Ziel ETZ | Cíl EÚS
Freistaat Bayern –
Tschechische Republik
Česká republika –
Svobodný stát Bavorsko
2014 – 2020 (INTERREG V)

Europäische Union
Evropská unie
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung
Evropský fond pro
regionální rozvoj

Methoden in der Gründungslehre

Xenia Justus

Zdeněk Caha

VŠTE

OTH
REGENSBURG

Das vorliegende Buch entstand im Rahmen des EU-Projektes „Unternehmerische Kompetenzen auf dem tschechisch-bayerischen Arbeitsmarkt“ des Kooperationsprogramms Ziel ETZ 2014-2020, Projektnummer 34.

An dieser Stelle möchten wir uns bei Frau Melanie Hötziger für ein sorgfältiges Korrekturlesen und die vielen nützlichen Tipps herzlich bedanken.

Anmerkung

Zur besseren Lesbarkeit wird in dem vorliegenden Buch die männliche Substantivform verwendet. Es sind jedoch stets beiderlei Geschlechter angesprochen.

© Dr. Xenia Justus; Mgr. Zdeněk Caha, MBA, Ph.D.; 2019

ISBN 978-3-942303-81-1

Inhalt

Einleitung **1**
1. Lernpsychologische Grundlagen **4**
2. Selbstreguliertes Lernen **6**
2.1 Motivationale Aspekte in der Gründungslehre 6
2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen 9
3. Kompetenzbasierte Lehrplangestaltung **11**
3.1 Lehren im Constructive Alignment 11
3.2 „Sense of success“ und „sense of failure“ in der Gründungslehre 16
4. Entrepreneurship Education: Elemente des didaktischen Designs **19**
4.1 Cognitive Apprenticeship 19
4.2 Problemorientiertes Lernen 20
4.3 Inverted Classroom 22
4.4 Design Thinking 25
4.5 Gründungsgarage 26
4.6 Anchored Instruction 26
4.7 Worked Examples 27
4.8 Ferienakademie 28
4.9 Fallstudie 30
4.10 Strategisches Gründungsplanspiel 31
4.11.Projektmethode 33
4.12 Hochschulische Übungsfirma 33
4.13 MOOCs und SPOCs 34
5. Gute Hochschullehre **36**
5.1 Merkmale der guten Hochschullehre 36
5.1.1 Interaktion 36
5.1.2 Subjektive Konstruktion der Lernaufgabe 38
5.1.3 Motivationale Regulation 38
5.1.4 Kognitive Verarbeitung 40
5.1.5 Steuerung der Lernprozesse 41
5.1.6 Ressourcen 42
5.1.7 Rahmenbedingungen 43
6. Besonderheiten des virtuellen Studiums **44**
7. Methodensammlung **46**
8. Zusammenfassung **64**
Literatur **65**

Einleitung

Für eine gute Hochschullehre sind die Lernergebnisse von entscheidender Bedeutung. Dabei zählen zu den Lernergebnissen nicht nur Fachwissen, sondern auch verschiedene Fähigkeiten, Kompetenzen und Werte (Ulrich, 2016).

Der Lernerfolg kann von guten Lehrenden (mit entsprechenden hochschuldidaktischen Kompetenzen) erhöht werden. Im Hinblick darauf betont Ulrich (2016), dass Dozenten ausschließlich ihre eigene Lehrperson, ihr Verhalten und die Lehre verändern bzw. optimieren können, nicht aber die Eigenschaften von Studierenden oder die Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule. Da die Lehrperson und die Lehre 30% der Varianzunterschiede der studentischen Lernergebnisse aufklären (Ulrich, 2016; vgl. auch Hattie, 2009), ist es für die Lernergebnisse dennoch von großer Relevanz. Die Merkmale bzw. die Eigenschaften der Studierenden klären nach Ulrich (2016) rund 50% der Varianz der Lernergebnisse, und das Interesse an den Lerninhalten gehört zu den größten Faktoren, die von Dozenten - direkt oder indirekt - beeinflusst werden können.

In seinem Buch weist Ulrich (2016) darauf hin, dass gute Lehre *nicht fachspezifisch* ist. Allerdings zählt die Fachspezifität der guten Lehre zu den Mythen, die auch unter den Hochschuldozenten teilweise stark verbreitet ist. „Wenn man sich aber die Aspekte guter Hochschullehre vor Augen führt, so ist es generell nicht erkennbar, warum zentrale Aspekte wie u.a. Constructive Alignment: Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Prüfungsinhalten, professionelle Beziehungsgestaltung: Fairness, Respekt, Freundlichkeit [sowie] Motivation der Studierenden in einzelnen Fächern keine Gültigkeit haben sollten“ (Ulrich, 2016, S. 6). Gleichzeitig betont Ulrich (2016), dass, obwohl zwischen einzelnen Fächergruppen bzw. Fächern (z. B. Natur- und Geisteswissenschaften) definitiv einige charakteristische Unterschiede existieren, bislang *keine Fachunterschiede zu guter Hochschullehre* empirisch nachgewiesen werden konnten (s. Hattie, 2009). Schließlich zeigen die Befunde der Kognitionsforschung, dass der Lernprozess bei allen Menschen auf die gleiche Art und Weise stattfindet. Daher ist es plausibel, dass eine gute Lehrveranstaltung den ähnlichen didaktischen Kriterien entsprechen muss, um Studierende – unabhängig von ihrem Studienfach – beim Lernen zu unterstützen.

Die Gründungslehre kann als Förderung der unternehmerischen Kompetenz durch diverse Bildungsmaßnahmen verstanden werden. Dabei geht die *Entrepreneurship Education* von der Grundannahme aus, dass die Handlungskompetenzen eines Unternehmensgründers lehrbar und erlernbar sind (Krämer, 2007; Schmette, 2007). Bislang existiert keine allgemeingültige theoretische Basis, die die Entwicklung einer unternehmerischen Persönlichkeit eindeutig klärt. Über die Frage, ob das unternehmerische Denken und Handeln vermittelt werden kann, wird in Fachkreisen bereits seit Langem diskutiert. Der aktuelle Forschungsstand zur *Entrepreneurship Education* zeigt, dass die wahrscheinlichste Antwort auf diese Frage „Ja und Nein“ lautet (Wilson, 2008). Eine Persönlichkeit ist eine Kombination aus der entsprechenden Erbanlage und den gesammelten Erfahrungen. Hierbei können Hochschullehrende bewusst und zielgerichtet in die Erfahrungen ihrer Studierenden eingreifen. Allerdings entwickeln sich viele Fähigkeiten

bereits im Kindesalter, beispielsweise das Neugierverhalten, die Emotionsregulation, das unabhängige Denken oder die Leistungsbereitschaft. Wenn besagte Fähigkeiten nicht früh genug gefördert werden, kann diese Lücke auch bei Beginn einer akademischen Ausbildung nicht mehr vollständig geschlossen werden (Creuznacher, 2009).

Die Effekte der Bildungsmaßnahmen bzw. der verschiedenen didaktischen Settings wurden in der Gründungslehre bisher nur selten überprüft. Infolge der disziplinären Dominanz der Betriebswirtschaftslehre in der *Entrepreneurship Education*-Forschung wird die Wirksamkeit der durchgeführten Interventionen überwiegend an den vollzogenen Unternehmensgründungen gemessen. Da dies allerdings zu eng gefasst ist, ist es als Erfolgsindikator nur bedingt geeignet. Auch die Stärkung der Gründungsabsicht ist kein zuverlässiger Indikator für den Erfolg der Bildungsmaßnahmen: Bislang liegen keine belastbaren Daten, die eindeutig belegen, dass eine Gründungsabsicht tatsächlich in einer Unternehmensgründung mündet, vor. „Ein weiteres methodisches Problem besteht ferner in der Festlegung der Messzeitpunkte bei der Erfassung verzögerter Effekte. Mit der Zeit sind diese möglichen Effekte immer schwieriger nachzuweisen, da sie mit anderen Ereignissen und Umwelteinflüssen interagieren. So wird es zunehmend kompliziert, eine eindeutige Verbindung zwischen pädagogischen Maßnahmen und unternehmerischem Verhalten zu belegen. Außerdem wählen die Studierenden normalerweise selbst diese Veranstaltungen, weshalb die Selbstselektionseffekte die Kausalität weiter in Frage stellen" (Justus, 2018, S. 41).

Basierend auf den aktuellen Erkenntnissen aus der Hochschuldidaktik wurde mit diesem Buch ein Versuch unternommen, konkrete Anregungen für die gute Gründungslehre an den Hochschulen abzuleiten, die ein nachhaltiges Interesse an zu vermittelnden Inhalten sowie der Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln unterstützen können.

Im Folgenden wird ein Überblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit gegeben. Das erste Kapitel (Kapitel 1) beschäftigt sich mit den lernpsychologischen Grundlagen, die zur Unterstützung sowie Verbesserung des Lehr- und Lernprozesses signifikant beitragen können. Hierbei werden zum einen der Wissenserwerb und zum anderen die Rolle einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff skizziert. Ferner wird im zweiten Kapitel (Kapitel 2) das selbstregulierte Lernen im Studium kurz erläutert. Im Fokus stehen insbesondere motivationale Aspekte und Selbstwirksamkeitserwartungen in der Gründungslehre. Darauf aufbauend wird im dritten Kapitel (Kapitel 3) die kompetenzbasierte Lehrplangestaltung näher beschrieben. Hierfür werden sowohl das Lehren im *Constructive Alignment* als auch *„sense of success"* und *„sense of failure"* in der *Entrepreneurship Education* analysiert. Des Weiteren werden im vierten Kapitel (Kapitel 4) verschiedene Elemente des didaktischen Designs bzw. Tendenzen in der aktuellen Gründungslehre ausführlich dokumentiert, beispielsweise *Inverted Classroom*, *Design Thinking* und das strategische Gründungsplanspiel. Überdies wird im fünften Kapitel (Kapitel 5) eine Übersicht über domänenübergreifende Merkmale der guten Hochschullehre dargelegt. Basierend auf der *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll* von Hawelka (2017, Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik der Universität Regensburg) werden konkrete Empfehlungen für Dozenten zur Unterstützung bzw. Förderung der Interaktion, der subjektiven Konstruktion der Lernaufgabe, der moti-

vationalen Regulation, der kognitiven Verarbeitung, der Steuerung der Lernprozesse, der Ressourcen sowie der Rahmenbedingungen in den Lehrveranstaltungen gegeben. Weiterhin wird im sechsten Kapitel (Kapitel 6) kurz auf Besonderheiten des virtuellen Studiums eingegangen. Abschließend werden im siebten Kapitel (Kapitel 7) verschiedene fachübergreifende Methoden für Dozenten gesammelt, die in der Gründungslehre eingesetzt werden können. Die Methoden werden mit Beispielen aus der Hochschullehre bzw. der *Entrepreneurship Education* komplettiert. Im letzten Kapitel (Kapitel 8) werden die wichtigsten Aspekte der vorliegenden Arbeit nochmal zusammengefasst.

1. Lernpsychologische Grundlagen

Zu den persönlichen Voraussetzungen des Wissenserwerbs gehören u. a. kognitive Fähigkeiten, Vorwissen, Motivation und Einstellungen. Im Hinblick darauf stellt sich für Dozenten in der Hochschullehre eine wichtige Frage: Wie können die Prozesse des Lehrens und Lernens unterstützt und verbessert werden?

Der Wissenserwerb gehört zu den wichtigsten Zielen eines Bildungsprozesses (Renkl, 2015) und wird normalerweise als Synonym zum Begriff *Lernen* verwendet. Lernen kann hierbei als eine „Änderung verhaltenssteuernder Strukturen im Resultat von Erfahrungen“ (Hoffmann & Engelkamp, 2017, S. 3) verstanden werden.

In der pädagogischen Psychologie bzw. in der Pädagogik unterscheidet man zwischen dem deklarativen (Wissen, was) und dem prozeduralen (Wissen, wie) Wissen (Renkl, 2015). Wenn Studierende in der Gründungslehre die möglichen Finanzierungsquellen oder die Unterschiede in den Rechtsformen benennen bzw. den Begriff *venture capitalist* erklären können, handelt es sich um deklaratives Wissen. Zu den Beispielen für prozedurales Wissen, das bei den *Entrepreneurship-Education*-Lehrveranstaltungen erworben werden soll, gehören die Erstellung eines Finanzierungs- bzw. Businessplans oder auch das Wissen, das in Planspielen, Fallstudien oder Praktika gefördert wird. In diesem Zusammenhang betont Renkl (2015), dass „es beim Wissenserwerb nicht nur darauf ankommt, möglichst viel Wissen zu erwerben. Die Qualität des Wissens ist ebenfalls bedeutsam, wobei insbesondere der Grad der Vernetzung relevant ist“ (S. 5). Die Vertreter der Situiertheitsansatzes gehen ebenfalls davon aus, dass der Wissenserwerb immer kontextgebunden (situiert) stattfindet.

In der Hochschullehre wird häufig angenommen, dass eine aktive Beteiligung für erfolgreiches Lernen entscheidend ist. In Bezug darauf kritisiert Renkl (2015), dass es problematisch ist, „Kriterien darüber, ob effektives Lernen stattfindet, primär an offenen Aktivitäten festzumachen“ (S. 7). Die Befunde der empirischen Studien zeigen, dass *aktive Lernende oft nicht mehr lernen* und das Lernen durch Lehren bei bestimmten Bedingungen auch überfordern kann, wobei die „passiven“ Zuhörer mehr lernen als der „aktive“ Lehrende. Auch die Bearbeitung von mehreren Lösungsbeispielen ist in der Regel effektiver als ein schneller Übergang zur selbständigen Aufgabenbeantwortung (Renkl, 2015). Daher kommt es „nicht auf die offen sichtbare Aktivität an, sondern auf die mentale stoffbezogene Aktivität“ (Renkl, 2015, S. 8). Zusammengefasst ist festzuhalten, dass eine *aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff* zum Lernerfolg bedeutend beiträgt.

Der erfolgreiche Wissenserwerb wird von vielen Faktoren beeinflusst. Die empirische Lehr-Lern-Forschung beschäftigt sich daher mit der Identifikation der kausalen Wirkmechanismen, „die erklären können, warum manche Arten der Unterrichtsgestaltung effektiver sind als andere“ (Schneider & Mustafić, 2015, S. 6). Die zurzeit dominierenden Erklärungsmodelle der empirischen Lehr-Lern-Forschung basieren auf den aktuellen Erkenntnissen der Kognitionswissenschaften. Demnach müssen neue Inhalte bzw. Sachverhalte zunächst im Langzeitge-

dächtnis gespeichert werden, damit sie später bei Bedarf (z. B. in einer Prüfungssituation) abgerufen und aktiv verwendet werden können. Allerdings werden die neuen Inhalte nur dann im Langzeitgedächtnis abgespeichert, „wenn sie zuvor wahrgenommen und im Arbeitsgedächtnis erfolgreich weiterverarbeitet werden konnten“ (Schneider & Mustafić, 2015, S. 6). Hierbei können die Dozenten verschiedene Lehrangebote machen, nicht aber unmittelbar auf das Langzeitgedächtnis der Studierenden zugreifen. Aus didaktischer Perspektive können diese Lehrangebote unterschiedlich gestaltet werden. Allerdings wird der Lernerfolg nur dann von einem Dozenten positiv beeinflusst, „wenn er nicht nur die relevanten Lerninhalte zur Verfügung stellt, sondern mittelbar auch eine intensive Verarbeitung der Inhalte im Arbeitsgedächtnis und ihre sinnvoll strukturierte Speicherung im Langzeitgedächtnis anregt“ (Schneider & Mustafić, 2015, S. 6). Außerdem benötigen Studierende eine effektive Selbstregulation, um die Herausforderungen des Studiums, die in der Regel mit vielen Freiheiten einhergehen, erfolgreich zu bewältigen.

2. Selbstreguliertes Lernen

An Hochschulen muss ein Großteil des Studiums selbständig und eigenverantwortlich gestaltet und bewältigt werden. Eine formale Organisation des Studiums (beispielsweise Prüfungs- und Studienordnungen, Vorlesungen, Seminare, Übungen und Praktika) wird in der Regel von der jeweiligen Hochschule geregelt. Allerdings erfordert das Studium auch das eigenständige Vor- und Nachbereiten der Lehrveranstaltungen, die Erarbeitung von Hausarbeiten und Referaten sowie Vorbereitungen auf mündliche und schriftliche Prüfungen. Vor diesem Hintergrund kommt dem selbstregulierten Lernen im Studium für die Erreichung der angestrebten Lernziele eine große Bedeutung zu. In Anlehnung an Pintrich (2004) sowie Zimmerman und Kitsantas (2014) kann das selbstregulierte Lernen als „ein aktiver konstruktiver Prozess, bei dem sich die Lernenden verschiedene Ziele setzen und eigene Kognition, Motivation, Emotionen und Verhalten in Abhängigkeit von den individuellen Zielen und dem gegebenen Lernkontext überwachen und regulieren“ definiert werden (Justus, 2017, S. 14). Im Kontext einer Unternehmensgründung wird unter dem selbstregulierten Lernen *„a systematic process of human thought and behavior that involves setting personal goals and steering oneself toward the achievement“*(Oser & Volery, 2012, S. 28) verstanden.

Verschiedene Modelle des selbstregulierten Lernens setzen sich mit der Beschreibung und Erklärung von Lernprozessen auseinander (z. B. das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts, 1999; das Modell des selbstregulierten Lernens aus sozial-kognitiver Perspektive von Zimmerman, 1989; das motivationale Modell des selbstregulierten Lernens Studierender von Pintrich, 2004). Dabei wird das Ziel verfolgt, die Möglichkeiten zur Förderung der effektiven Selbstregulation des Lernverhaltens aufzudecken (“*the formula for academic success*”, Dent & Koenka, 2016, S. 425).

Im Hinblick darauf wird im nächsten Abschnitt auf ausgewählte motivationale Aspekte und die Selbstwirksamkeitserwartungen eingegangen, die durch die entsprechende didaktische Gestaltung der Lernumgebungen gefördert werden können.

2.1 Motivationale Aspekte in der Gründungslehre

Verschiedene Ansätze der Motivationsforschung versuchen das zielgerichtete Verhalten der Menschen zu erklären (z. B. die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, 1993; die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham, 1990; der situationsorientierte Ansatz von Heckhausen, 1977 und Rheinberg, 2008; das Erwartung-mal-Wert-Modell von Eccles und Wigfield, 2002). Dabei stellen sich unter anderem folgende Fragen: Was aktiviert eine Person? Warum reagieren Menschen oft ganz unterschiedlich auf die gleichen Stimuli?

Viele dieser Motivationstheorien liefern Erkenntnisse zur Klärung des Sachverhalts, warum einige Personen ein Unternehmen gründen und andere Innovationen im Betrieb forcieren. Das motivierte Handeln des Menschen ist biologisch verankert und entsteht aus einer Interaktion

zwischen einer Person mit ihren Interessen, Motiven, Wünschen, Zielen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie einer Situation, beispielsweise dem Familien- oder dem Hochschulkontext (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Die Motivation ist daher Resultat einer Wechselwirkung zwischen verschiedenen Faktoren wie zum Beispiel persönlichen Zielen, der persönlichen Umgebung, Personencharakteristiken, der Geschäftsumgebung sowie der individuellen Wahrnehmung von Erwartungen und den möglichen Ergebnissen (Estay, Durrieu & Akhter, 2013). Das menschliche Verhalten wird normalerweise „nicht durch die gegebene Situation, sondern durch jeweils zu erreichende Ziele bestimmt" (Hoffmann & Engelkamp, 2017, S. 3).

Der Einfluss der Motivation auf die unternehmerischen Aktivitäten ist komplex und wird von einer großen Anzahl unterschiedlicher Faktoren moderiert (Carsrud & Brännback, 2009). Viele *Entrepreneurship*-Forscher unterscheiden hierbei zwischen einer Unternehmensgründung aus der Notwendigkeit heraus (*necessity-driven entrepreneurs*) und einem opportunistischen Entrepreneurship (*opportunity-driven entrepreneurs*) (Carsrud & Brännback, 2009). Im Hinblick darauf nennen Shepherd und Patzelt (2018) extrinsische (meist finanzielle) Motive als eine der Hauptmotivatoren für eine Unternehmensgründung.

Die Quelle der Motivation kann entweder in der Person selbst (intrinsische Motivation) oder außerhalb der Person (extrinsische Motivation) liegen (Deci & Ryan, 1993). Man kann für eine Tätigkeit (beispielsweise neue Vokabeln lernen oder einen Businessplan erstellen) motiviert sein, weil diese Aktivität Spaß macht und somit positive Emotionen hervorruft. Man kann aber auch für eine Tätigkeit motiviert sein, weil sie bestimmte materielle Vorteile mit sich bringt (z. B. Geld, gute Noten) (s. *Tabelle 1*).

