	.63