Tabelle 1
Intrinsische und extrinsische Anreize

Motivation	**Anreize**
Intrinsisch	Spaß, Neugier, Freude, Interesse
Extrinsisch	Erhalten von „Belohnungen": Geld, Macht, Prestige, Lob Vermeidung von „Bestrafungen": Verachtung, Scham

Für die Entstehung der intrinsischen Motivation benötigt man keine externen Belohnungen, da die Ausführung der Tätigkeit selbst bereits Belohnung ist. Für die Entstehung der extrinsischen Motivation können Geld oder Anerkennung eine Rolle spielen: Bei überwiegend extrinsischer Motivation steht vor allem die Instrumentalität der Leistung zur Erreichung externer Ziele (Erhaltung der „Belohnung" oder Vermeidung der „Bestrafung") im Fokus. Die beiden Motivationsformen müssen nicht zwangsläufig isoliert voneinander existieren, sie können auch in gemischter Form auftreten (z. B. ein eigenes Unternehmen gründen, weil es zum einen Spaß bereitet, zum anderen aber auch finanzielle Anreize mit sich bringt).

Auf der Basis zahlreicher empirischer Untersuchungen konnten Deci und Ryan (1993) in ihrer Selbstbestimmungstheorie drei psychologische Grundbedürfnisse identifizieren, die eine Grundlage für das Entstehen der intrinsischen Motivation bilden: Das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Eingebundenheit (s. *Abbildung 1*).

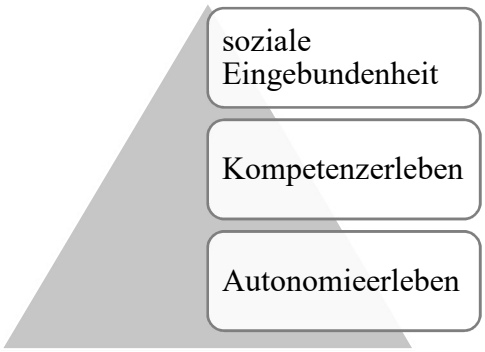

Abbildung 1
Psychologische Grundbedürfnisse
(Selbstbestimmungstheorie der Motivation, Deci & Ryan, 1993)

Die intrinsische Motivationsqualität wird ferner durch das Ausmaß der Selbstbestimmung festgelegt (vgl. Deci & Ryan, 1993).

Beim unternehmerischen Handeln kommt weiterhin der Lebens- sowie Arbeitszufriedenheit (*life and job satisfaction*) eine zentrale Bedeutung bei: Sie gelten als zwei starke Motivatoren für die Selbständigkeit. Wenn die Grundbedürfnisse am Arbeitsplatz in einer Angestelltenrolle nicht befriedigt werden können, tendieren Menschen oft dazu, die Umgebung zu verändern, indem sie beispielsweise ein eigenes Unternehmen gründen.

Schließlich üben die angestrebten Ziele einen signifikanten Einfluss auf das menschliche Handeln aus (*theory of goal setting*, Locke & Latham, 1990). Auch für die unternehmerischen Aktivitäten sind die gesetzten Ziele bedeutende Motivatoren (Carsrud & Brännback, 2009). Hierbei wird zwischen lang- und kurzfristigen Zielen (beispielsweise der Eröffnung eines Geschäftskontos vs. dem Börsengang eines Unternehmens) sowie den Zielsetzungs- und Zielrealisierungsprozessen (vgl. *goal setting* und *goal striving*) unterschieden (Gollwitzer & Wieber, 2010). Allerdings garantiert die Intentionsbildung keine Handlungsaufnahme (Spector & Kim, 2014): Nicht alle Personen, die eine Gründungsabsicht besitzen, werden tatsächlich eines Tages ein eigenes Unternehmen gründen. Die Tatsache, dass eine starke Zielintention allein noch keine Garantie für die Zielerreichung ist, wird in der Motivations- und Volitionspsychologie als *intention-behaviour gap* bezeichnet (Gollwitzer & Wieber, 2010).

Beim selbstregulierten Lernen kommt der motivationalen Dimension eine große Bedeutung zu. Der Einfluss der intrinsischen Motivation auf die Steuerung des eigenen Lernens ist mittlerweile gut erforscht. Die Befunde der Studien zeigen, dass sich die intrinsisch motivierten Lernenden mit dem Lerngegenstand viel häufiger und intensiver auseinandersetzen als die eher

extrinsisch motivierten Studierenden. Ferner setzen die intrinsisch motivierten Studierenden häufiger Elaborationsstrategien ein, da sie an Inhalten interessiert sind und demnach versuchen, den Lernstoff zu verstehen. Im Hinblick darauf gehört die Motivationsförderung zu den zentralen Aufgaben der Dozenten. Die Motivation lässt sich sowohl direkt (beispielsweise durch die Formulierung eigener Ziele) als auch indirekt (z. B. durch eine angenehme Arbeitsatmosphäre, die auf gegenseitigem Respekt beruht) fördern. Die konkreten Anregungen zur Gestaltung der motivierenden Lernumgebungen sind sowohl im Kapitel *Kompetenzbasierte Lehrplangestaltung* als auch bei *Methoden* ausführlich beschrieben.

2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen

Das Selbstwirksamkeitskonstrukt (*self-efficacy*) geht auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) zurück und hat eine lange Forschungsgeschichte in verschiedenen Anwendungsfeldern, z. B. beim Sport, beim Lernen sowie beim Gesundheits- und Arbeitsverhalten (eine Übersicht dazu findet sich beispielsweise bei Feng, Rost & Zhang, 2015). Die Selbstwirksamkeitserwartungen können als „positive Überzeugungen zur Wirksamkeit der eigenen Handlungen in einer Aufgabensituation“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 444) definiert werden und beschreiben „Überzeugungen, auch unter schwierigen internen / externen Bedingungen auf akademische Ziele i.w.S. bezogene Verhaltensweisen realisieren zu können“ (Feng, Rost & Zhang, 2015, S. 160).

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl affektive und kognitive Prozesse als auch die Handlungsergebnisse beeinflussen (z. B. Bandura & Locke, 2003). Die Selbstwirksamkeitserwartungen sind aufgaben- bzw. domänenspezifisch (Bandura, 1997; Feng, Rost & Zhang, 2015). Im Hinblick darauf kann eine Person beispielsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartungen im Aufbau von Netzwerken und gleichzeitig niedrige in der Mitarbeiterführung aufweisen. In der *Entrepreneurship*-Forschung steht das Konstrukt der unternehmerischen Selbstwirksamkeitserwartungen (*entrepreneurial self-efficacy*) oft im Zentrum empirischer Untersuchungen (eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand und die existierenden Messinstrumente findet sich beispielsweise bei Brännback und Carsrud, 2017). Die Befunde der Studien zeigen signifikante positive Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und den unternehmerischen Absichten (BarNir, Watson & Hutchins, 2011) sowie dem unternehmerischen Wachstum (Baum & Locke, 2004). Personen mit hohen unternehmerischen Selbstwirksamkeitserwartungen glauben stärker an ihre neue Idee für ein eigenes Unternehmen. Darüber hinaus beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartungen das Motivationsniveau und die Leistung. Bandura (1997) postuliert hierbei vier Quellen, die die Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen können (vgl. *Abbildung 2*):

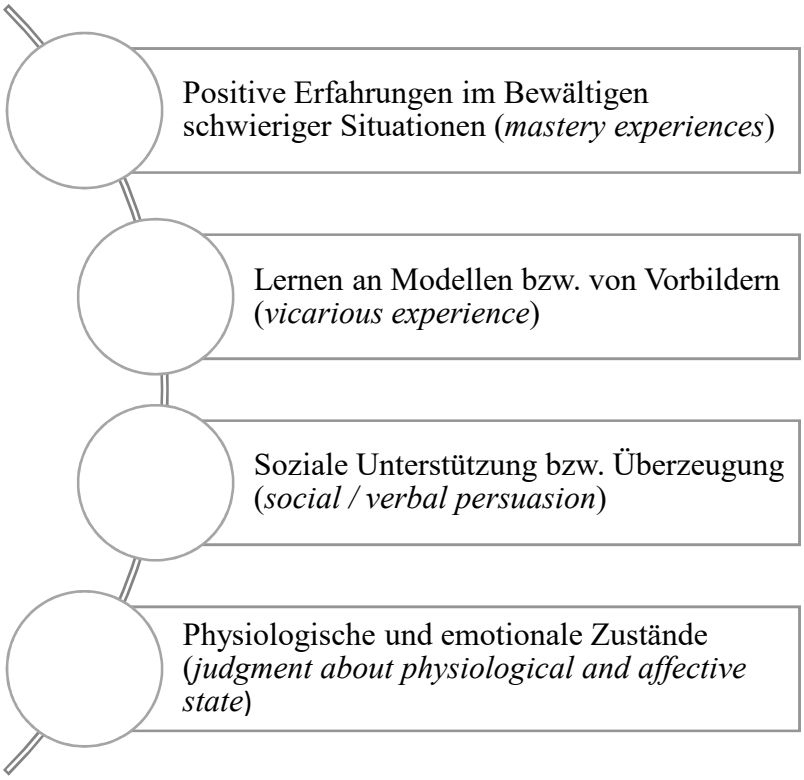

Abbildung 2
Vier Einflussquellen der Selbstwirksamkeitserwartungen (nach Bandura, 1997)

Diese Faktoren sind insbesondere für die *Entrepreneurship Education* von großem Interesse. Letztere zielt auch auf die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen in ihren Programmen ab. Zu den vielversprechenden Maßnahmen zählen hierbei u.a. die systematische Schaffung von Gelegenheiten für positive Erfahrungen, das Modellernen, das Herstellen von Kontakten zu verschiedenen Unternehmern, die als mögliche Vorbilder fungieren können, sowie die soziale Unterstützung durch diverse Programme bzw. Fonds (beispielsweise das EXIST-Gründerstipendium).

3. Kompetenzbasierte Lehrplangestaltung

Im folgenden Kapitel wird der Fokus auf die kompetenzbasierte Lehrplangestaltung gelegt. In einem ersten Schritt wird der *Constructive Alignment*-Ansatz detailliert erläutert. Anschließend wird die Bedeutung von „*sense of success*“ und „*sense of failure*“ in der Gründungslehre beschrieben.

3.1 Lehren im Constructive Alignment

Aus der Perspektive der Hochschuldidaktik nehmen die Lernergebnisse eine tragende Rolle im Lehr-Lernprozess ein. Bei der Planung einer Lehrveranstaltung (oder auch bei der Weiterentwicklung eines Studiengangs) fungieren die angestrebten Lernergebnisse als Ausgangspunkt, obwohl man sie intuitiv vielleicht eher an den Schluss eines Prozesses oder einer Handlung stellen möchte. „Ohne die konkreten Lernziele vorher klar zu formulieren (beispielsweise: „Nach erfolgreicher Beendigung dieses Seminars, dieses Moduls oder dieses Studienganges sind die Studierenden bzw. Absolventen in der Lage, …“) ist eine wirksame Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den hochschulischen Lehrveranstaltungen nicht möglich“ (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, S. 51). Allerdings werden die Lehrveranstaltungen an einer Hochschule oft allein vom Inhalt her gedacht (Jaroschinsky & Rózsa, 2015).

In den letzten Jahren wird an deutschen Hochschulen bei der Planung der Lehre immer häufiger der *Constructive Alignment*-Ansatz (Biggs & Tang, 2011) eingesetzt. Unter dem *Constructive Alignment* wird die Verzahnung von Lernzielen (beispielsweise Lernergebnissen, *Learning Outcomes*), Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsmethoden verstanden (Jaroschinsky & Rózsa, 2015; Ulrich, 2016). Die angestrebten Lernziele bzw. Lernergebnisse, die Lehr- und Lernmethoden sowie die Prüfungsmethoden werden hierbei präzise aufeinander abgestimmt. Die Grundidee des *Constructive Alignment*-Ansatzes wird in *Abbildung 3* visualisiert.

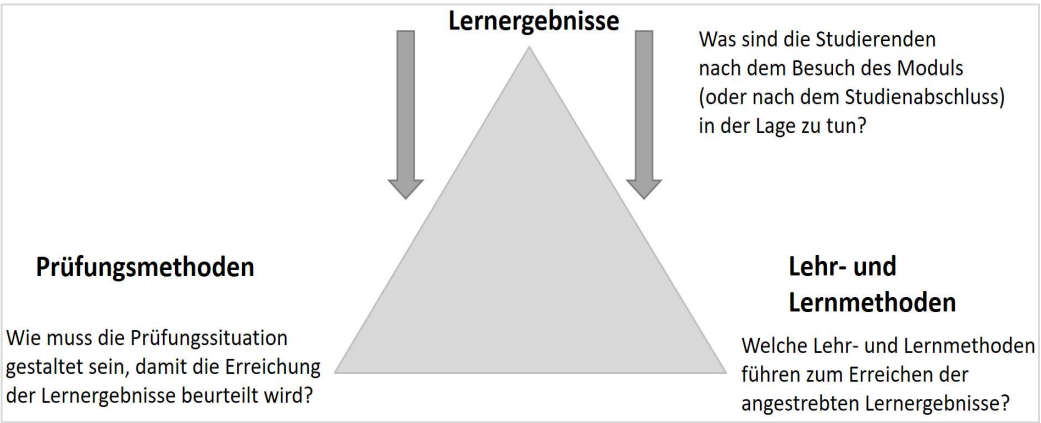

Abbildung 3
Struktur des *Constructive Alignment* (basierend auf der Grafik von TUM; Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, S. 52)

„Der Grundgedanke des Constructive Alignment […] ist die Abstimmung von intendiertem Lernziel, der sich daraus ergebenden Prüfungsform mit den korrespondierenden Studierendenaktivitäten“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, S. 114). In diesem Zusammenhang weist Sturm (2018) darauf hin, dass das kompetenzorientierte Lernen nicht primär auf die Steuerung des Lernprozesses der Studierenden abzielt, sondern die Studierenden bei ihrem selbstregulierten Lernen unterstützt, „indem ihnen durch Lernzielformulierungen Orientierungshilfe geboten wird. […] Lernziele spezifizieren die zu erreichenden Learning Outcomes, welche letztlich zu Qualifikationen und Kompetenzen aggregieren. Insofern sind Lernziele Ableitungen von Kompetenzprofilen von Absolventen/innen die anhand von Leitbildern, Standards, Curriculum-Analysen sowie mittels Anforderungs- und Bedarfsanalysen entstehen und entworfen werden“ (S. 3).

Bei der Planung einer Lehrveranstaltung müssen daher in einem ersten Schritt die konkreten Lernziele präzise definiert werden. Auf der Basis der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1976) können die angestrebten Wissensstufen genau differenziert werden (s. *Tabelle 2*).

Tabelle 2
Lernzieltaxonomie von Bloom, 1976 (nach Sturm, 2016)

Taxonomie-stufe	Verben zur Lernzielbeschreibung	Beispiele von Fragen und Aufgaben
1. Wissen	wiedergeben, beschriften, markieren, aufzählen, zuordnen, benennen, beschreiben, vervollständigen	Nennen Sie bitte alle …! Zählen Sie bitte … auf!
2. Verständnis	vergleichen, erklären, umschreiben, interpretieren, gliedern, charakterisieren, verdeutlichen	Stellen Sie bitte … gegenüber! Geben Sie … mit eigenen Worten wider!
3. Anwendung	auswählen, konstruieren, entwickeln, planen, lösen, identifizieren, berechnen, kombinieren, implementieren, ausarbeiten, anknüpfen, formulieren	Was wäre das Ergebnis, wenn …? Wie würden Sie … zusammenfassen?
4. Analyse	ableiten, analysieren, auswerten, begründen, belegen, in Bezug setzen, debattieren, folgern, herleiten, korrigieren, vereinfachen	Erstellen Sie einen Plan für … anhand eines Modells …! Begründen Sie bitte, warum ….!

5. Synthese	optimieren, aufstellen, gestalten, konstruieren, kombinieren, improvisieren, widerlegen	Schlagen Sie bitte eine Alternative vor! Konstruieren Sie bitte ein Modell! Wie könnte man den Plan modifizieren?
6. Evaluation	kritisieren, bewerten, verteidigen, beweisen, empfehlen, beraten, beurteilen, gewichten, prüfen	Was würden Sie empfehlen? Schätzen Sie die Bedeutung von … ein! Wie lautet Ihre Meinung zu ….?

Der Kompetenzerwerb wird hierbei idealerweise so gestaltet, dass die angestrebten Kompetenzen zunächst aufbauend auf einer niedrigen Stufe nach und nach immer höhere Wissensstufen erreichen. Außerdem müssen die Lernziele so formuliert werden, „dass sie konkrete Handlungen beschreiben, welche die Studierenden leisten sollen“ (Sturm, 2018, S. 3). In diesem Zusammenhang führen Jaroschinsky und Rózsa (2015) ein Beispiel aus einer *Entrepreneurship*-Lehrveranstaltung an (vgl. *Tabelle 3*).

Tabelle 3
Lernziele anhand der Taxonomiestufen nach Bloom (1976) am Beispiel einer Entrepreneurship-Lehrveranstaltung (nach Jaroschinsky & Rózsa, 2015)

Kognitive Learning Outcomes	Kurzbeschreibung	Zeitliche Integration in die Veranstaltung
1. Wissen	Die Studierenden sind in der Lage, ihr Wissen über Entrepreneurship wiederzugeben.	1. Woche
2. Verständnis	Die Studierenden sind in der Lage, Sinn und Bedeutung eines Businessplans wiederzugeben und diesen in das Entrepreneurship einzuordnen.	
3. Anwendung	Die Studierenden sind in der Lage, ihre fiktive Geschäftsidee in der Business Model Canvas anzuwenden und diese zu präsentieren.	2. Woche

4. Analyse	Die Studierenden sind in der Lage, aufgrund eines Feedbacks Veränderungen in ihrer Business Modell Canvas vorzunehmen und alle neun Bereiche wieder aufeinander abzustimmen.	3. Woche
5. Synthese	Die Studierenden entwickeln ihr Geschäftsmodell weiter und berücksichtigen diese Entwicklung im Businessplan.	4. Woche
6. Evaluation	Die Studierenden sind in der Lage, ihren Businessplan zu begründen, zu bewerten und gegenüber Experten zu verteidigen.	5. Woche

Für die Ausarbeitung eines Businessplans benötigen Studierende eine entsprechende Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Jaroschinsky & Rózsa, 2015). Zum einen müssen Studierende die Inhalte kennen, verstehen und bewerten können (Fachkompetenz), sie benötigen demnach z. B. Fachwissen über Gründungsmanagement, Gründungsfinanzierung und das Erstellen eines Businessplans. Zum anderen wird hier die Fähigkeit gefordert, die erworbenen Kenntnisse gezielt anzuwenden (Methodenkompetenz), beispielsweise anhand von Kreativitätstechniken bei der Entwicklung einer Businessidee, der Fähigkeit zu einer sorgfältigen Marktanalyse oder der Transferfähigkeit zur Ableitung eines Finanzplanes (Jaroschinsky & Rózsa, 2015). Außerdem müssen die Studierenden „eigene Handlungsziele mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe verknüpfen“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, S. 118) können (Sozialkompetenz), wofür z. B. Team- und Kommunikationsfähigkeit (Interaktionen im Gründungsteam) benötigt werden. Schließlich werden die Verantwortungsbereitschaft, die Kritikfähigkeit (beispielsweise im Umgang mit Feedback) sowie die Reflexionsfähigkeit der Studierenden gefördert (Selbstkompetenz; Jaroschinsky & Rózsa, 2015).

Sturm (2018) konkretisiert ferner einige wichtige Aspekte, die bei der Lernzielformulierung beachtet werden müssen:

!

- ✓ Frühzeitige Kommunikation der Lernziele zwischen Dozenten und Studierenden zur Verständigung über die Erwartungen;
- ✓ Beschreiben der Lernziele mit aktiven Verben, dabei immer nur ein Verb pro Lernziel verwenden;
- ✓ Ungenaue Verben möglichst vermeiden;
- ✓ Lernziele müssen beobachtbar, messbar und bewertbar sein;
- ✓ Bei der Formulierung der Lernziele auch die ausgewählte Prüfungsform berücksichtigen;
- ✓ Zeitbudget sowie Ressourcen beachten;
- ✓ Lernziele durch Kollegen gegenlesen lassen.

Ausgehend von den zunächst formulierten Lernzielen werden weiterhin die angepassten Lehr- und Lernaktivitäten ausgearbeitet. „Zielsetzung ist es hierbei, die Lernenden in eine Lehr-Lern-Architektur zu integrieren, in der sie den Lernprozess eigenverantwortlich und in der Gruppe partnerschaftlich mitgestalten können“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, S. 119). Sich auf die Lernziele stützend wählen Jaroschinsky und Rózsa (2015) für ihre *Entrepreneurship*-Lehrveranstaltung die Kombination von folgenden Methoden:

1. Woche:

    Agenda, Impulsreferat, Kolloquium, Gruppenarbeit, Feedback, Lehrgespräche und Lehrvortrag;

2. Woche:

    Kolloquium, Feedback, Lehrgespräche, Lehrvortrag, Impulsvorträge, Kolloquium und Gruppenarbeit;

3. Woche:

    Feedback, Lehrgespräche, Blitzlicht, Lehrvortrag, Impulsvortrag und Gruppenarbeit

4. Woche:

    Feedback, Lehrgespräche, Gruppenarbeit und Konferenz-Setting;

5. Woche:

    Präsentation, Evaluation, Feedback und Zielscheibe.

In einem weiteren Schritt werden die Prüfungs- und Bewertungskriterien auf der Grundlage der angestrebten Lernziele entwickelt. „Hierbei muss kritisch hinterfragt werden, welche Prüfungsformen es ermöglichen, die zu erwerbenden Kompetenzen, wie bspw. Beschreibung des Produktes, Durchführung der Marktanalyse, Finanzplan etc., systematisch abzubilden bzw. abzuprüfen“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, S. 118). Durch diese Vorgehensweise kann gewährleistet werden, dass das geprüft wird, was tatsächlich gelernt wurde. „So kann beispielsweise die Fähigkeit zum kritischen Denken der Studierenden oder ihre Kreativität mit einem Single-Choice-Test nicht valide überprüft werden. Auch die Team- und Kooperationsfähigkeit lässt sich kaum mit der überwiegend dozierendenzentrierten Lehrform fördern bzw. vermitteln“ (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, S. 51).

Folgende Fragen bzw. Schritte müssen bei der kompetenzbasierten Lehrplangestaltung noch vor der ersten Sitzung beantwortet bzw. realisiert werden (Sturm, 2018):

1. Festlegen der Lehrveranstaltungsziele (auch aus Perspektive des zukünftigen Tätigkeitfelds der Absolventen, berufliche und wissenschaftliche Tätigkeiten): Was sollen die Studierenden nach dem Besuch der Lehrveranstaltung können?
2. Festlegen der benötigten Kompetenzen: Welche Kompetenzen benötigen die Studierenden, um diese Tätigkeiten ausführen zu können?
3. Zuordnung der Kompetenzen nach Niveaustufen: Auf welchem Niveau werden die Kompetenzen gebraucht?

4. Festlegen des geeigneten Prüfungsformats: Wie soll überprüft werden, welche Kompetenzen die Studierenden erworben haben?
5. Festlegen der Lernaktivitäten: Auf welche Art und Weise sollen Studierende die Kompetenzen erwerben?
6. Festlegen der Inhalte: Welche Inhalte sollen in der Lehrveranstaltung vermittelt werden?

Zu den Vorteilen der Lernzielformulierung gehören eine klare Positionierung der eigenen Lehrveranstaltung im Studiengang, die Steigerung der Motivation der Studierenden, die Erleichterung der Veranstaltungsplanung, die Festlegung des Erwartungsniveaus sowie eine gezielte Ausrichtung der Bewertungsmethoden (Sturm, 2018).

3.2 „Sense of success“ und „sense of failure“ in der Gründungslehre

Die meisten Kurse und Veranstaltungen in der Gründungslehre konzentrieren sich stark auf die Erwünschtheit und die Machbarkeit einer Unternehmensgründung. Allerdings betonen beispielsweise Oser und Volery (2012) auch die Notwendigkeit, eine Balance zwischen dem s.g. Gespür für Erfolg („*sense of success*“) und dem für das Scheitern („*sense of failure*“) in der *Entrepreneurship Education* herzustellen. Sowohl „*sense of success*“ als auch „*sense of failure*“ gehören zu den wichtigsten unternehmerischen Kompetenzen (Oser & Volery, 2012). „*Sense of success*“ fördert das unternehmerische Denken und Handeln und stärkt die Selbstwirksamkeitserwartungen. Im Gegensatz dazu kann „*sense of failure*“ als eine Art der Prävention bzw. Sensibilisierung gegenüber möglichen negativen Erfahrungen oder Schwierigkeiten bei einer Unternehmensgründung dienen.

Die Datengrundlage zeigt, dass insbesondere die Nachgründungsphase – die Phase der finanziellen Labilität und der Unsicherheit – viele Risiken in sich birgt. Nach Angaben von Oser und Volery (2012) schließt in den ersten fünf Jahren etwas mehr als die Hälfte der Start-Ups ihre Türen. Diese Entwicklung zeigt, dass es mehr als nur Leistungs- und Risikobereitschaft sowie Belastbarkeit benötigt, um das einst gegründete Unternehmen erfolgreich zu führen. Vor diesem Hintergrund erscheint es vielversprechend, bestimmte Inhalte wie *critical incidents* (herausfordernde Situationen) in der Gründungslehre verstärkt zu vermitteln, um die künftigen Entrepreneure dahingehend zu sensibilisieren. Vor allem in der Nachgründungsphase gibt es verschiedene *critical incidents*, die zu einer finanziellen Krise führen können (Heinrichs, 2016; Heinrichs & Jäcklin, 2017). Erfahrene oder darauf vorbereitete Unternehmensgründer können diese Ereignisse rechtzeitig erkennen und sie kontrollieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wie kann man die Studierenden befähigen, diese Risiken frühzeitig zu erkennen und zu managen? Wie kann man die Kenntnisse über die potenziellen Stolperfallen und das Scheitern von Start-Ups in den Lehrveranstaltungen der *Entrepreneurship Education* effektiv vermitteln? Das Wissen darüber kann die angehenden Unternehmensgründer beim Vermeiden unangenehmer Überraschungen unterstützen. Das Ziel besteht hierbei nicht in der Untergrabung der Motivation oder der Risikobereitschaft der potenziellen Entrepreneure, sondern im Bereitstellen gründlicher Informationen über beide Seiten des Unternehmertums. Außerdem helfen

die Kenntnisse über *die critical incidents* den bereits gescheiterten Unternehmensgründern, die einen weiteren Versuch in die Selbständigkeit starten wollen. Es ist wichtig zu wissen, auf welche Weise man bei einer Unternehmensgründung scheitern kann. Hierbei ist die Flexibilität für die Unternehmensgründer von großer Bedeutung: So kann beispielsweise eine Produktionsmaschine kaputtgehen oder ein zuverlässiger Kunde die Zahlungen einstellen. In diesem Zusammenhang ist der angestrebte „*sense of failure*“ von den Befürchtungen bzw. der Angst vor dem Scheitern klar zu unterscheiden. Im Gegensatz zu letzterem soll „*sense of failure*“ zu einer realistischen Risikobewertung bzw. Risikoeinschätzung beitragen.

Oser und Valery (2012) definieren drei Dimensionen von „*sense of failure*“ (s. *Abbildung 4*).

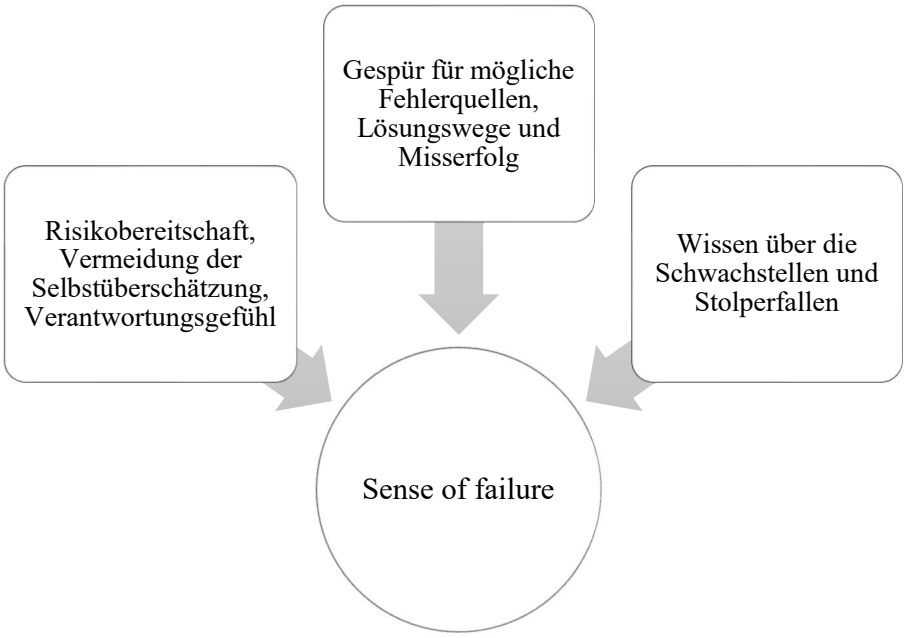

Abbildung 4
Drei Komponente von „*sense of failure*“ (nach Oser & Volery, 2012)

Hierbei spielen persönliche Erfahrungen und die Fähigkeit, relevante Schwachstellen zu identifizieren, eine bedeutende Rolle.

Vor diesem Hintergrund entwickelte das Forschungsteam um Heinrichs (Heinrichs, 2016; Heinrichs & Jäcklin, 2017) eine fallbasierte Lernumgebung, die anschließend in die Hochschullehre implementiert und evaluiert wurde. Den Schwerpunkt des konzipierten fallbasierten Kurses bildeten sieben verschiedene kritische Ereignisse, die Studierenden in Form von Vignetten dargeboten wurden:

1) Verlust von Aufträgen wegen Arbeitskräftemangel;
2) Insolvenz von Hauptkunden;
3) Unzufriedenheit von Kunden;
4) Verlust von Aufträgen an Konkurrenten;

5) Fehlende Übersicht über die finanzielle Situation des neuen Unternehmens;
6) Fehlende Unterstützung seitens der Familie des Gründers;
7) Ausstieg von Mitgliedern des Gründungsteams.

Diese Situationen bzw. Ereignisse wurden mit Teilnehmern eines *Blended-Learning*-Kurses an der Goethe-Universität in Frankfurt bearbeitet. In ihrem Artikel führt Heinrichs (2016, S. 263) folgendes Beispiel ein:

„Situation 5: Lack of overview of the economic situation of the new venture

An entrepreneur, who is engaged in starting his business, does not have enough time to consider the financial situation of the new venture into account. Therefore he delegates the financial and accounting issues to a tax counselor. The entrepreneur receives the documents the counselor prepares and files them. Towards the end of the secons year in business the tax counselor emphasizes that the costs which were already high in the first year, have increased and that the profit has decreased dramatically as a result".

Die Evaluationsergebnisse zeigten eine statistisch signifikante Verbesserung des unternehmerischen Wissens und eine statistisch signifikante Steigerung der unternehmerischen Selbstwirksamkeit (Heinrichs, 2016; Heinrechs & Jäcklin, 2017).

4. Entrepreneurship Education: Elemente des didaktischen Designs

Im folgenden Kapitel werden verschiedene domänenübergreifende Elemente bzw. Ansätze des didaktischen Designs beschrieben, die mittlerweile auch in der Gründungslehre häufig eingesetzt werden. Zum einen werden hierbei die wichtigsten Aspekte des didaktischen Designs erläutert und zum anderen einige Beispiele aus der *Entrepreneurship Education* gegeben.

4.1 Cognitive Apprenticeship (kognitive Lehre, kognitive Meisterlehre)

Der Fokus der *Cognitive Apprenticeship*-Methode liegt in der Visualisierung der kognitiven Prozesse für den Lernenden (im Sinne von Meister-Lehrlings-Verhältnissen). Hierbei werden sich Vorteile einer praktischen Lehre auch für die theoretische Ausbildung zunutze gemacht (Reich, 2007). Der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz geht auf die Idee, „dass auch abstrakte Themen praktisch vermittelt“ (Reich, 2007, S. 3) und die inneren Prozesse sichtbar gemacht werden können (beispielsweise durch Aufschreiben oder Artikulieren), zurück.

Wenn man die praktische Lehre (z. B. Buchbinder, Kfz-Mechatroniker oder Friseur) näher betrachtet, stellt man fest, dass die einzelnen Arbeitsschritte immer durch Handlungsfolgen ersichtlich werden. Für einen Auszubildenden ist jeder Arbeitsschritt und dessen Relevanz für die Fertigstellung eines Produktes nachvollziehbar. Dadurch werden die Teilschritte von einem Auszubildenden in der Regel problemlos verstanden und abgespeichert (Reich, 2007). Schließlich kann der Auszubildende die einzelnen Schritte nach und nach selbständig ausführen, die Schwierigkeit wird dabei sukzessiv gesteigert (Lernen am Modell, Lernen an Enkulturation, situiertes Lernen). Mit dem didaktischen Modell des *Cognitive Apprenticeship* soll „diese Ersichtlichkeit der Handlungsfolgen auch auf unsichtbare Denkschritte übertragen werden“ (Theorie-Praxis-Transfer; Reich, 2007, S. 1).

Der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz besteht aus folgenden sieben Phasen bzw. Schritten:

1. Modeling

   In der ersten Phase werden die einzelnen Arbeitsschritte von Lehrenden vorgeführt.

2. Coaching

   Die Lernenden machen sich in diesem Schritt aktiv. Die Lehrenden beobachten den Lernprozess ihrer Lernenden und unterstützen sie bei Bedarf.

3. Scaffolding

   Die einzelnen Arbeitsschritte werden von Lernenden eigenständig ausgeführt. Dabei greifen die Lehrenden nur dann ein, wenn die Lernenden allein nicht weiterkommen.

4. Fading

   In der vierten Phase bekommen die Lernenden allmählich weniger Hilfe von ihren Lehrenden und werden selbständiger.

5. Artikulation

Die Lernenden erklären ihr neu erworbenes Wissen und geben es weiter.

6. Reflexion

   In der sechsten Phase bewerten die Lernenden die Bedeutung des neu erworbenen Wissens bzw. der neu erworbenen Fertigkeiten.

7. Exploration

   In der letzten Phase werden das neu erworbene Wissen bzw. die neu erworbenen Fertigkeiten von Lernenden ohne Unterstützung der Lehrenden angewandt.

Zentral sind beim *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz das fachspezifische Wissen, kognitive und metakognitive Lernstrategien, die intrinsische Motivation sowie die kooperative Arbeit (Interaktionen zwischen Studierenden sowie zwischen Dozenten und Lernenden).

An den Hochschulen wird der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz häufig im Mathematik-, Fremdsprachen- oder auch Pflegestudium verwendet. Im Rahmen der Gründungslehre kann dieses didaktische Design als eine Einführung in eine Expertenkultur (Unternehmensgründer) aufgefasst werden, da hierbei die authentischen, praxisnahen Probleme bearbeitet werden. Diverse Schwerpunkte der *Entrepreneurship Education* wie beispielsweise die Erstellung eines Businessplans oder die Führung der Gespräche mit potenziellen Kunden und Kapitalgebern können hierbei nach den *Cognitive Apprenticeship*-Prinzipien modelliert und erlernt werden.

4.2 Problemorientiertes Lernen (PBL, POL)

Als Ausgangspunkt dient bei diesem didaktischen Ansatz ein komplexes Problem (eine unbekannte oder unsichere Situation), die das Handeln initiieren soll. Das Problemorientierte Lernen geht ursprünglich auf die Reformen des Medizinstudiums an der McMaster Universität in Kanada zurück. Mittlerweile ist das POL auch in vielen anderen Studienrichtungen verbreitet, beispielsweise im Jurastudium oder in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Zu den Zielen des POL gehören u. a. der Erwerb „des transferfähigen Wissens und fachspezifischen Lern- und Denkstrategien“ (Reusser, 2005, S. 159) oder „Kompetenzen (skills) zum konkreten Handeln“ (Reich, 2003). Das zu bearbeitende Problem muss hierbei realitätsnah, motivierend und herausfordernd formuliert werden. Zu den wichtigen Charakteristiken des problemorientierten Lernens gehört die Gleichwertigkeit von Dozenten und Studierenden. „Lernende und Lernbegleiter (Lehrer) begegnen sich als gleichwertige Personen mit Wissen, Verständnis, Gefühlen und Interessen in einem gemeinsamen pädagogischen Prozess, wobei die Ermutigung zum offenen, reflektierten, kritischen und aktiven Lernen ihrem Selbstverständnis entspricht“ (Reich, 2003, S. 2). Die Materialien, die für die Bearbeitung des Problems nötig sind, werden im Hinblick darauf normalerweise von den Studierenden selbst ausgesucht und nicht vom Dozenten vorgegeben.

Der Ablauf des problemorientierten Lernens erfolgt in der Regel in sieben Schritten („Siebensprung“; entwickelt von der Universität Maastrich, Schmidt, 1983).

1. Klärung unklarer Begriffe (Kleingruppenarbeit)

   In dieser Phase wird das zu bearbeitende Problem bzw. der Fall vorgestellt und Verständnisfragen werden geklärt. Auf diese Weise wird eine gemeinsame Ausgangssituation für alle Studierenden geschaffen.

2. Problemdefinition (Kleingruppenarbeit)

   Im zweiten Schritt wird der zu bearbeitende Bereich auf das Kernproblem eingegrenzt („Worum geht es?). Die einzelnen Problemaspekte werden hierbei verschriftlicht. Da die einzelnen Arbeitsteams die Kernaspekte selbst definieren, können sie auf unterschiedliche Fragestellungen bzw. Probleme kommen.

3. Problemanalyse (Kleingruppenarbeit)

   Die Aktivierung des Vorwissens der Teilnehmer liegt im Fokus der dritten Arbeitsphase. Mithilfe von z. B. *Brainstorming* werden Ideen bzw. Vermutungen generiert, gesammelt und anschließend visualisiert.

4. Strukturierung (Kleingruppenarbeit)

   Die gesammelten Ideen werden anschließend nach eigenständig ausgewählten Kriterien strukturiert, diskutiert und ggf. ausgefiltert. In dieser Phase findet auch das gegenseitige Erklären statt. Außerdem werden bei der Diskussion und Strukturierung viele Fragen offen (Wissenslücken).

5. Lernzielformulierung (Kleingruppenarbeit)

   Im fünften Schritt werden die Lernziele formuliert, die als eine Brücke zwischen Wissenslücken und dem Wissen fungieren. In den Arbeitsteams werden schriftlich alle Aspekte festgehalten, die für die Lösung des Problems von Relevanz sind. Ferner werden die einzelnen Arbeitsaufträge zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt.

6. Informationsbeschaffung (Einzelarbeit)

   Im Eigenstudium werden die Arbeitsaufträge bearbeitet. Hierbei können die benötigten Materialien (z. B. Literatur) entweder vom Dozenten bereitgestellt werden oder durch eigene Recherche der Studierenden erfolgen (verschiedene Quellen wie beispielsweise Literatur, Internet, Expertengespräche).

7. Informationsaustausch (Kleingruppenarbeit und Plenum)

   In der siebten Phase werden die neuen Informationen zusammengetragen und für die Lösung des Problems angewandt. Die Ergebnisse werden aufbereitet und visualisiert. Die Falllösungen der einzelnen Teams werden den anderen Arbeitsgruppen präsentiert und stehen im Anschluss zur Diskussion bereit. Im Zentrum steht hierbei nicht die Lösung selbst, da es normalerweise ohnehin mehrere Lösungen eines Problems gibt, sondern die Vorgehensweise und Argumentation der Teilnehmer. Zum Schluss findet eine Reflexion des eigenen Lernprozesses in den jeweiligen Arbeitsgruppen statt.

Die abschließende Seminarprüfung kann auch problembasiert gestaltet werden und von einer authentischen Situation ausgehen. Als Beispiele für eine kompetenzorientierte Prüfung nennt

Urfer-Schumacher (2016) Simulationen, das Bearbeiten von realitätsnahen Situationen oder Projektarbeiten. Die Evaluationsstudien zum problemorientierten Lernen zeigen tendenziell positive Ergebnisse. Die Anwendung des problemorientierten Ansatzes kann außerdem zur Motivationsförderung der Studierenden bedeutend beitragen.

4.3 Inverted Classroom (Flipped Classroom, umgedrehter Unterricht)

Insbesondere bei Massenlehrveranstaltungen, die in der hochschulischen Lehre weit verbreitet sind, eignet sich der *Flipped-Classroom*-Ansatz, bei dem der Anonymität sowie dem Mangel an Interaktion entgegengewirkt werden. In den traditionellen Vorlesungen gibt es normalerweise nur wenige Möglichkeiten für Studierende, sich mit den komplexen Inhalten intensiv auseinanderzusetzen, das erworbene Wissen anzuwenden bzw. kritisch zu reflektieren und die Querverbindungen zu anderen, bereits bekannten Inhalten herzustellen. Wenn das Lernziel darin besteht, das erworbene Wissen anzuwenden oder kritisch zu überprüfen, ist das Frontalunterricht dafür als didaktisches Konzept eher ungeeignet, nicht zuletzt auch wegen des hohen Zeitaufwands und des Mangels an geeigneten Feedbackmechanismen (Lehmann et al., 2015). Der *Inverted-Classroom*-Ansatz ermöglicht dagegen eine intensive Verarbeitung der komplexen Inhalte und bietet viel Raum für den Wissensaustausch.

Das wichtigste Merkmal des *Inverted-Classroom*-Konzeptes ist die Aneignung der Lerninhalte, die *vor* der Lehrveranstaltung im Rahmen des Selbststudiums stattfindet. „Dadurch erscheinen die Lernenden in der Präsenzveranstaltung mit dem Grundlagewissen und es wird wertvolle Zeit für Fragen und Diskussionen sowie für die Anwendung des im Selbststudium erworbenen Wissens frei“ (Lehmann et al., 2015, S. 83). In der Regel sind die Lerninhalte vor der Lehrveranstaltung für die Teilnehmer online verfügbar. Es kann sich dabei um Grundlagentexte oder auch Videos handeln. Mithilfe der Lernfortschrittkontrolle können die Studierenden ihren Wissensstand nach der Bearbeitung der entsprechenden virtuellen Module überprüfen. Nach dieser vorgezogenen Online-Phase (Selbststudium) findet eine Präsenzphase statt, in der komplexere Aufgaben bearbeitet werden können, da die Studierenden bereits über das erforderte Grundlagenwissen verfügen. Die Präsenzphase kann beliebig gestaltet werden (Einzel- oder Gruppenarbeit, didaktische Methoden; vgl. Kapitel *Methodensammlung*). In der vorgezogenen Online-Phase können außerdem verschiedene Übungsaufgaben bereitgestellt werden, die anschließend vertieft in der Präsenzphase bearbeitet werden. Auf diese Art und Weise kann die Lernmotivation der Studierenden unterstützt werden. Die Rolle des Dozenten besteht bei diesem didaktischen Ansatz in erster Linie weniger in der Vermittlung des neuen Stoffs, als vielmehr in der Vertiefung der behandelnden Inhalte bzw. der Lernbegleitung (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Lehmann und ihre Kollegen (2015) geben in ihrem Artikel ein ausführliches Beispiel für die Anwendung des *Inverted-Classrooms*-Konzeptes im Rahmen einer Wirtschaftsinformatik-Grundlagenlehrveranstaltung, die von 250 Studierenden besucht wurde. Das beschriebene Konzept (vgl. *Tabelle 4*) ist auf viele andere Fachbereiche, beispielsweise auf die Lehrveranstaltungen in der Gründungslehre, übertragbar.

Tabelle 4
Darstellung der einzelnen Phasen einer *Inverted-Classroom*-Lehrveranstaltung (nach Lehmann et al., 2015)

Erste Phase: Selbstlernphase (Online)	
Ziel	Selbständiges Erarbeiten des Lernstoffes
Interaktion	Studierende - Inhalte
Aufgaben	Lehrvideos, Texte bzw. Skripte, Folien, computergestützte Übungen
Ergebnis	Studierende setzen sich mit dem Faktenwissen auseinander und können ihren Lernfortschritt mithilfe computerbasierten Tests (mit Sofort-Feedback) überprüfen. Nach dem Abschluss der ersten Phase befinden sich Studierende idealerweise auf dem ungefähr gleichen Wissensniveau. Dies bildet die Ausgangslage für die nächste Phase.
Lernziele	Wissen und Verständnis
Zweite Phase: Peer-Lernphase (Online)	
Ziel	Anwendung und Austausch vom erworbenen Wissen
Interaktion	Studierende – Studierende; Studierende – Inhalte
Aufgaben	Anspruchsvolle Freitextaufgaben, computergestützte Diskussionen, Reflexion sowie Feedback
Ergebnis	Studierende bereiten die Lösungen zu den Aufgaben auf Folien in den entsprechenden Foren vor. Diese dienen als Ausgangspunkt für die dritte Phase.
Lernziele	Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation
Dritte Phase: Transferphase (Präsenz)	
Ziel	Austausch und Festigung vom erworbenen Wissen, tiefere Verarbeitung des Lernstoffes
Interaktion	Studierende – Dozent; Studierende – Studierende; Studierende - Inhalte

Aufgaben	Lösungsbeispiele von Dozenten, Rückfragen von Studierenden, Lösen von Verständnisschwierigkeiten mithilfe der Diskussionen
Ergebnis	Tiefere Verarbeitung des Lernstoffes, Lernfortschrittskontrolle, Klären von Verständnisschwierigkeiten und Schließen von Wissenslücken
Lernziele	Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation
Vierte Phase: Vertiefungsphase (Präsenz)	
Ziel	Austausch, Festigung von Wissen und tiefere Verarbeitung des Lernstoffes im Rahmen der Transferaufgaben
Interaktion	Studierende – Dozent; Studierende – Studierende; Studierende - Inhalte
Aufgaben	Teilnahme an begleitenden Tutorien, gemeinsame Lösung der Aufgaben sowie Reflexion durch die Diskussionen mit anderen Studierenden bzw. einem Tutor oder Dozenten
Ergebnis	Tiefere Verarbeitung des Lernstoffes und Transfer
Lernziele	Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation

In Abhängigkeit von der Anzahl der zu behandelnden Themen bzw. Bereichen werden diese Phasen beliebig oft im Laufe des Semesters wiederholt. Da dieses Konzept das *Peer*-Lernen beinhaltet, werden die Studierenden zu Beginn einer *Inverted-Classroom*-Lehrveranstaltung in mehrere Kleingruppen aufgeteilt, die auch gemeinsam an dem Tutorium teilnehmen. Hierbei muss außerdem beachtet werden, dass die Implementierung des *Inverted-Classroom*-Ansatzes in die Lehre einer starken IT-Unterstützung bedarf (Lehmann et al., 2015).

In Deutschland wurde der *Inverted-Classroom*-Ansatz in erster Linie durch Jürgen Handke (Professor für Anglistik und Linguistik), Christian Spannagel (Professor für Mathematik und Mathematikdidaktik) sowie Jörn Loviscach (Professor für Mathematik und Informatik) geprägt.

4.4 Design Thinking

Design Thinking kann als „ein Ansatz zur Problemlösung und zur kreativen Ideengenerierung" (Bazo et al., 2011, S. 249) verstanden werden und „beschreibt eine design-getriebene Denk- und Herangehensweise an Probleme, bei der ein bewusstes und absichtsvolles Erarbeiten von Lösungen und Innovationen im Vordergrund steht" (Bazo et al., 2011, S. 249f). Den Mittelpunkt dieser Methode bildet das frühzeitige Testen von generierten Ideen, beispielsweise durch die Erstellung von einfachen Prototypen. Ein primäres Ziel des *Design Thinking*-Ansatzes ist die Identifikation der Bedürfnisse der potenziellen Kunden bzw. Nutzern bereits in der Designphase. Auf diese Weise können diverse Problemlösungen ausprobiert werden, bevor man das zu entwickelnde neue Produkt herstellt und vermarktet (Bazo et al., 2011). *Design Thinking* ist ein dynamischer und iterativer Prozess, bei dem sechs Phasen unterschieden werden (s. *Abbildung 5*).

Abbildung 5
Design Thinking-Prozess nach Plattner, Meinel und Weinberg (2009, S. 114).

Die *erste Phase* des *Design Thinking*-Prozesses ist die Phase des Verstehens. Hierbei werden das tatsächliche Problem bzw. die konkrete Aufgabenstellung sowie der entsprechende Problemkontext genau ausgearbeitet und begriffen. Im Vordergrund steht hierbei die Klärung der Frage, was für den Erfolg benötigt wird. Hilbrecht und Kempkens (2013) empfehlen in dieser Phase folgende Fragen zu beantworten:

- Wer ist der Auftraggeber? Wer ist die Zielgruppe?
- Was wird vom Auftraggeber als Lösung vorgeschlagen?
- Zu welchem Zeitpunkt wird die Design-Lösung gebraucht? Wie lange wird sie verwendet?
- Wo wird die Design-Lösung verwendet?

In der *zweiten Phase* (Beobachten) wird die Zielgruppe (die potenziellen Kunden bzw. Nutzer) beispielsweise mithilfe von Interviews, Befragungen oder Videobeobachtungen untersucht. Die Definition der Standpunkte bildet den Schwerpunkt der *dritten Phase*. Hier werden verschiedene bereits gewonnene Erkenntnisse gesammelt und die Grundannahmen analysiert. Das Ziel dieser Arbeitsphase ist es, eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen. Die Rollenspiele und

die *Storytelling*-Methode eignen sich besonders gut beim Aufbau geteilter Perspektiven. In der *vierten Phase* werden möglichst viele Ideen mithilfe diverser Kreativitätstechniken (beispielsweise *Brainstorming*-Methode) entwickelt. Anschließend werden die generierten Ideen diskutiert, bewertet und selektiert. Im Mittelpunkt der *fünften Phase* steht die Erstellung von möglichst einfachen Prototypen (z. B. *Paper-Prototyping*), um die entwickelte Lösung zu kommunizieren. Schließlich werden in der *sechsten Phase* die fertiggestellten Prototypen von potenziellen Kunden bzw. Nutzern getestet. Das Ziel besteht dabei in der Modifikation und Weiterentwicklung der erarbeiteten Prototypen bzw. Problemlösungen. „Die Prototypen werden unter der Vorgabe erstellt, dass es sich um die richtige Lösung handeln könnte. Getestet wird jedoch mit dem Hintergedanken, dass es die falsche Lösung sei, um auf diese Weise am schnellsten und besten herauszufinden, was ansprechend und was verbesserungswürdig i. S. d. Nutzers ist" (Hilbrecht & Kempkens, 2013, S. 360).

Der *Design Thinking*-Ansatz eignet sich zur Lösung unterschiedlicher Probleme bzw. Aufgaben (beispielsweise für die Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen, Innovationslösungen, Aufgaben auf einer Organisationsebene oder die Lösung von sozialen Problemen; Burghardt et al., 2011). Idealerweise sind *Design Thinking*-Teams multidisziplinär (Hilbrecht & Kempkens, 2013).

4.5 Gründungsgarage

Rybnicek und seine Kollegen (2015) beschreiben in ihrem Beitrag die Gründungsgarage als eine besondere Lehrveranstaltungsform im Rahmen der hochschulischen *Entrepreneurship Education* an der Universität Graz. In einem ersten Schritt müssen sich die Studierenden für die Aufnahme in die Gründungsgarage mit einem expliziten Gründungsvorhaben sowie einem *Executive Summary* bewerben. Nach der Zulassung werden die Studierenden „von erfahrenen Mentorinnen/Mentoren aus der Praxis begleitet und arbeiten in interdisziplinären Teams ein Semester lang an der Weiterentwicklung der eigenen Geschäftsmodelle" (Rybnicek, Ruhrl & Gutschelhofer, 2015, S. 45). Im Rahmen der Gründungsgarage werden verschiedene Workshops zu den Themen *Storytelling*, rechtliche Aspekte, *Design Thinking* und *E-Business* durchgeführt. Die Mentoren coachen die Studierenden innerhalb des Semesters und beraten bei Fragen zum Marketing, Vertrieb, Design sowie zur Finanzierung (aktuelle Informationen finden sich unter dem folgenden Link: http://www.gruendungsgarage.at/).

4.6 Anchored Instruction (verankerter Unterricht)

Anchored Instruction ist ein konstruktivistisches, didaktisches Design, das ursprünglich in den USA (*Learning Technology Center*, Vanderbilt) entwickelt wurde. Die Lernprozesse werden hierbei in eine konkrete Lernsituation eingebunden. Im Mittelpunkt des *Anchored Instruction*-Ansatzes steht die Entwicklung einer technologisch unterstützten Lernumgebung, in der problemorientiertes Lernen gefördert wird. Im Rahmen dieses *Instructional Designs* werden von Lernenden „authentische, fallbezogene Problemstellungen bearbeitet, die den Einbezug von Vorwissen und Alltagsdenken ermöglichen" (Scharnhorst, 2001, S. 472).

Zu den zentralen Zielen des *Anchored Instruction*-Ansatzes gehört u. a. die Vermeidung des trägen Wissens. Als Ausgangspunkt dient dabei ein authentisches Ankerproblem, das von Lernenden in Teams (kollaboratives Lernen sowie Problemlösen in Gruppen) bearbeitet werden muss. Der Fokus liegt hierbei auf der flexiblen Nutzung des neu erworbenen Wissens bzw. der neu erworbenen Fertigkeiten sowie auf dem Transfer auf andere Situationen bzw. Probleme. Im Hinblick darauf betont Scharnhorst (2001), dass die „Information, die bloß in Form von Fakten gespeichert ist, wird aber beim Problemlösen nicht unbedingt spontan aktiviert und genutzt. Solches Wissen stellt kein brauchbares Werkzeug dar, sondern bleibt eben träge und eng mit den ursprünglichen Lernsituation verhaftet. Wird neues Wissen im Kontext bedeutsamer, problembasierter Lernaktivitäten erworben, kann eher erwartet werden, dass es später flexibel und instrumentell eingesetzt werden kann“ (S. 473f).

Zu den Gestaltungsprinzipien des *Anchored Instruction*-Ansatzes gehören (Scharnhorst, 2001):

1. Videobasierte und narrative Präsentation des Ankerproblems (dynamisch, motivierend, realitätsnah und multimedial);
2. Generatives Lernformat, das eigene Problemdefinitionen der Studierenden erfordert;
3. Einbettung der Lösungsdaten im Video;
4. Problemkomplexität (interaktives Lernen mithilfe der eingebauten Hilfe- und Feedbackfunktionen, anspruchsvolle und authentische Aufgaben);
5. Fächerübergreifende Elemente.

In der hochschulischen Lehre wird der *Anchored Instruction*-Ansatz häufig in multimedialen Lernumgebungen verwendet.

4.7 Worked examples (ausgearbeitete Lösungsbeispiele)

Worked examples umfassen in der Regel eine exakte Problemstellung und, im Unterschied zu konventionellen Problemlöseaufgaben, auch die entsprechenden Lösungsschritte sowie die abschließende Problemlösung. Besonders Lernende, die in einen Themenbereich neu einsteigen, können von Lösungsbeispielen profitieren, da hierbei irrelevante Informationen, die zu einer kognitiven Überlastung führen können, ausgeschaltet werden. Außerdem wird dadurch die Entstehung generalisierter Lösungen und Aufgabenschemata unterstützt. Hierbei können unter Aufgabenschemata „abstrakte kognitive Strukturen zur Repräsentation von Wissen über Aufgabenkategorien“ (Gerjets, Scheiter & Schuh, 2005, S. 24) verstanden werden. Zum einen bestehen die Aufgabenschemata aus der Repräsentation der Aufgabenmerkmale einer Aufgabenkategorie und zum anderen aus der entsprechenden Lösungsprozedur (Gerjets, Scheiter & Schuh, 2005). Die Aufgabenschemata entstehen daher in einem Abstraktionsprozess.

Da es bei der Bearbeitung von *worked examples* zu keiner kognitiven Überlastung kommt, haben Lernende die Möglichkeit, verschiedene Informationen aus den diversen Lösungsbeispielen zu abstrahieren und die Beispiele auch zu vergleichen (Elaborieren). In der hochschulischen Lehre werden *worked examples* oft in den virtuellen Lernumgebungen eingesetzt.

4.8 Ferienakademie (Sommerakademie)

Die Ferienakademie zielt in der Regel auf eine breite Teilnehmergruppe ab. Im Folgenden wird dieser Ansatz am Beispiel der GROW-Ferienakademie, die zweimal im Jahr in der vorlesungsfreien Zeit an der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg stattfindet, veranschaulicht.

Für die Teilnahme an der GROW-Ferienakademie gibt es keine Zulassungsvoraussetzungen: Studierende, Alumni oder auch externe Gründungsinteressierte können sich für die Kurse einschreiben. Aus diesem Grund bilden die Teilnehmer normalerweise eine vergleichsweise heterogene Gruppe mit unterschiedlichem Wissens- und Erfahrungsniveau, die einen divergenten Qualifizierungsbedarf aufweist (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017). Den Schwerpunkt der fünftägigen GROW-Ferienakademie bildet die Vermittlung von Wissen aus den Bereichen Selbständigkeit und Existenzgründung (betriebswirtschaftliche und unternehmerische Grundlagen, vgl. *Abbildung 6*).

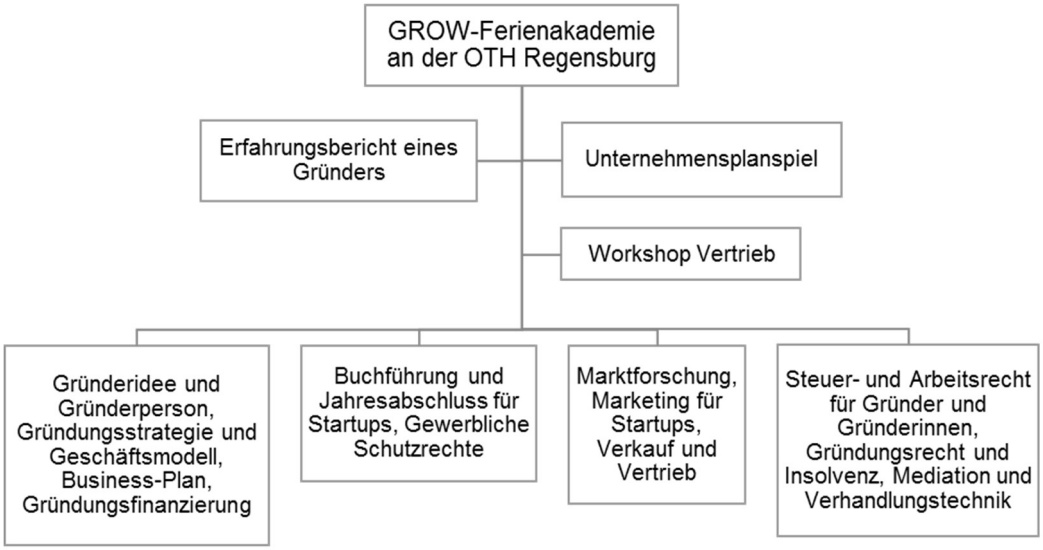

Abbildung 6
Inhalte der GROW-Ferienakademie an der OTH Regensburg im März 2017
(Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, S. 113).

Zu den Veranstaltungen der Ferienakademie gehören Fachvorlesungen zu verschiedenen Themen (z. B. Gründungsstrategie, Geschäftsmodell, Steuerrecht für Gründer, Mediation, Verhandlungstechnik und Marketing für Startups), die sowohl von Dozenten der OTH Regensburg als auch von Experten aus der Praxis übernommen werden. An vier Nachmittagen finden eine Unternehmungsgründungssimulation am Computer und ein Workshop zum Thema Vertrieb statt. Außerdem berichten eingeladene Gründer von ihren Erfahrungen (Lernen an Vorbildern zur Steigerung der unternehmerischen Selbstwirksamkeit). „Im Hinblick darauf gehören zu den Lehrzielen der GROW-Ferienakademie sowohl die Vermittlung von relevantem betriebswirt-

schaftlichem Fachwissen, als auch die Förderung der sozialen Kompetenz (v. a. durch die Gruppen- bzw. Teamarbeit im Rahmen der Unternehmensgründungssimulation) sowie die Sensibilisierung für die Existenzgründung und die Stabilisierung des Interesses an der Selbständigkeit" (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, S. 113). Vor dem Hintergrund der aktuellen Ansätze der Interessensforschung, in denen unter dem Konzept *Interesse* eine spezifische Relation zwischen einer Person und einem Gegenstand verstanden wird, ist die Schaffung von günstigen Gelegenheiten für Studierende, sich mit dem Entrepreneurship intensiver auseinanderzusetzen, für die Entwicklung und Förderung von Interesse grundlegend. Basierend auf der Person-Objekt-Theorie des Interesses (Krapp & Seidel, 2014; Schiefele, 2009) entsteht und entwickelt sich das Interesse einer Person durch eine unmittelbare Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstand (beispielsweise kann das Interesse eines Studierenden am Entrepreneurship nur aus einer intensiveren Auseinandersetzung mit diesem Thema entstehen). Daher wird zur Förderung der neuen Interessen für einen spezifischen Bereich, z. B. Gründertum, ein erster Kontakt bzw. ein initialer Berührungspunkt benötigt, um die Neugier der Studierenden an den entsprechenden Inhalten zu wecken (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017). Aus diesem ersten Kontakt kann ein instabiles, situationales Interesse entstehen. „Die Fachvorträge von Dozierenden und externen Experten, Workshops und Seminare, Existenzgründertage und -stammtische, Tagungen und Konferenzen, Newsletter, Webauftritte und Werbemaßnahmen sowie individuelle Beratungsangebote und Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise GROW-Akademie, können als erster Berührungspunkt für Studierende mit dem Thema Entrepreneurship fungieren und zur Erhöhung des Interesses beitragen" (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, S. 114). Für die Stabilisierung des Interesses wird eine gewisse Zeitspanne benötigt. Hierbei wird die Festigung des neu entstandenen Interesses von zahlreichen äußeren Anregungen und Kontextbedingungen beeinflusst. Ein breites Angebot für Studierende durch Lehre, Beratung, Vernetzung und Erfahrungsaustausch kann die Stabilisierung des Interesses unterstützen und schließlich im Übergang von situationalen zum stabilen (überdauernden) Interesse durch Prozesse der Internationalisierung und Identifikation münden (Krapp & Seidel, 2014).

Zu den Methoden, die in den Veranstaltungen der GROW-Ferienakademie verwendet werden, gehören zum einen Dozentenvorträge mit vielen Beispielen aus der Praxis und zum anderen Gruppenarbeit im computergestützten Unternehmensplanspiel. Die *E-Learning*-Komponente vervollständigt das Programm der Ferienakademie. Die erreichten Lernziele werden in einer Abschlussklausur überprüft. Hierbei geht es primär um die Feststellung von Fachkenntnissen, da andere Kompetenzen wie beispielsweise Problemlösefähigkeit sowie kritisches Denken durch die allgemeinen Klausurfragen nicht valide erfasst werden können (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017).

4.9 Fallstudie (Case Study)

In der hochschulischen betriebswirtschaftlichen Ausbildung sowie in der Gründungslehre ist der Einsatz von Fallstudien sehr verbreitet. Hierbei geht es um die Bearbeitung von komplexen und unstrukturierten Problemen aus der Praxis. Außer Fachkompetenz wird im Rahmen der Fallstudien-Methode auch die Sozialkompetenz (z. B. Kommunikations- und Kooperationskompetenz) gefördert, da die Bearbeitung von *Case Studies* normalerweise in einem Team stattfindet. Das effiziente Zeitmanagement sowie die Präsentationskompetenz spielen dabei auch eine wichtige Rolle.

Bei der Bearbeitung einer Fallstudie wird zunächst das eigentliche Problem und ihre möglichen Ursachen analysiert, danach werden die Lösungswege aufgezeigt. Die Problemdiagnose bildet in der Regel der Schwerpunkt einer Fallstudie. Hierbei müssen die Ist-Soll-Situation sowie die Relevanz und die Vielschichtigkeit des Problems berücksichtigt werden. Die Arbeitsteams müssen konkrete Ziele formulieren, um die möglichen Problemlösungen später evaluieren zu können. Die Fallstudien können medial (beispielsweise durch Videosequenzen, pdf-Dateien, Bilder, Arbeitstools wie Excel-Tabellen, oder Simulationen) unterstützt werden und somit eine stärkere Realitätsnähe den zu bearbeitenden Problemen vermitteln.

Da die Erstellung eigener Fallstudien in der Regel für die Hochschullehre sehr aufwendig ist, kann es auch auf bereits bestehende *Case Studies* zurückgegriffen werden.

In seinem Sammelband dokumentiert Kraus (2011) 25 Praxis-Fallstudien aus ganz Europa zu verschiedenen Themen der *Entrepreneurship Education,* die für einen direkten Einsatz in der Hochschullehre aufbereitet wurden. Jede Fallstudie beginnt mit einer Einleitung, danach folgt die mehrseitige Beschreibung des Unternehmens sowie des Ist-Zustandes. Die *Case Studies* beinhalten außerdem Bilder, Interviews, Anhänge mit Gewinnvorhersagen und Lebensläufe von Unternehmensgründern.

In der Fallstudie aus Deutschland geht es beispielsweise um ein Münchener Unternehmen *Attocube Systems AG*, das als Spin-off des CeNS (*Center for NanoScience*) der Universität in München vor sieben Jahren gegründet wurde (Kraus, 2011). Zunächst folgt eine kurze Profilbeschreibung des Unternehmens mit seiner Gründungsgeschichte und direkten Zitaten des Gründungsteams. In einem weiteren Schritt wird die Chancen-Risiko-Analyse, die Marketingstrategie, der Aufbau interner Strukturen und das Produktportfolio ausführlich erläutert. Die Anhänge mit weiteren detaillierten Informationen runden die Fallstudie ab. Im Fokus einer tschechischen Fallstudie steht das Unternehmen *Zátiší Catering* (Kraus, 2011). Der Schwerpunkt dieser Fallstudie bildet der Markteintritt in den ausländischen Markt. In der Einleitung wird der Geschäftsführer der *Zátiší Catering* - Gruppe mit dem Hauptsitz in der Tschechischen Republik Petr Štefan vorgestellt. Weiterhin wird in der Case Study der Branchen- sowie Unternehmenshintergrund, die Organisationsstruktur und die Entwicklung der ausländischen Investitionen ausführlich erläutert. Die Fallstudien wirken durch die Details sowie die authentische Aufbereitung sehr realitätsnah.

In der akademischen Gründungslehre können beispielsweise auch *Harvard Case Studies* eingesetzt werden (Link: https://hbsp.harvard.edu/cases/). Die *Harvard Case Studies* sind entweder nach Themen oder nach Lernzielen recherchierbar. Die Hochschuldozenten (hierbei ist die Registration als *Educator* notwendig) haben eine Möglichkeit, auf die Volltexte der Fallstudien zuzugreifen.

4.10 Strategisches Gründungsplanspiel (Planspiel)

Zu den wichtigsten Merkmalen eines Planspiels (oft auch Simulationsspiel genannt) gehören das Fehlen eines klar definierten Abschlusses und die fortlaufende Entstehung von neuen Handlungssituationen. „Diese Situationen sind Ausgangspunkt für einen neuen Zyklus einer Lernhandlung, bestehend aus Situationswahrnehmung und Problemdefinition, Suche nach Handlungsalternativen und Entscheidung, Regulationen und Reflexion der Aktivität“ (Scholkmann, Siemon, Boom & Knigge, 2017, S. 653). Im Rahmen eines Planspiels wird das gemeinsame Verständnis über die gegebene Situation von Studierenden konstruiert und daraus resultierende Handlungen realisiert (Scholkmann et al., 2017). Das primäre Ziel ist hierbei, die Studierenden möglichst realistisch mit der Praxissituation zu konfrontieren (Reich, 2007).

Bei einem Gründungsplanspiel kann eine Unternehmensgründung ohne Risiko geübt werden. An der OTH Regensburg wird u. a. das Planspiel „TOPSIM Stratup! Produktion“ verwendet, das die Gründung einer Fahrradfabrik simuliert (Aisch & Jaritz, 2018; vgl. auch http://www.topsim.com/de/standard-planspiele.html). Hierbei werden die Studierenden in Gründungsteams aufgeteilt. In diesen Arbeitsgruppen durchlaufen die Studierenden gemeinsam alle Stufen der Unternehmensgründung (Generierung einer Gründungsidee, Fertigstellung des Businessplans, Festlegung der Finanzierung, Gründung, Markteintritt sowie erste Nachgründungsjahre, s. Aisch & Jaritz, 2018). In jeder Gründungsphase müssen die Studierenden verschiedene Herausforderungen bewältigen. In diesem Zusammenhang betonen Aisch und Jaritz (2018), dass „die erste größere Herausforderung im Planspiel die Plankosten- und Plan-Gewinn- und Verlustrechnung für acht Quartale“ (S. 3) ist. Die Studierenden müssen dabei bestimmte Prioritäten setzen, da sie nur über begrenzte Mittel verfügen. Zentral ist bei diesem Planspiel auch die Teamfähigkeit der einzelnen Gruppenmitglieder, da bestimmte Entscheidungen nur gemeinsam getroffen werden können. Nach der Erstellung des Businessplans müssen die Gründungsteams weitere Schritte unternehmen, z. B. die Einwerbung des Startkapitals sowie die Suche und Anmietung von Geschäftsräumen. In der Nachgründungsphase werden Wettbewerbsbedingungen simuliert. Hierbei „geht es darum, Auslastungs- und Logistikprobleme in den Griff zu bekommen, Kosten zu analysieren und entsprechende Schlüsse zu ziehen“ (Aisch & Jaritz, 2018, S. 3). Das Gründungsplanspiel verläuft dynamisch, da die Studierenden auf unerwartete Schwierigkeiten reagieren müssen (beispielsweise Probleme bei der Suche nach den geeigneten Arbeitskräften oder die Erhöhung der Preise von Lieferanten). Zum Schluss findet ein Gespräch mit den fiktiven Kapitalgebern statt, bei dem verschiedene Fragen beantwortet werden müssen (Aisch & Jaritz, 2018). Die Gründerteams werden von Dozenten durch theoretischen Input sowie kritische Reflexionsphasen unterstützt, was das selbstregulierte

Lernen fördert. Mithilfe des Gründungsplanspiels werden die Studierenden „für betriebswirtschaftliche und soziale Herausforderungen in den verschiedenen Gründungsphasen sensibilisiert“ (Aisch & Jaritz, 2018, S. 3).

Bei der Organisation eines Planspiels muss eine Ausgangssituation (Problemsituation, Fallstudie) von Lehrenden bereitgestellt werden. Weiterhin müssen der Spielverlauf bzw. die Spielregeln vom betreuenden Dozenten erläutert werden. Reich (2007) definiert folgende idealtypische Phasen des Planspiels:

1. Spieleinführung
   Das Spiel und die entsprechenden Materialien werden den Studierenden vorgestellt und ausführlich erklärt. Die Rollen werden unter den Teilnehmern aufgeteilt und besprochen. In einem nächsten Schritt werden die Arbeitsteams gebildet und die Problemstellung bzw. die Ausgangssituation erläutert.

2. Informationsphase
   In dieser Phase werden die Verständnisprobleme geklärt und die Rollen zwischen den Studierenden verteilt.

3. Strategieplanung
   Die Teammitglieder ordnen die vorhandenen Informationen und analysieren gruppenintern die Problemstellung. Hierbei werden verschiedene Handlungsalternativen bzw. Strategien gesammelt und kritisch diskutiert. Der betreuende Dozent unterstützt die Arbeitsteams bei Bedarf.

4. Gruppenübergreifende Interaktion
   Die einzelnen Gruppen realisieren ihre Strategien und interagieren hierbei mit anderen Teams (z. B. Führen von Verhandlungen). Die Ergebnisse können den weiteren Planspielverlauf beeinflussen. Der Lehrende nimmt in dieser Phase eine Rolle des neutralen Beobachters ein.

5. Vorbereitung eines Plenums
   Die einzelnen Teams besprechen und bewerten gruppenintern die Ergebnisse. Anschließend werden Positionen bzw. Strategien für das Plenum vorbereitet. Der betreuende Dozent unterstützt die Gruppen bei Bedarf.

6. Präsentation im Plenum
   Die Ergebnisse werden von jedem Team vor dem gesamten Plenum präsentiert. Der Lehrende nimmt hierbei die Rolle eines Konferenzvorsitzendens ein.

7. Planspielauswertung
   Die Ergebnisse des Planspiels werden gemeinsam reflektiert und evaluiert. Der Dozent moderiert die letzte Planspielphase.

Bei der Durchführung eines Planspiels muss beachtet werden, dass Studierende genug Freiräume für die Problembearbeitung bekommen. Die Spielteilnehmer dürfen Fehler machen, um aus ihnen zu lernen. Der betreuende Dozent mischt sich in den Spielverlauf nur dann ein, wenn die einzelnen Arbeitsteams explizit seine Hilfe benötigen.

4.11 Projektmethode

Die in der Hochschullehre mittlerweile sehr verbreitete Projektarbeit gibt den Kursteilnehmern die Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen. Hierbei arbeiten die Projektgruppen selbständig an einem Problem von der Planung des Vorgehens bis hin zur Präsentation abschließender Ergebnisse im Plenum. Für die Motivation der Studierenden (und somit auch für die Lernzielerreichung) ist es förderlich, wenn sie sich selbst für ein bestimmtes Thema bzw. Problem entscheiden. Die Aufgabenstellung sollte realitätsnah und authentisch sein.

Der betreuende Dozent begleitet die Projektarbeit und gibt Studierenden ein kontinuierliches Feedback. Außerdem muss er Prüfungsanforderungen transparent machen sowie die Bewertung von Einzel- und Gruppenleistungen klar kommunizieren.

Reich (2007) nennt u.a. folgende Fragen, die bei der Projektmethode vom Dozenten beachtet werden müssen:

- Welche Lernziele werden mit der Projektarbeit verfolgt? Welche Lernziele wurden zum Schluss erreicht?
- Welche Kompetenzen werden gefördert?
- Welche Rahmenbedingungen sind vorgegeben?
- Welche didaktischen Methoden werden eingesetzt?
- Wie werden die Leistungen bewertet (Kriterien)?
- Welche Probleme (z. B. Konflikte) können im Laufe des Projekts auftreten?
- Was kann verbessert werden?

In einem ersten Schritt wird das zu bearbeitende Thema festgelegt, die Gruppen gebildet und der Zeitrahmen definiert. Im nächsten Schritt werden gruppenintern die einzelnen Arbeitsschritte bzw. Ziele besprochen und die Arbeitshypothesen gebildet. Danach bearbeiten die Teams die Aufgabe und präsentieren die Zwischen- und/oder Abschlussergebnisse im Plenum. Der Dozent gibt Feedback und bewertet die Ergebnisse anhand der Kriterien, die von ihm bereits in der ersten Sitzung transparent gemacht wurden. Die Dauer des Projekts variiert in der Regel zwischen einigen Wochen und einigen Semestern.

4.12 Hochschulische Übungsfirma (Unternehmenssimulation)

Eine hochschulische virtuelle Übungsfirma „als mehrdimensionale Lehr-Lern-Form ist ein pädagogischer Lernort, in dem betriebliche und marktwirtschaftliche Abläufe mit angemessenem Komplexitätsgrad nachgebildet und für Lernprozesse erlebbar gemacht werden, sodass die Lernenden alle kaufmännischen Tätigkeiten eines Unternehmens ausführen und entsprechend in der Übungsfirmenvolkswirtschaft agieren können. Obwohl Waren bzw. Dienstleistungen und Geldströme nur fiktiv vorhanden sind, bestehen die Außenkontakte zu anderen Unternehmen und Behörden am Übungsfirmenmarkt real“ (Riebenbauer & Stock, 2015, S. 130f). Die Übungsfirmenarbeit kann in einem Studienmodul zum unternehmerischen Denken und Han-

deln verankert werden. Im Mittelpunkt einer Übungsfirma steht u. a. die Förderung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung (Riebenbauer & Stock, 2015). Ein Beispiel für eine bereits etablierte universitäre Übungsfirma findet sich an der Karl-Franzens-Universität Graz unter dem Link: https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/kfuniline/.

In ihrem Beitrag beschreiben Riebenbauer und Stock (2015) ein idealtypisches, didaktisches Setting der Übungsfirma am Beispiel der KFUNIline (Karl-Franzens-Universität Graz, Masterstudium Wirtschaftspädagogik). Zu Beginn findet ein zweitägiges Seminar statt, in dem zunächst der entsprechende theoretische Hintergrund und das didaktische Design behandelt werden. Danach wird der Schwerpunkt der Lehrveranstaltung auf die strategische Ausrichtung gelegt. Hierbei werden u. a. Vision, Mission, Leitbild, Arbeit mit dem Businessplan sowie die vorhandenen Strukturen des Übungsunternehmens KFUNIline diskutiert. Anschließend wird das Übungsunternehmen von ehemaligen Mitarbeitern (Studierenden) an die neuen Mitarbeiter (Studierende) übergeben. Unterstützung bei der Einarbeitung in den Unternehmensalltag bieten zum einen der vorliegende Businessplan und zum anderen die bereichsspezifischen Handbücher. Im Anschluss an die Firmenübergabe werden das Leitbild des Übungsunternehmens sowie strategische Ziele von Studierenden kritisch diskutiert und ggf. neu formuliert. Auf Basis dieser Ziele leiten die einzelnen Arbeitsteams (verschiedene Abteilungen, z. B. Marketing-Abteilung) ihre konkreten Bereichsziele ab. Darauf aufbauend werden die entsprechenden kurz- und mittelfristigen Maßnahmen geplant und dokumentiert. Die Ergebnisse und evtl. entstandene Probleme werden jeden Monat in den Gesamtsitzungen mit der Geschäftsführung besprochen. Dazu gehören beispielsweise Controlling-Berichte mit Umsatzahlen, Tops und Flops des Dienstleistungsangebots oder die Modifizierung des Businessplans ausgehend von der aktuellen SWOT-Analyse. Die Entscheidungen werden anschließend gemeinsam getroffen und die Lernerfahrungen reflektiert. Neben den betrieblichen Zielen werden von Studierenden auch individuelle Lernziele gesetzt (Riebenbauer & Stock, 2015). Bei der Übungsfirma-Methode werden außerdem verstärkt Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Zeit- und Selbstmanagement gefördert, da die Studierenden Aufgaben, Arbeitsverteilung und Arbeitszeit selbständig verwalten. Der Dozent übernimmt bei dieser Methode die Rolle der Führungskraft mit Coaching, Moderation und Beratung als Aufgaben. Riebenbauer und Stock (2015) weisen in ihrem Beitrag allerdings darauf hin, dass bei der Übungsfirma-Methode das Durchlaufen des Gründungsprozesses fehlt.

4.13 MOOCs (massive open online courses) und SPOCs (small private online courses)

Unter dem Begriff MOOCs werden webbasierte Lehrveranstaltungen verstanden, die für alle Teilnehmer weltweit offen sind. Zu den wichtigsten Charakteristiken des MOOCs gehören eine hohe Teilnehmerzahl (*massive*), der Zugang ohne besondere Voraussetzungen (*open*), internetgestützte Organisation und Durchführung mit synchronen und asynchronen Elementen wie beispielsweise Chats, Foren, Videoaufzeichnungen (*online*) sowie eine typische Kursstrukturierung (*course*) (Wedekind, 2013). Den Mittelpunkt eines MOOCs bildet in der Regel eine wöchentliche Videovorlesung. Die einzelnen Module haben hierbei konkrete Lernziele und sind

inhaltlich auch klar strukturiert. Außerdem werden im Rahmen eines MOOCs diverse Lernmaterialien sowie Aufgaben zur eigenständigen Bearbeitung bereitgestellt (Wedekind, 2013). Als wichtigstes Kommunikationsmittel zwischen Dozenten und Kursteilnehmern fungieren die Foren. Nach einem erfolgreichen Abschluss eines MOOCs (meist wird der Kurs mit einer Prüfung beendet) haben die Teilnehmer in der Regel die Möglichkeit, eine Kursbestätigung zu erhalten, allerdings kein Hochschulzertifikat. Wedekind (2013) nennt 50 000 Teilnehmer als typische Kursgröße.

Zu den Herausforderungen, die Dozenten eines MOOCs bewältigen müssen, gehören u.a. eine starke Heterogenität der Teilnehmer, ein schwer kalkulierbarer Zeitaufwand, eine zeitintensive Verwaltung der Teilnehmerbeiträge sowie Schwierigkeiten bei der Bewertung der Teilnehmerleistungen (Wedekind, 2013). Die MOOCs-Teilnehmer müssen über eine effektive motivationale und volitionale Selbstregulation sowie entsprechende Lernstrategien verfügen (s. Kapitel *Besonderheiten des virtuellen Studiums*).

Die SPOCs können als webbasierte Lehrveranstaltungen verstanden werden, die ebenso wie die MOOCs rein online basiert sind, zu denen aber der Zugang eingeschränkt ist (Lehmann et al., 2015).

Mittlerweile werden an vielen Hochschulen weltweit MOOCs zu verschiedenen Themen im Rahmen der Business Education bzw. Entrepreneurship Education angeboten (beispielsweise *How to finance and grow your startup* von der London Business School: https://www.class-central.com/university/lbs; *Market research and consumer behavior* von der IE Business School: https://www.mooc-list.com/course/market-research-and-consumer-behavior-coursera; *Digital talent management* von der Mannheim Business School: https://www.mannheim-business-school.com/de/digital-learning/mooc-digital-talent-management/).

5. Gute Hochschullehre

Eine gute Hochschullehre kann als „die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten, insbesondere im Rahmen des jeweiligen Faches“ (Ulrich, 2016, S. 16) verstanden werden.

In seinem Buch räumt Ulrich (2016) mit den in der Hochschullehre verbreiteten Mythen auf. Beispielsweise gibt es keine spezifische Lehrmethode („Zauberformel“ der Lehre), die generell für alle Lehrszenarien bzw. für alle Lernziele richtig ist (Hattie, 2009, 2015). Die Auswahl der Lehrmethode hängt z. B. von den angestrebten Lernzielen und der jeweiligen Lehrsituation ab. Auch der Lehrmethodenwechsel alle 15-20 Minuten gehört zu den Mythen in der Hochschullehre. Dieser von einigen Autoren empfohlene Methodenwechsel wird damit begründet, dass er angeblich zur kontinuierlichen Aufmerksamkeit der Studierenden beiträgt (Ulrich, 2016). In diesem Zusammenhang betont Ulrich (2016), dass ein unpassender Lehrmethodenwechsel den Lernerfolg der Studierenden sogar schädigen kann, wenn damit beispielsweise eine angeregte Diskussion oder ein Planspiel, die länger als 20 Minuten dauern, unterbrochen werden: „Solange Ihre Studierenden aktiv lernen, ist ein Methodenwechsel didaktisch unnötig“ (Ulrich, 2016, S. 9).

Im Hinblick darauf liegt der Schwerpunkt des nachfolgenden Abschnitts auf den fachübergreifenden Merkmalen der guten Hochschullehre, die zur Steigerung des Lernerfolgs bei Studierenden bedeutend beitragen können.

5.1 Merkmale der guten Hochschullehre

Zu den verbreiteten Mythen in der Hochschullehre gehört die Überzeugung, dass gute Lehre fachspezifisch ist (Ulrich, 2016). Allerdings fehlt für diese Aussage eine ausreichende wissenschaftliche Grundlage. Der Lernprozess findet bei allen Menschen auf gleiche Art und Weise statt. Aus diesem Grund erscheint es plausibel, dass gute Lehrveranstaltungen die gleichen didaktischen Kriterien erfüllen müssen, um die Studierenden, unabhängig von ihrem Studienfach, beim Lernen zu unterstützen.

Im folgenden Kapitel wird auf die wichtigsten Merkmale der guten Hochschullehre, die sich auch auf die *Entrepreneurship-Education*-Lehrveranstaltungen übertragen lassen und den Lernprozess der Studierenden unterstützen, ausführlich eingegangen. Als Basis für diese Ausführungen diente die *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll* von Hawelka (2017).

5.1.1 Interaktion

Verständliche und anregende Darstellung der Inhalte

Den Studierenden soll die Möglichkeit gegeben werden, den Erklärungen des Dozenten gut folgen zu können. Entsprechend sollen die Lehrinhalte rhetorisch und medial aufbereitet werden. Hierbei ist der Vortragsstil des Dozenten (verständlich, humorvoll) sowie der Einsatz von verschiedenen Medien von besonderer Bedeutung.

- Lebhafte Vermittlung des trockenen Lehrstoffs
- Offener Vortragsstil
- Angemessene Redegeschwindigkeit
- Klares Tafelbild, lesbare Schrift
- Übersichtliche, gut strukturierte Folien (PowerPoint, Dokumentenkamera, Prezi)

- Monotone, undeutliche Redeweise
- Schlecht strukturierte Folien und Tafelbilder

Interaktionsmanagement

Die Möglichkeit, sich aktiv an einer Lehrveranstaltung zu beteiligen, kann zur Erhöhung der Motivation der Studierenden bedeutend beitragen. Eine wichtige Aufgabe des Dozenten besteht hierbei in einer zielführenden Moderation der in der Lehrveranstaltung entstehenden Interaktionen. Durch einen sinnvollen Einsatz diverser kommunikativer Arbeitsformen (beispielsweise Diskussionen, Gruppenarbeit) entsteht eine proportionale Relation zwischen dem Input des Dozenten und den Eigenbeiträgen der Studierenden. Dabei ist es wichtig, die Diskussionen oder die eingesetzten Gruppenarbeiten effektiv zu moderieren.

- Förderung von Fragen und Anmerkungen
- Gewinnbringende Beantwortung der Fragen der Studierenden
- Viel Interaktion
- Gemeinsame Erarbeitung der Ergebnisse

- Kein sinnvoller Einsatz von interaktiven Methoden
- Keine bzw. nicht zufriedenstellende Beantwortung der Fragen
- Schlecht moderierte, schleppende Diskussionen
- Unterbrechung des studentischen Vortrags (z. B. des Referats) durch den Dozenten

Leitung der Lehrveranstaltung

Der Ablauf der Lehrveranstaltung sowie der einzelnen Sitzungen wird vom Dozenten gut organisiert, Störungen werden unterbunden. Dadurch wird ein effizientes Lernen gewährleistet.

- Der Dozent reagiert auf Störungen mit sicherem Auftreten
- Die einzelnen Lernphasen sowie die Pausen werden zeitlich gut geplant (effektives Zeit- und Organisationsmanagement)
- Der Dozent ist pünktlich

- Unsicherheit des Dozenten

- Unkoordinierte Lehrveranstaltung
- Schlechtes Zeitmanagement, z. B. wird die Sitzung nicht rechtzeitig beendet

5.1.2 Subjektive Konstruktion der Lernaufgabe

Der Dozent verdeutlicht seine Erwartungen und macht die Lernziele zu Beginn der Lehrveranstaltung bzw. einer Sitzung transparent. Die Lernziele sind den Studierenden klar und sie wissen, was sie tun müssen, um diese zu erreichen.

- Der Dozent formuliert leitende Fragen zur Bearbeitung der Aufgaben
- Einsatz von einer Beispielklausur oder alten Klausuren
- Klare Zielvorgaben bei verschiedenen Aufgaben (z. B. Texte, Projekt- bzw. Gruppenarbeit, Referat, Hausarbeit oder Klausur)
- Genaue Angaben zur Grundlagenliteratur
- Aufzeigen der möglichen Lösungen durch den Dozenten (*example-based learning, worked examples*)
- Lerntipps durch den Dozenten
- Durch eigene Beiträge verdeutlicht der Dozent seine eigene Sichtweise. Außerdem kommentiert und gewichtet er die Beiträge der Studierenden (beispielsweise bei einer Diskussion oder einem Referat)

- Unklare Anforderungen an Referate, Hausarbeiten oder Klausuren
- Unklare Aufgabenstellungen (z. B. bei der Aufbereitung der Texte oder bei der Gruppenarbeit)
- Der Dozent kommentiert keine Referate und Diskussionen; seine Sichtweise ist unklar, Beiträge der Studierenden werden nicht gewichtet bzw. nicht bewertet
- Der Dozent ignoriert seine eigenen Anforderungen

5.1.3 Motivationale Regulation

Autonomie

Der Dozent gibt den Studierenden bestimmte Freiräume bei der Gestaltung ihres Lernprozesses. Auf diese Art und Weise können die Studierenden eigene Interessen und Ideen in den Lernprozess einbringen und haben so eine Mitbestimmungsmöglichkeit.

- Der Dozent gibt den Studierenden die Möglichkeit zum selbständigen Arbeiten
- Viel Freiraum und eigenverantwortliche Gestaltung, beispielsweise bei Projektarbeiten
- Möglichkeiten, bestimmte Themen oder einen Schwerpunkt (z. B. bei einem Referat) selbst auszuwählen
- Kompromissfähigkeit des Dozenten

- Bei der Aufgabenbearbeitung sind nur wenig Freiheit bzw. wenige Wahlmöglichkeiten vorhanden
- Der Dozent zeigt keine Geduld, wenn die Studierenden nicht augenblicklich auf die Lösung kommen, und gibt die Lösung selbst vor

Kompetenzerleben

Der Dozent erkennt die guten Leistungen der Studierenden an und hält in seiner Lehrveranstaltung ein passendes Anforderungsniveau. Auf diese Art und Weise wird den Studierenden das Kompetenzerleben ermöglicht.

- Der Dozent lobt seine Studierenden für gute Beiträge, dadurch werden die Studierenden motiviert
- Die Aufgabenschwierigkeit, das Tempo der Lehrveranstaltung sowie der Umfang des Lernmaterials sind angemessen

- Schwierige Aufgaben, die nicht dem Vorwissen der Studierenden angepasst sind
- Formulierung nicht erreichbarer Lernziele
- Keine gerechtfertigte Kritik von Seiten des Dozenten

Soziale Eingebundenheit

Die Studierenden werden in die Lerngemeinschaft sozial eingebunden, indem der Dozent eine kooperative Lernatmosphäre herstellt und den Studierenden auf Augenhöhe begegnet. Eine wertschätzende Atmosphäre in der Lehrveranstaltung trägt zur Förderung des effektiven Lernens bei.

- Der Dozent zeigt Respekt gegenüber den Studierenden und akzeptiert ihre Meinung. Dadurch fühlen sich die Studierenden wertgeschätzt, was zur Steigerung ihrer Motivation beiträgt
- Der Dozent schafft eine gute, angenehme Arbeitsatmosphäre in seiner Lehrveranstaltung

- Mangelnde Fähigkeit des Dozenten, mit der Kritik umzugehen

Interesse und Engagement des Lehrenden

In seinen Lehrveranstaltungen signalisiert der Dozent persönliches Interesse an den Inhalten und zeigt Freunde an der Lehrtätigkeit.

- Der Dozent ist motiviert und engagiert
- Der Dozent ist immer gut vorbereitet

- Der Dozent zeigt wenig Interesse für die eigene Lehrveranstaltung bzw. für die behandelten Themen

Interessantheit und Relevanz

Der Dozent betont die Bedeutsamkeit der Kursinhalte für die Studierenden. Der Lernstoff entspricht den Erwartungen der Studierenden bzw. weckt das Interesse der Studierenden. Die Vorgehensweise bei der Vermittlung des Themas ist abwechslungsreich.

- In der Lehrveranstaltung werden interessante und aktuelle Themen behandelt
- Die Inhalte werden abwechslungsreich und motivierend gestaltet

- Der behandelte Stoff ist nicht relevant
- Die Sitzungen der Lehrveranstaltung sind monoton gestaltet

5.1.4 Kognitive Verarbeitung

Wiederholen

In der Lehrveranstaltung werden zentrale Inhalte (Begriffe, Konzepte, Theorien) ausreichend wiederholt.

- Die wichtigsten Punkte der Sitzung bzw. der Lehrveranstaltung werden wiederholt
- Am Anfang der Stunde werden die Inhalte der vorherigen Sitzung kurz wiederholt

- In der Lehrveranstaltung werden keine Wiederholungen der Inhalte gemacht
- In der Lehrveranstaltung werden viele überflüssige Wiederholungen des Stoffs gemacht

Organisation der Lerninhalte

Die wesentlichen Punkte werden hervorgehoben und zusammengefasst. Dadurch können die Studierenden leichter den Überblick über die Thematik bewahren.

- Die behandelnden Inhalte werden zusammengefasst
- Die wichtigsten Aspekte werden vom Dozenten immer wieder betont
- Die inhaltliche Struktur ist transparent und nachvollziehbar

- Für Studierende ist es unklar, wo die zentralen Aspekte liegen
- Der Dozent schweift oft vom Wesentlichen ab

Elaboration

Der neue Lernstoff wird mit dem Vorwissen der Studierenden verknüpft und durch Beispiele verdeutlicht. Weiterhin werden in der Lehrveranstaltung Zusammenhänge zu anderen Themen bzw. Disziplinen hervorgehoben.

- Der Dozent führt viele Praxis- bzw. Alltagsbeispiele an
- Der Dozent verknüpft bereits bekannte Inhalte bzw. Themen mit neuen Aspekten
- Der Dozent stellt Verbindungen zu anderen Disziplinen sowie zur Anwendung und Forschung her

- Es gibt nur wenige Übungsmöglichkeiten
- Der Dozent macht kaum Anwendungsbeispiele und stellt keinen Praxisbezug her

Kritisches Prüfen

Der Dozent fördert in seiner Lehrveranstaltung das selbständige Durchdenken und das kritische Prüfen der behandelnden Inhalte.

- Der Dozent stellt Transferfragen
- Durch verschiedene Aufgaben fördert der Dozent das selbständige Durchdenken des neuen Stoffs

- Der Dozent gibt wenig Gelegenheiten, den Lernstoff selbständig durchzudenken

5.1.5 Steuerung der Lernprozesse

Überprüfung des Lernfortschritts

Durch das Feedback des Dozenten und verschiedene Aufgaben zur Lernfortschrittkontrolle können die Studierenden die Erreichung ihrer Lernziele und den eigenen Leistungsstand überprüfen.

- Die Studierenden haben die Möglichkeit, alte Klausuraufgaben zu bearbeiten
- Verschiedene Aufgaben zur Lernfortschrittkontrolle
- Die Aufgaben für die Selbstlernphase werden vom Dozenten korrigiert
- Die Studierenden bekommen eine Rückmeldung über ihren aktuellen Leistungsstand

- Das Dozentenfeedback ist so formuliert, dass es nicht angewandt werden kann (keine konstruktiven Vorschläge)
- Die Übungen für die Selbstlernphase werden vom Dozenten nicht korrigiert

Adaptive Regulation des Lernprozesses

Bei Verständnisproblemen wird das Lehrverhalten des Dozenten an die aktuellen Anforderungen adaptiert.

- Der Dozent erkundigt sich bei seinen Studierenden nach Lern- und Verständnisproblemen bzw. Unklarheiten
- Das Tempo der Lehrveranstaltung wird an das Lerntempo der Studierenden angeglichen
- Wenn Verständnisschwierigkeiten auftreten, erklärt der Dozent die Inhalte erneut

- Bei der Vermittlung von neuem Stoff wird das unterschiedliche Vorwissensniveau von Studierenden nicht beachtet

5.1.6 Ressourcen

Ansprechpartner bei Problemen

Der Dozent unterstützt die Studierenden bei Problemen auch außerhalb der Lehrveranstaltung.

- Der Dozent bietet eine Vorbesprechung vor dem Referat bzw. vor der Präsentation an
- Außerhalb der Lehrveranstaltung nimmt sich der Dozent Zeit für die Betreuung (z. B. feste Sprechstunde, eine schnelle Reaktion auf E-Mails)

- Bei der Projekt- oder Hausarbeit sowie bei der Vorbereitung für das Referat wird keine ausreichende Unterstützung vom Dozenten gewährleistet
- Der Dozent steht kaum zur Verfügung (beispielsweise schlechte Erreichbarkeit per E-Mail, keine feste Sprechstunde)

Lernmaterial/Literatur

In der Lehrveranstaltung werden vom Dozenten nützliche Lernmaterialien (z. B. Literaturliste, Übungsaufgaben, PowerPoint-Folien, Handouts) zur Nachbereitung gestellt.

- Die Präsenz-Lehrveranstaltung wird durch E-Learning (beispielsweise PowerPoint-Folien, Videos oder anderen Online-Materialien) vervollständigt
- Die Skripte bzw. Handouts vom Dozenten sind übersichtlich und gut strukturiert
- Der Dozent weist auf eine optionale bzw. weiterführende Literatur hin
- Der Dozent stellt viele zusätzliche Übungsaufgaben bereit

- Präsentationen des Dozenten (z. B. PowerPoint-Folien) werden nicht oder sehr spät online zur Nachbereitung gestellt
- Es wird keine Literaturliste (beispielsweise keine Prüfungsliteratur) zur Verfügung gestellt
- Das Skript bzw. die Unterlagen, die man vom Dozenten bekommt, sind unübersichtlich

5.1.7 Rahmenbedingungen

Für die Lehrveranstaltung sind günstige zeitliche, räumliche und curriculare Rahmenbedingungen gegeben.

- Ein guter Veranstaltungsraum (z. B. eine ausreichende Ausstattung)
- Eine passende Gruppengröße

- Eine ungünstige Uhrzeit für die Lehrveranstaltung, technische Probleme

6. Besonderheiten des virtuellen Studiums

Unter dem E-Learning wird „das prozessorientierte Lernen in Szenarien verstanden, das mit Informations- und Kommunikationstechnologien sowie mit darauf aufbauenden (E-Learning-) Systemen unterstützt bzw. ermöglicht wird“ (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015, S. 5). Eine präzise Formulierung spezifischer Lernziele fungiert idealerweise bei der Konzeptionsentwicklung als Ausgangspunkt. Die Einbettung von Übungsmöglichkeiten, Transferaufgaben, Lernfortschrittskontrollen sowie Foren kann zur Steigerung der Motivation der Studierenden beitragen.

Zu den besonderen Merkmalen des virtuellen Studiums gehören spezifische Anforderungen, die an die Lernkompetenzen der Studierenden gestellt werden. Da die Studierenden in den webbasierten Lernumgebungen in der Regel nur in einem geringen Maße sozial und organisatorisch eingebunden sind, benötigen sie eine effektive motivationale und volitionale Selbstregulation, um „am Ball zu bleiben“. „Sobald die Lernhandlung nicht unmittelbar mit einer intrinsischen Motivation verbunden ist, können zusätzlich volitionale Defizite zum Tragen kommen und dadurch in einer verzögerten Handlungsinitiierung oder einer verkürzten Handlungsdurchführung münden“ (Justus, 2017, S. 70). Ähnlich sind die Anforderungen beim Fernstudium.

In der Hochschullehre ist der Einsatz von internetgestützten Lernumgebungen mittlerweile stark verbreitet. Viele Lehrveranstaltungen werden entweder als Online-Kurse oder als *Blended-Learning*-Kurse (Kombination aus Präsenz-Sitzungen und virtuellen Anteilen) angeboten. Zu den Vorteilen der Online-Lernumgebungen gehören beispielsweise eine zeitliche und örtliche Flexibilität (Henning, 2013) sowie eine bestimmte Freiheit bei der Auswahl des Lernstoffs und der Lerngeschwindigkeit. Die Nachteile der asynchronen internetbasierten Lehrveranstaltungen sind allerdings das Fehlen einer unmittelbaren Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden sowie wenig Kontrolle über die Lernprozesse der Studierenden (Justus, 2017). „Der größte Nachteil der Online-Lernumgebungen besteht jedoch darin, dass bei einer unzureichenden Selbstregulation des Lernens der Lernerfolg gefährdet werden kann: Die vorhandenen Freiheiten können nicht von allen Studierenden effektiv genutzt werden, da das Lernen größtenteils autonom abläuft“ (Justus, 2017, S. 71). Die Konsequenzen einer unzureichenden Selbstregulation des Lernens werden oft in hohen Dropout-Quoten von E-Learning-Lehrveranstaltungen sichtbar. Beispielsweise stellten Greene und seine Kollegen (Greene, Oswald & Pomerantz, 2015) in ihrer Studie fest, dass die Abbruchsquote bei MOOCs (*Massive Open Online Courses*) bei fast 90% liegt (N = 33938 aus 183 Ländern).

Die Befunde der aktuellen empirischen Untersuchungen zeigen, dass das Vorwissen, intrinsische und extrinsische Motivation sowie die Selbstwirksamkeit den Lernprozess in einer computerbasierten Lernumgebung positiv beeinflussen (Moos, 2009; Moos & Azevedo, 2008; Moos & Azevedo, 2009).

! **Wichtig:**

- ✓ Die virtuellen Lerneinheiten bzw. Module müssen in eine Lehrveranstaltung *sinnvoll* eingebettet werden.
- ✓ Die Lernziele, die Inhalte und die Struktur einer internetbasierten Lehrveranstaltung müssen den Studierenden gleich zu Beginn klar kommuniziert werden (beispielsweise mithilfe eines *Advance Organizers*, vgl. *Methodensammlung*).
- ✓ Die Teilnehmer müssen eine regelmäßige Rückmeldung auf ihren Lernfortschritt bekommen.
- ✓ Insbesondere bei asynchronen Online-Lernumgebungen ist die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozenten von großer Bedeutung (beispielsweise in den Foren). Außerdem können Chats oder auch Webinare eingerichtet werden.
- ✓ Der Lernprozess der Studierenden kann von E-Tutoren begleitet werden.
- ✓ Idealerweise muss die virtuelle Lernumgebung eine hohe Problemorientierung aufweisen.
- ✓ Die Inhalte der Lernumgebung müssen an das Vorwissen der Teilnehmer angepasst werden.

7. Methodensammlung

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Methoden ausführlich beschrieben, die in den Entrepreneurship-Education-Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können. Hierbei wird in einem ersten Schritt die Methode detailliert dargestellt und die wichtigen Aspekte gesondert ausgewiesen. Anschließend werden konkrete, auf die Gründungslehre adaptierte Beispiele aufgeführt, die die Methode nochmal veranschaulichen.

❖ *Abstimmen (oder Classroom Response System)*

In der Lehrveranstaltung werden Fragen vom Dozenten gestellt, die von Studierenden eindeutig beantwortet werden können. Die entsprechenden Antworten können mit verschiedenfarbigen Karten, auf einem Flipchart oder auch mithilfe eines elektronischen Abstimmungssystems dokumentiert werden (Hoffmann & Kiehne, 2016). Zu den verbreiteten elektronischen (Hörsaal-)Abstimmungssystemen gehören z. B. Clicker (*Audience Response System*), eduvote (Link: https://www.eduvote.de/), Qwizdom (Link: https://qwizdom.com/), ARSnova (https://arsnova.eu/mobile/), IVS Interactive Voting System (https://www.ivsystem.de/) und SMILE (https://www.smile.informatik.uni-freiburg.de/), die entweder app- oder hardwaregestützt sind.

! **Wichtig:**

- ✓ Fragen müssen vom Dozenten vorformuliert und sorgfältig vorbereitet werden.
- ✓ Fragen müssen eindeutig zu beantworten sein.
- ✓ Fragen können auch in einer kleinen Gruppe (oder zusammen mit einem Sitznachbarn) beantwortet werden.
- ✓ Der Dozent muss die möglichen Antwortalternativen vorgeben.
- ✓ Das Ergebnis der Abstimmung muss bekanntgegeben werden.
- ✓ Die richtige Lösung muss genannt bzw. präsentiert werden (z. B. gleich nach der Abstimmung oder am Ende der Sitzung).

Zu den Vorteilen dieser Methode gehört beispielsweise ein eher geringer Zeitbedarf sowohl in der Vorbereitung als auch beim Einsatz in der Lehrveranstaltung (Hoffmann & Kiehne, 2016). Außerdem eignet sich die Abstimmen-Methode zur Feststellung des Vorwissens bzw. der Vorerfahrung Studierender (beispielsweise ein schneller Überblick bei heterogenen Gruppen).

Beispiele:

Die Abfrage kann mit farbigen Karten gestaltet werden (rot – „nein“, grün – „ja“, gelb – „ich weiß nicht genau“) oder auch per Aufstellung im Veranstaltungsraum.

Gibt es eine genetische Prädisposition zum Entrepreneurship?

Erhält der Investor bei einer offenen Beteiligung sowohl eine Gewinnbeteiligung als auch Mitspracherechte?

Ist es möglich, durch das Management Buy-In ein Unternehmen im Rahmen einer Nachfolgelösung zu übernehmen?

❖ *Advance Organizer (oder Lernlandkarte)*

Diese Methode eignet sich sowohl für Vorlesungen und Seminare als auch für Workshops und E-Learning-Veranstaltungen unabhängig von der genauen Anzahl der Sitzungen. Hierbei wird der inhaltliche Aufbau einer Lehrveranstaltung für Studierende nachvollziehbar gemacht, indem er auf verschiedene Art und Weise visualisiert wird. Die einzelnen Themen bzw. Inhalte werden schließlich in das Gesamtkonzept eingeordnet und bilden somit einen „roten Faden" (Hoffmann & Kiehne, 2016).

! **Wichtig:**

- ✓ Ein *Advance Organizer* wird normalerweise von einem Dozenten entworfen, der die entsprechende Lehrveranstaltung leitet.
- ✓ In der Regel besteht ein *Advance Organizer* aus 20-40 zentralen Begriffen. Diese Begriffe können z. B. mit Bildern, Symbolen oder Grafiken komplettiert und systematisch miteinander verknüpft werden (Hoffmann & Kiehne, 2016).
- ✓ Als Ausgangpunkt sollte eine motivierende (interessante bzw. relevante) Problemstellung ausgewählt werden.

Es ist empfehlenswert, den *Advance Organizer* während der gesamten Lehrveranstaltung für die Studierenden verfügbar zu machen (beispielsweise auf einem Flipchart, einer PowerPoint-Folie oder mithilfe des Prezi-Programms): „Somit fungiert der Advance Organizer zu jedem Zeitpunkt der Lehrveranstaltung als Bezugsrahmen" (Hoffmann & Kiehne, 2016, S. 6).

Beispiel: *Abbildung 7*

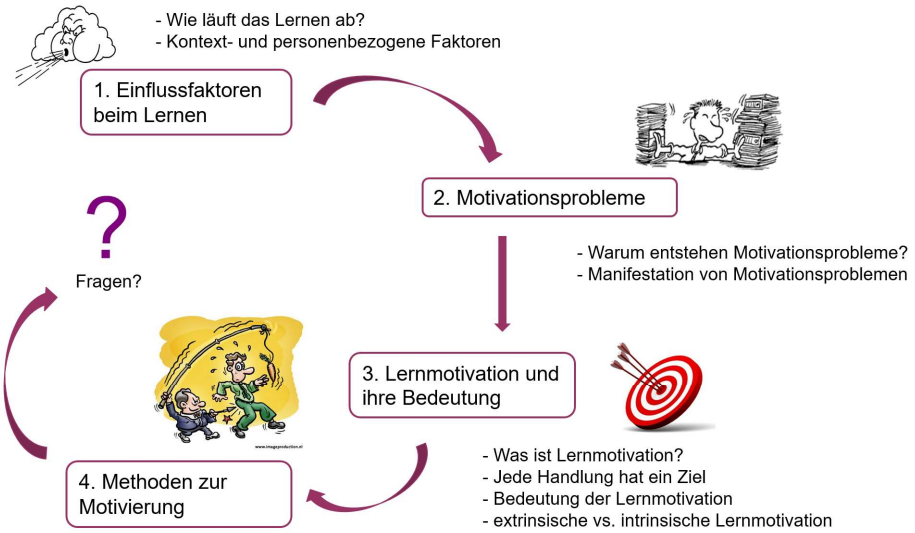

Abbildung 7

Beispiel für einen *Advance Orginizer* für eine Tutorenschulung (Studiengang Germanistik) zum Thema *Motivation* (gehalten von der Autorin im Sommersemester 2015 an der Universität Regensburg)

❖ *Aktives Strukturieren*

Bei dieser Methode bekommen die Studierenden einen vorbereiteten Kartensatz mit verschiedenen Begriffen oder Bildern, die in einer Einzel- oder Kleingruppenarbeit sinnvoll strukturiert werden müssen (Hoffmann & Kiehne, 2016).

! **Wichtig:**

- ✓ Der Arbeitsauftrag sollte vom Dozenten genau erklärt werden.
- ✓ Die Ergebnisse der Einzel- oder Kleingruppenarbeit sollen im Plenum präsentiert und besprochen werden.
- ✓ Der Kartensatz kann auch gemeinsam mit Studierenden angefertigt werden.

Mithilfe der Methode des aktiven Strukturierens können Inhalte bzw. Themen wiederholt oder auch die Übersicht über einen komplexen Bereich erarbeitet werden. Der Zeitaufwand beim Einsatz dieser Methode ist sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Durchführung vergleichsweise hoch (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Beispiel:

Die Studierenden bekommen die Aufgabe, vier farblich unterschiedliche Kartensätze (z. B. jeweils zehn Karten) gemeinsam zu strukturieren. Dafür können Wände und Tische des Veranstaltungsraums genutzt werden.

Erster Kartensatz (grün): Wichtige Fragen zur Überprüfung der eigenen Geschäftsidee (beispielsweise (1) Was ist an Ihrer Geschäftsidee einzigartig? (2) Kennen Sie Ihre potenziellen Konkurrenten? (3) Kennen Sie Ihre potenziellen Kunden?)

Zweiter Kartensatz (gelb): Wichtige Fragen zur Überprüfung des eigenen Businessplans (beispielsweise (1) Welchen Standort für Ihr zukünftiges Unternehmen haben Sie ausgewählt? (2) Welche Lieferanten haben Sie eingeplant? (3) Wie beabsichtigen Sie, Ihre Kunden an Ihr Unternehmen zu binden?)

Dritter Kartensatz (blau): Wichtige Fragen zur Erstellung des Finanzplans (beispielsweise (1) Welches Startkapital benötigen Sie für Ihr unternehmerisches Vorhaben? (2) Wie können Sie Ihre Unternehmensgründung finanzieren? (3) Wie sieht Ihre Prognose über Zahlungsströme aus?)

Vierter Kartensatz (rot): Wichtige Fragen zur Klärung von Formalitäten (beispielsweise (1) Brauchen Sie im Rahmen Ihres unternehmerischen Vorhabens bestimmte behördliche Zulassungen bzw. Genehmigungen? (2) Haben Sie bereits alle Fragen beim Finanzamt geklärt? (3) Haben Sie eine ausreichende Risikovorsorge für Ihr Unternehmen getroffen?)

Mögliche zusätzlichen Fragen nach der Bearbeitung der Aufgabe: Wie sehen Ihre Zuordnungskriterien aus? Gab es Widersprüche oder Übereinstimmungen?

❖ *Archäologenkongress*

Bei dieser Methode fungieren Studierende als ein Team von Archäologen bzw. arbeiten in mehreren Archäologen-Teams, die auf einem wissenschaftlichen Kongress ihre Forschungsergebnisse präsentieren müssen. Die einzelnen Arbeitsgruppen bekommen von Dozenten Segmente eines Modells („Fundstücke“) und sollen gemeinsam ein Modell rekonstruieren (Hoffmann & Kiehne, 2016). Am Ende der Sitzung werden die entsprechenden Modelle von allen Teams vorgestellt und im Plenum besprochen.

! **Wichtig:**

- ✓ Der Dozent sucht ein geeignetes Modell aus, das in der Lehrveranstaltung behandelt werden soll, und teilt es in mehrere „Fundstücke“.
- ✓ Wenn Studierende inhaltliche Schwierigkeiten mit einem der „Fundstücke“ haben, können sie auch die entsprechenden Hypothesen aufstellen.
- ✓ Die rekonstruierten Modelle können „in Bezug auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Leerstellen diskutiert werden“ (Hoffmann & Kiehne, 2016, S. 12).

Der zeitliche Aufwand für diese Methode ist sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Durchführung in einer Lehrveranstaltung relativ hoch (Hoffmann & Kiehne, 2016). Der Archäologenkongress eignet sich insbesondere als Einstieg in ein neues Thema oder zur Ergebnisdokumentation.

Beispiel:

Segmente des Modells der Wachstumsphasen bzw. des Strukturveränderungsmodells nach Greiner (1972), die hier als „Fundstücke“ für die Archäologen-Teams fungieren:

1. Entwicklungsstufen eines Unternehmens:
    - Führungsstilkrise
    - Autonomiekrise
    - Kontrollkrise
    - Bürokratiekrise
    - Wachstum durch Kreativität
    - Wachstum durch straffe Führung
    - Wachstum durch Delegation
    - Wachstum durch Koordination
    - Wachstum durch mehr Teamgeist

❖ *Aufstellen im Raum (oder Soziogramm)*

Der Dozent stellt eine Frage bzw. macht eine Aussage zu einem in der Lehrveranstaltung behandelten Thema. Die Studierenden müssen sich dazu im Raum positionieren.

! **Wichtig:**

- ✓ Für das Positionieren benötigt man eine markierte oder gedachte Linie bzw. die Positionskarten sowie eine eindeutige Kennzeichnung der möglichen Positionen (Hoffmann & Kiehne, 2016).
- ✓ Der Veranstaltungsraum muss über eine für diese Methode ausreichende Fläche verfügen.

Zu den Vorteilen des Soziogramms gehört u. a. ein vergleichsweise geringer Zeitaufwand. Das Soziogramm eignet sich für verschiedene Lehrveranstaltungsformate wie Seminare, Übungen und Workshops (Hoffmann & Kiehne, 2016).

❖ *Brainstorming*

Die *Brainstorming*-Methode ist sowohl zur Feststellung des Vorwissens Studierender und zum Einstieg in einen neuen Themenbereich als auch zur Vorstrukturierung der Inhalte geeignet (Dallmeier & Hawelka, 2009; Hoffmann & Kiehne, 2016). Darüber hinaus kann die *Brainstorming*-Methode den kreativen Suchprozess unterstützen und zur Förderung des Kommunikationsverhaltens sowie des Selbstvertrauens der Studierenden beitragen. In einem ersten Schritt formuliert der Dozent eine Fragestellung, ein Problem oder gibt einen Begriff vor. Weiterhin generieren die Studierenden spontane Ideen oder Lösungen zu der gegebenen Fragestellung. Die Ideen der Studierenden werden dabei beispielsweise an der Tafel, am Whiteboard oder auf einem Flipchart stichwortartig dokumentiert. Anschließend werden alle Antworten geordnet und zusammen ausgewertet (Hoffmann & Kiehne, 2016).

! **Wichtig:**

- ✓ Die Fragestellung muss exakt formuliert werden.
- ✓ Die Ergebnisse müssen visualisiert werden (beispielsweise mithilfe eines Flipcharts, einer Pinnwand, einer Tafel, einer Dokumentenkamera oder PowerPoint).
- ✓ Alle Ideen werden dokumentiert, Kritik ist nicht zugelassen.

Die *Brainstorming*-Methode ist für Lehrveranstaltungen mit bis zu 30 Teilnehmern geeignet und nimmt max. eine halbe Stunde Zeit ein (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Beispiel:

Ergebnisse des *Brainstormings* zum Thema *Methoden zur Teilnehmermotivierung* (Tutorenschulung im Studiengang Germanistik, gehalten von der Autorin im Sommersemester 2015 an der Universität Regensburg):

Methoden zur Teilnehmermotivierung:

1. Förderung der Kompetenzwahrnehmung
    - Lernfortschritte sichtbar machen
    - Bei herausfordernden Aufgaben unterstützen
    - Das Erreichen von Teilzielen wertschätzen
    - Erfolge der Studierenden auf ihre Tüchtigkeit zurückführen
    - Klare, strukturierte und anschauliche Präsentationen erstellen
    - Konstruktives Feedback geben
    - Misserfolge als Lernbedarf interpretieren
    - Das Setzen realistischer Ziele fördern
    - Positive Rückmeldungen geben
    - Aktive Beteiligung fördern
2. Förderung der Selbstbestimmung
    - Mehr Wahlmöglichkeiten geben
    - Erwartungen der Studierenden einbeziehen
    - Mehr Handlungsspielräume geben
3. Förderung der sozialen Eingebundenheit
    - Angenehme Atmosphäre schaffen
    - Teamarbeit fördern
    - Methoden des kooperativen Lernens einsetzen
4. Förderung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstands
    - Klare und persönlich bedeutungsvolle Lernziele formulieren lassen
    - Das eigene Interesse am Lernstoff zum Ausdruck bringen
    - Praktische Anwendungsmöglichkeiten des Lernstoffs hervorheben

❖ *Brainwriting*

Die *Brainwriting*-Methode kann als eine schriftliche Variation des *Brainstormings* verstanden werden. Die Ideen, die in einer Einzel- oder Gruppenarbeit generiert wurden, werden hierbei verschriftlicht. Diese Methode eignet sich sowohl zur Entwicklung von kreativen Lösungen als auch zur Sammlung von spontanen Gedanken (Dallmeier & Hawelka, 2009). In einem ersten Schritt bearbeiten die Studierenden eine Aufgabe oder eine Fragestellung in Einzelarbeit, dabei werden alle Gedanken oder Lösungen schriftlich festgehalten. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse mit dem Sitznachbarn kritisch besprochen. Im Anschluss daran werden die gemeinsamen Aspekte, die sich bei der Diskussion herauskristallisiert haben, verschriftlicht (z. B. auf einer Overheadfolie oder auf einem Flipchart). Danach wird diese Folie zur Diskussion an die nächste Studierendengruppe weitergegeben und von ihr vervollständigt. Zum Schluss wird die Folie für alle sichtbar projiziert und im Plenum diskutiert (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Wichtig:**

✓ Die Folie sollte von höchstens fünf Studierendengruppen bearbeitet werden.

Der Zeitaufwand bei der Anwendung der *Brainwriting*-Methode wird auf ungefähr 45 Minuten geschätzt (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Beispiel:

Ergebnisse des *Brainwritings* zum Thema *Wie kann man als Dozent die Motivation der Studierenden untergraben* (Tutorenschulung im Studiengang Germanistik, gehalten von der Autorin im Sommersemester 2015 an der Universität Regensburg):

Wie kann man als Dozent die Motivation der Studierenden untergraben:

- Nie präzise Instruktionen bzw. Handlungsanweisungen geben
- Erfolge der Studierenden auf Zufall bzw. Glück zurückführen
- Misserfolge der Studierenden als persönliche Niederlage bewerten
- Die Studierenden sollen ihren eigenen Lernfortschritt nicht sehen bzw. nicht einschätzen können
- Keine praktischen Anwendungsmöglichkeiten des Lernstoffs hervorheben
- Eigenes Desinteresse und Demotivation zum Ausdruck bringen
- Nie über die Ziele der Lehrveranstaltung sprechen
- Aufgaben nie in Gruppen bearbeiten lassen
- Keine Wahlmöglichkeiten geben
- Bei herausfordernden Aufgaben nicht unterstützen
- Kompetenz der Studierenden in Frage stellen
- Keine didaktische bzw. methodische Abwechslung bieten
- Nur negative Rückmeldungen geben

❖ *Mind-Map (kognitive Landkarte)*

Zu den Zielen der mittlerweile stark verbreiteten *Mind-Mapping*-Methode gehören die Förderung der Kreativität, die Strukturierung der spontanen Gedanken sowie die Visualisierung der Zusammenhänge (Dallmeier & Hawelka, 2009). Hierbei wird in der Mitte des Whiteboards oder auf einem Flipchart ein Oberbegriff oder ein Thema festgehalten, die mit der *Mind-Mapping*-Methode bearbeitet werden sollen. Die Studierenden schreiben anschließend ihre spontanen Gedanken auf und positionieren sie um den zu bearbeitenden Begriff herum. Dabei können auch verschiedene Symbole oder Abbildungen von Studierenden verwendet werden. Die festgehaltenen Gedanken müssen im nächsten Schritt in Beziehung zueinander gesetzt werden, beispielsweise mithilfe von Pfeilen oder Strichen (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Wichtig:**

- ✓ Bei einer großen Zahl Studierender kann die Visualisierung auch vom Dozenten übernommen werden.
- ✓ Der Dozent muss anschließend die erstellte *Mind-Map* kommentieren.
- ✓ Die Erstellung von *Mind-Maps* bzw. *Concept Maps* kann mithilfe eines entsprechenden Online-Programms (beispielsweise Xmind, MindManager und FreeMind) unterstützt werden.

Beispiel:

Die Ergebnisse der *Mind-Mapping*-Methode (Abbildung 8) zum Thema *Allgemeine Merktipps beim Lernen* (Workshop „Lern- und Arbeitstechniken für das Lehramtsstudium Chemie“, gehalten von Justus und Urban im Wintersemester 2015/2016 an der Universität Regensburg):

Abbildung 8
Beispiel für eine *Mind Map* zum Thema *Allgemeine Merktipps beim Lernen*

❖ *Motivationsplakat*

Die Motivationsplakat-Methode unterstützt die Studierenden bei der Reflexion ihrer Teilnahmemotivation an einer Lehrveranstaltung. Der Dozent kann dadurch einen besseren Überblick über die Studierendengruppe bekommen. Die Methode kann auch als eine Erwartungsabfrage eingesetzt werden (Dallmeier & Hawelka, 2009). Auf dem Whiteboard, einer Tafel oder einem Flipchart wird vom Dozenten eine Zielscheibe aufgemalt, die mehrere noch leere Antwortkategorien beinhaltet. Hierbei wird ganz oben eine konkrete Frage an die Studierenden aufgeschrieben, beispielsweise „Warum möchte ich ein Unternehmen gründen?", „Warum möchte ich selbständig werden?" oder „Warum nehme ich an dieser Lehrveranstaltung teil?". Die leeren Antwortkategorien werden anschließend mithilfe der Studierenden ausgefüllt und „jeder Studierende bewertet dann mithilfe von Klebepunkten, welches Motiv seine eigene Motivationslage am ehesten widerspiegelt" (Dallmeier & Hawelka, 2009, S. 12).

! **Wichtig:**

- ✓ Die Methode kann nochmal am Ende einer Lehrveranstaltung verwendet werden, um die eventuellen Veränderungen in der Motivation der Studierenden zu erfassen.

Beispiel:

Warum möchte ich ein eigenes Unternehmen gründen?

Warum nehme ich an dieser Lehrveranstaltung teil?

❖ *Rollenspiel*

Im Mittelpunkt der Rollenspiel-Methode stehen die Förderung des aktiven Lernens sowie die Reflexion des eigenen Verhaltens. Außerdem können dadurch die Problemlösungen und die Entscheidungen nachgebildet werden (Dallmeier & Hawelka, 2009). Die entsprechenden Rollen werden in der Regel vom Dozenten vorgegeben, z. B. ein angehender Existenzgründer vs. ein potenzieller Kreditgeber. Die Studierenden bekommen Zeit, um das Rollenspiel vorzubereiten. In einem weiteren Schritt wird das Rollenspiel durchgeführt. Abschließend muss eine Feedbackrunde realisiert werden. Dallmeier und Hawelka (2009) empfehlen u.a. folgende Leitfragen für die Feedbackrunde zu stellen:

- „Welche Lösungen erscheinen praktikabel?
- Wo liegen die Probleme?
- Entsprach das Rollenspiel der Realität?
- Was kann auf andere Situationen übertragen werden?" (S. 14).

! **Wichtig:**

- ✓ Vor Beginn des Rollenspiels müssen die Ausgangslage und die Ziele klar kommuniziert werden.

Die Rollenspiel-Methode eignet sich für Seminare bzw. Workshops und nimmt mindestens 30 Minuten in Anspruch (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Beispiel:

- *Angehender Unternehmensgründer (bzw. Gründerteam) und potenzieller Geldgeber*
- *Unternehmensgründer und unzufriedene Kunden*
- *Unternehmensgründer und ein aussteigendes Mitglied des Gründerteams*

❖ *Vorwissen aktivieren*

Der Schwerpunkt der Methode liegt auf der Reflexion des eigenen Kenntnisstands (Dallmeier & Hawelka, 2009). Dadurch kann zugleich die Motivation der Studierenden gefördert werden. Zum Beginn der Sitzung wird vom Dozenten ein Flipchart vorbereitet, auf dem die wichtigsten Aspekte der Lehrveranstaltung festgehalten werden. Die Studierenden müssen ihr Vorwissen zu allen aufgelisteten Aspekten einschätzen, beispielsweise mithilfe von Klebepunkten. Dadurch bekommt der Dozent einen genauen Überblick über seine Studierendengruppe. In Abhängigkeit der Anzahl der Studierenden wird für diese Methode zwischen 10 und 20 Minuten gebraucht (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Beispiel:

Schätzen Sie bitte Ihr Vorwissen zu den folgenden Themen ein!

- *Customer Development*
- *Agile Methoden*
- *Lean Thinking*
- *Operatives Geschäftsmodell*

❖ *Advocatus diaboli*

Zu den Zielen der *Advocatus diaboli*-Methode gehört die Förderung des kritischen Prüfens bzw. die Anregung zum kritischen Betrachten des Lernstoffs. „Dabei führen zwei Personen einen Dialog über bestimmte inhaltliche oder thematische Aspekte, wobei einer, der a*dvocatus diaboli*, die vermeintlich schwächere Position zu vertreten hat“ (Dallmeir & Hawelka, 2009, S. 21). Die Aufgabe des *Advocatus diaboli* (Studierender 1) besteht darin, einem anderen Diskussionsteilnehmer (Studierendem 2) zu widersprechen. Beide Positionen werden mit verschiedenen Argumenten verteidigt.

! **Wichtig:**

✓ Anschließend wird das Thema ans Plenum weitergegeben.

Beispiel:
Thema bzw. These: *Die unternehmerischen Kompetenzen kann man nicht fördern. Man wird mit entsprechenden Genen bereits geboren.*

❖ *Arbeit in Kleingruppen*

Bei der Arbeit in Kleingruppen können verschiedene Phasen definiert werden. Die erste Phase (Orientierungsphase) beinhaltet beispielsweise die Identifikation der Ziele und die Erstellung eines Plans. In der darauffolgenden zweiten Phase (Arbeitsphase) werden Sachverhalte erarbeitet. Die dritte Phase (Abschlussphase) besteht in der Regel aus der Präsentation sowie der Bewertung der Ergebnisse. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Förderung der Fähigkeit zum kooperativen Problemlösen sowie der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Wichtig:**

- ✓ Die Aufgaben müssen klar kommuniziert werden.
- ✓ Die für die Aufgabenbearbeitung benötigten Unterlagen (z. B. Texte, Arbeitsblätter) müssen vom Dozenten vorbereitet werden.
- ✓ Die Erwartungen zur abschließenden Präsentation müssen vom Dozenten noch vor Beginn der Arbeit in Kleingruppen klar kommuniziert werden.
- ✓ Der Dozent muss präzise Angaben zur Dauer der Gruppenarbeit machen.
- ✓ Während der Gruppenarbeit steht der Dozent den Studierenden als Ansprechperson zur Verfügung (beispielsweise bei Fragen).

Die Methode ist vergleichsweise zeitaufwendig: In Abhängigkeit der Anzahl der Studierendengruppen und der Komplexität der Aufgabe wird dafür normalerweise zwischen 30 und 90 Minuten benötigt (Dallmeier & Hawelka, 2009).

❖ *Experteninterview (Expertenbefragung)*

Zu einer Lehrveranstaltung wird ein Experte mit einem kurzen Vortrag zu einem bestimmten Thema, das auch in der Lehrveranstaltung behandelt wird, eingeladen. Anschließend können Studierende Fragen an den Experten stellen. Dadurch wird nicht nur die Informationsaufnahme gefördert und die gründliche Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik angeregt, sondern auch ein persönlicher Bezug geschaffen (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Wichtig:**

- ✓ Die Fragen an Experten müssen von Studierenden im Vorfeld der Stunde vorbereitet werden. Allerdings sind auch spontane Fragen erwünscht.
- ✓ Die eingeladenen Experten müssen durch ihr Verhalten Rückfragen zulassen.
- ✓ In einer Nachbereitungssitzung kann die Expertenbefragung reflektiert bzw. bewertet werden.

Die Methode kann auch bei großen Lehrveranstaltungen (beispielsweise bei Vorlesungen) eingesetzt werden.

Beispiel:

Junge Unternehmensgründer berichten über ihre Erfahrungen beim Gründungsprozess.

Vertreter der IHK (Industrie- und Handelskammer) berichten über die Beratungsmöglichkeiten für angehende Existenzgründer.

Vertreter einer Bank berichten über die Finanzierungsmöglichkeiten und Formalitäten bei der Unternehmensgründung.

❖ *Jigsaw*

Zu den Zielen der *Jigsaw*-Methode gehören zum einen die arbeitsteilige Modellkonstruktion und zum anderen die Aufbereitung und Reflexion von verschiedenen Theorien und Modellen (Dallmeier & Hawelka, 2009). In einem ersten Schritt werden die Stammgruppen der Studierenden gebildet. Das zu behandelnde Thema (beispielsweise ein Modell, eine Theorie oder eine Problemstellung) wird vom Dozenten in so viele Teilfragestellungen bzw. Aspekte aufgegliedert, wie jede der Stammgruppen Studierende hat. Anschließend wählt jeder Studierende eine Teilfragestellung oder einen Themenbereich, für den er Experte werden will. Weiterhin werden Expertengruppen gebildet, in denen ein bestimmter Themenbereich gemeinsam aufbereitet wird. Zum Schluss kehren die Experten in ihre Stammgruppen zurück und bearbeiten zusammen eine vollständige Fragestellung (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Wichtig:**

- ✓ Für den Einsatz der *Jigsaw*-Methode muss ein geeigneter Veranstaltungsraum mit variabler Bestuhlung zur Verfügung stehen.
- ✓ Dallmeier und Hawelka (2009) empfehlen für die Verwendung dieser Methode Lehrveranstaltungen bzw. Workshops mit mindestens 20 Teilnehmern.

Beispiel:
Mögliche Aspekte zum Thema *Businessplan* für die Bildung der Expertengruppen bei der *Jigsaw*-Methode:

1. Gründerperson (z. B. Qualifikationen, Erfahrungen, Kenntnisse, Stärken und Schwächen)
2. Geschäftsidee (z. B. Besonderheiten, Ziel, Entwicklungsstand, Formalitäten)
3. Markt und Wettbewerb (z. B. Kunden, Konkurrenz, Standort)
4. Marketing (z. B. Angebot, Preis, Vertrieb, Werbung)
5. Organisation (z. B. Entwicklungsphase, Führungspersonen, Mitarbeiter, Schulungsmaßnahmen)
6. Finanzplan (z. B. Kapitalbedarf, Eigenkapitalanteil, Fremdkapitalanteil, Beteiligungskapitalgeber, Sicherheiten, Liquiditätsplan, Gewinnschätzung)

❖ *Postersession*

Im Mittelpunkt der Postersession-Methode stehen die Visualisierung bzw. Strukturierung der komplexen Sachverhalte und Zusammenhänge, die Darlegung der festgehaltenen Ergebnisse sowie die Diskussion im Plenum (Dallmeier & Hawelka, 2009). Die zu behandelnden Themen werden vom Dozenten an die Arbeitsgruppen weitergegeben. Die Poster können auf einem Flipchart erstellt werden, dabei „sollen die Inhalte bzw. Ergebnisse großformatig und möglichst unter Verwendung grafischer Gestaltungsmittel festgehalten“ (Dallmeier & Hawelka, 2009, S. 29) werden. Anschließend werden die Poster von allen Arbeitsgruppen im Raum aufgehängt und von Studierenden präsentiert. Die Diskussion der Ergebnisse im Plenum beendet die Posterpräsentation.

! **Wichtig:**

✓ Die Poster können sowohl in Einzelarbeit als auch in Kleingruppen erstellt werden.

Beispiel:

Ergebnisse einer Postersession (Abbildung 9) zum Thema *Merksätze als Lerntechnik* (Workshop „Lern- und Arbeitstechniken für das Lehramtsstudium Chemie“, gehalten von Justus und Urban im Wintersemester 2015/2016 an der Universität Regensburg):

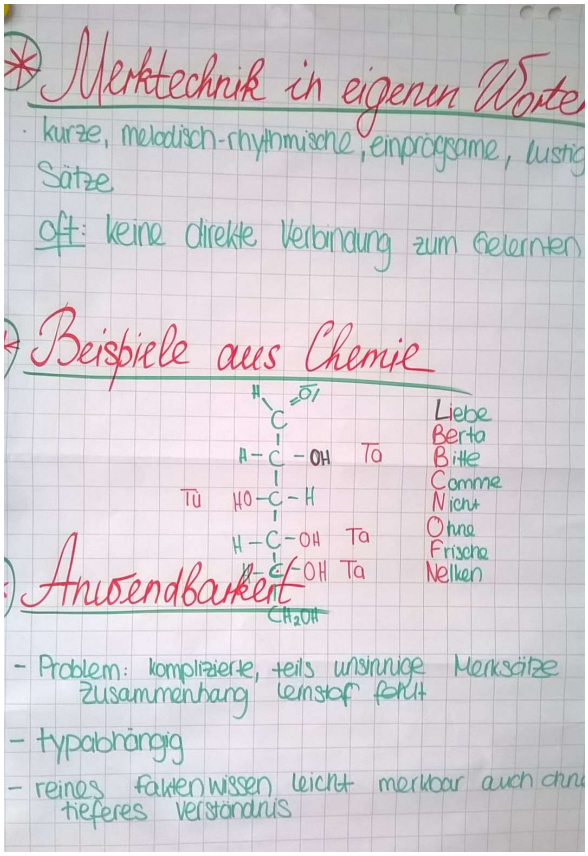

Abbildung 9
Beispiel von einem Poster zum Thema *Merksätze als Lerntechnik*

❖ *Spontanreferat*

Zu den Zielen der Spontanreferat-Methode gehören die Wiederholung des Lernstoffs, die Förderung von rhetorischen Fähigkeiten, die Identifizierung von Problemen sowie die Überprüfung des Lernerfolgs (Dallmeier & Hawelka, 2009). Am Anfang der Sitzung wird ein Studierender vom Dozenten als Referent ausgewählt. Der Referent bekommt die Aufgabe, das aktuelle Thema der Sitzung zu präsentieren. Anschließend werden Fragen im Plenum diskutiert.

! **Wichtig:**

- ✓ Studierende müssen sich gut auf die Sitzung vorbereiten.
- ✓ Die einzelnen Präsentationen der Studierenden sollten ca. 10-15 Minuten dauern.

Beispiel:
Spontanreferat zu den Themen *Persönlichkeitsmerkmale von Gründern*, *Determinanten der Gründungsmotivation*, *Kreativtechniken*, *Bedeutung der Netzwerke*, *Gründungsfinanzierung*.

❖ *Buzz-Group (Murmelgruppen)*

Mit der *Buzz-Group*-Methode kann die aktive Beteiligung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen mit großer Teilnehmerzahl gefördert werden (Dallmeier & Hawelka, 2009). Der Dozent stellt eine Frage an die Studierenden, die sie zu zweit, beispielsweise mit einem Sitznachbarn, einige Minuten lang diskutieren. Danach werden die Antworten von Studierenden exemplarisch im Plenum besprochen.

! **Wichtig:**

- ✓ Die *Buzz-Group*-Methode eignet sich insbesondere für größere Studierendengruppen.

Beispiel:
Mögliche Fragen an *Buzz-Groups*:

- Welche Merkmale sind für den *Lean-Startup*-Ansatz charakteristisch?
- Was wird unter dem Begriff *Maker Spaces* verstanden?
- Welche Instrumente können für die Erfassung des Kundenfeedbacks eingesetzt werden?
- Welche öffentlichen Finanzierungsmöglichkeiten gibt es?

❖ *Diskussion*

Zu den Zielen der Diskussion gehören die Förderung der aktiven Verarbeitung des behandelten Lernstoffs, der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und des kritischen Denkens (Dallmeier & Hawelka, 2009). In einem ersten Schritt werden vom Dozenten ein Diskussionsthema bzw. die Aspekte genannt, die diskutiert werden sollen. In einem weiteren Schritt werden die Gesprächsregeln festgelegt (z. B. wie lange darf man reden). Der Moderator leitet die anschließende Diskussion, fasst die Ergebnisse zusammen und bewertet sie.

Wichtig:

- ✓ Die Moderation der Diskussion kann entweder vom Dozenten oder einem Studierenden übernommen werden.

Die Diskussionsmethode kann in allen Lehrveranstaltungen ab zwei Teilnehmern eingesetzt werden und in Abhängigkeit von der jeweiligen Teilnehmerzahl bis zu zwei Stunden dauern (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Beispiel:
Mögliche Diskussionsthemen:

- *Kann man unternehmerisches Denken und Handeln lernen?*
- *Was ist besser: eine intrinsische oder eine extrinsische Gründungsmotivation?*
- *Sind Einzel- oder Teamgründungen effektiver?*

❖ *Lernportfolio*

Im Mittelpunkt der Lernportfolio-Methode steht die Reflexion des eigenen Lernprozesses bzw. -verhaltens. Hierbei werden in einem Lernportfolio der eigene Fortschritt sowie Probleme dokumentiert und z. B. in einem Ordner gesammelt. Das Lernportfolio wird außerdem zur Bewertung der studentischen Leistungen durch den Dozenten eingesetzt. „Die Arbeit mit einem Lernportfolio fördert also zum einen Autonomie und Selbstbestimmung und steigert dadurch die Motivation zur Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernweg“ (Dallmeier & Hawelka, 2009, S. 46). In der Regel werden die entsprechenden Aufgaben von Dozenten vorgegeben, beispielsweise Fallbearbeitung, Diagramme, *Mind-Maps,* Exposee sowie Literaturverzeichnisse.

Wichtig:

- ✓ Das Lernportfolio kann verschiedene Dokumente beinhalten.
- ✓ Das Lernportfolio kann täglich, wöchentlich oder auch projektbezogen bearbeitet werden.

Beispiel:
Mögliche formale Gestaltung eines Lernportfolios:

- Deckblatt mit Titelseite (Name, Studiengang, Fachsemester, Dozent)
- Inhaltsverzeichnis mit einer nachvollziehbaren Gliederung
- Prozessbeschreibungen und Dokumentation der Entwicklung, Ergebnisdokumentation
- Zwischen- und Abschlussevaluation

❖ *Backpacking*

Beim *Backpacking* handelt es sich um eine Evaluationsmethode. Der Dozent kann dadurch das Feedback der Studierenden zur Lehrveranstaltung bekommen und die zukünftigen Lehrveranstaltungen ggf. anpassen. Zunächst werden vom Dozenten zwei leere Kartons (oder Taschen) in der Raummitte aufgestellt. Danach schreiben die Studierenden auf eine Karte bzw. auf einen Zettel, was sie persönlich aus der Lehrveranstaltung mitnehmen, und legen diese in einen Karton oder in eine Tasche. In einen anderen Karton legen die Studierenden eine Karte, auf der sie all ihre Anregungen zum Dozenten festgehalten haben (Lob und Kritik). Dadurch bekommt der Dozent sowohl eine Übersicht über inhaltliche Aspekte, die bei den Studierenden angekommen sind, als auch ein Feedback zur gesamten Lehrveranstaltung (Dallmeier & Hawelka, 2009).

❖ *Denkhüte*

Die Denkhüte-Methode eignet sich in erster Linie für die Förderung der Diskussions- und Argumentationsfähigkeit (Hoffmann & Kiehne, 2016). Das Problem bzw. das Thema, das in der Lehrveranstaltung behandelt wird, wird von Studierenden aus verschiedenen Positionen näher betrachtet und kann somit zur Förderung der Elaborationsstrategien sowie der Strategien des kritischen Prüfens bedeutend beitragen. Zunächst werden die Studierenden in sechs Arbeitsteams mit sechs verschiedenen Perspektiven bzw. Schwerpunkten („Sechs Hüte“) aufgeteilt:

1. „Weißer Hut: Objektivität und Neutralität; Sammeln von Informationen, ohne sie zu werten; Fakten und Zahlen stehen im Vordergrund; Emotionen, Urteile und persönliche Meinungen spielen keine Rolle.
2. Roter Hut: Subjektives Empfinden und persönliche Meinung; positive und negative Gefühle wie Angst, Freude, Zweifel, Hoffnung stehen im Vordergrund; Äußerung von „Bauchgefühlen“.
3. Schwarzer Hut: Objektiv negative Aspekte; im Vordergrund stehen Bedenken, Zweifel und Risiken; geäußert werden alle sachlichen Argumente, die gegen ein Projekt bzw. eine Entscheidung sprechen.
4. Gelber Hut: Objektiv positive Aspekte; im Vordergrund stehen die Chancen und Pluspunkte, realistische Hoffnungen und erstrebenswerte Ziele.
5. Grüner Hut: Neue Ideen, Kreativität und Wachstum stehen im Vordergrund; Alternativen werden gesucht und gefunden; auch Verrücktes und Unrealistisches wird thematisiert.
6. Blauer Hut: Kontrolle und Organisation; im Fokus steht die Meta-Ebene; die Rolle der Moderation wird bevorzugt“ (Hoffmann & Kiehne, 2016, S. 26).

In einem weiteren Schritt bereiten sich alle Gruppen auf eine Diskussion vor. Für die Vorbereitung können verschiedenen Materialien wie Skripte und Texte verwendet werden. Zum Schluss wird die Problemstellung der „Sechs Hüte“ diskutiert.

! **Wichtig:**

- ✓ Die jedem Arbeitsteam zugewiesenen Perspektiven müssen vom Dozenten ausführlich erklärt werden.
- ✓ Die Quellen für die Vorbereitung zur Diskussion (z. B. Texte, nützliche Links) müssen vom Dozenten bereitgestellt werden. Diese Quellen müssen für alle „Sechs Hüte" gleich sein. Die Schwerpunkte der Argumentation werden von den jeweiligen Teams selbständig herausgefiltert.

Beispiel:
Mögliches Diskussionsthema: *Ich habe eine Gründungsidee. Soll ich wirklich ein Unternehmen gründen???*

❖ *One-minute-paper*

Zu den Zielen der *One-Minute-Paper*-Methode gehören die Evaluation bestimmter inhaltlichen Aspekte der Lehrveranstaltung sowie die Aktivierung einer Plenumsdiskussion (Dallmeier & Hawelka, 2009). Mithilfe der Leitfragen, die vom Dozenten vorgegeben werden, skizzieren die Studierenden schriftlich die relevantesten Inhalte der Sitzung. Dafür bekommen sie ca. eine Minute Zeit. Anschließend werden die Ergebnisse vom Dozenten quantifiziert, visualisiert, präsentiert und mit dem Plenum kurz besprochen.

! **Wichtig:**

- ✓ Dallmeier und Hawelka (2009) nennen folgende Beispiele für die Leitfragen: „Was war heute die nützlichste Erkenntnis?", „Welche inhaltliche Frage beschäftigt sie gerade am meisten?", „Was wollen Sie aus dem Seminar in den Berufsalltag mitnehmen?" (S. 62).

❖ *Bricolage*

Die *Bricolage*-Methode eignet sich für den Einsatz in Seminaren, Übungen und Workshops (Hoffmann & Kiehne, 2016). Der Schwerpunkt der Methode ist die Betrachtung des Lernstoffs aus verschiedenen Perspektiven. Aus diesem Grund kann sie zur Förderung des kritischen Prüfens und der Elaborationsstrategien verwendet werden. In einem ersten Schritt wird vom Dozenten ein Thema bzw. eine Problemstellung präsentiert. Die Studierenden machen sich anschließend Notizen zu den Theorien, die sie bereits kennen, und die zur Bearbeitung der Problemstellung beitragen können. Nach dieser Einzelarbeit werden Arbeitsgruppen gebildet. In Teams tauschen die Studierenden ihre Ideen aus, vervollständigen und erklären die notierten Theorien. In einem weiteren Schritt werden die ausgewählten Theorien und ihre Komponente ausführlich verschriftlich (beispielsweise auf einem Flipchart oder auf Karten). Schließlich werden die gesamten Theorien zerschnitten, die einzelnen Aspekte kombiniert und zur Beantwortung der eigentlichen Problemstellung genutzt. Die Erklärungen der Teams werden im Plenum vorgestellt, diskutiert und bewertet (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Wichtig:

- ✓ Keine großen Arbeitsteams bilden, damit sich die Teilnehmer nicht gegenseitig blockieren.

Beispiel:
Mögliche Fragestellung: *Wie entstehen Ideen?*
Zur Bearbeitung dieser Aufgabe können sowohl die Motivationstheorien als auch die kognitionstheoretischen Ansätze verwendet werden.

❖ *Hörsaalspiele*

Bei den großen Lehrveranstaltungen können zum Auflockern, zur Erhöhung der Konzentration, zum Üben sowie zur Förderung der sozialen Eingebundenheit verschiedene Hörsaalspiele (z. B. Tabu mit Fachwörtern, siehe z. B. https://kristinalucius2.files.wordpress.com/2013/07/tabu1.pdf; entnommen am 13.11.2018, oder auch Speed Dating zum Austausch über eine vorgegebene Frage, vgl. beispielsweise http://www.blog.lehren.tum.de/lehrmethode-speed-dating/; entnommen am 13.11.2018) eingesetzt werden.

Beispiel:
Kettenreaktion (von Spannagel, Freisleben-Teutscher und Atkins)
Bei diesem Spiel wird vom Dozenten eine Frage ans Plenum gestellt. Jeder Studierende darf dazu der Reihe nach nur ein Wort sagen. Die gesamte Antwort muss sinnvoll sein und die Frage beantworten.
Was verstehen Sie unter dem Begriff Entrepreneur?
Was ist der Lean-Startup-Ansatz?

8. Zusammenfassung

Im vorliegenden Buch wurden zum einen die domänenübergreifenden Merkmale der guten Hochschullehre analysiert und zum anderen ein Überblick über die didaktischen Ansätze sowie Methoden gegeben, die in der Gründungslehre eingesetzt werden können. Basierend auf den Ergebnissen der *Entrepreneurship*-Forschung sowie aktuellen Entwicklungen in der Hochschuldidaktik können für die Gestaltung der akademischen Gründungslehre folgende Empfehlungen abgeleitet werden.

Es erscheint sinnvoll, bereits bestehende Bildungsangebote zu erweitern und sowohl aufeinander als auch auf die entsprechenden Zielgruppen und Domäne abzustimmen. Außerdem sollten Studierende mehr Informationen darüber bekommen, welche Möglichkeiten ihnen die Selbstständigkeit bietet und welche Bedeutung das unternehmerische Denken und Handeln für ihre weitere Berufslaufbahn hat. Des Weiteren erscheint es sinnvoll, bereits bestehende Bildungsangebote systematisch, langfristig und nach vergleichbaren Kriterien zu evaluieren. Nur auf diese Weise kann valide verglichen bzw. überprüft werden, welcher didaktische Ansatz auf welche Zielvariable den stärksten Effekt hat (Justus, 2018). Ferner sollten die Bildungsprogramme, die sich bei der Evaluation bewährt haben, langfristig in der Hochschullehre verankert werden. Weiterhin erscheint es sinnvoll, potenzielle Risiken einer unternehmerischen Tätigkeit (beispielsweise finanzielle Risiken, Risiken für die Partnerschaft oder für die Work-Life-Balance) offen zu kommunizieren und gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren. Die Gründungslehre kann dabei eine präventive Rolle einnehmen und die entsprechenden Maßnahmen (z. B. Zeitmanagement-Workshops, Stressbewältigungstrainings) in ihre Bildungsprogramme integrieren. Außerdem ist es empfehlenswert, die hochschulische Gründungslehre anhand konkreter, praxisrelevanter, authentischer Problemstellungen zu gestalten. Schließlich erscheint es naheliegend, eine stärkere Verknüpfung zwischen den Hochschulen und dem Unternehmertum herzustellen, um fließende Übergänge zu fördern.

Literatur

Aisch, C. & Jaritz, S. (2018). Förderung des Gründergeistes mit strategischem Gründungsplanspiel in den Bachelorstudiengängen. *Start-up center Newsletter OTH Regensburg, 2/2018,* 3.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88,* 87-99.

BarNir, A., Watson, W. E. & Hutchins, H. M. (2011). Mediation and moderated mediation in the relationship among role models, self-efficacy, entrepreneurial career intention, and gender. *Journal of Applied Social Psychology, 41,* 270-297.

Baum, J. R. & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology, 89,* 587-598.

Bazo, A., Böhm, P., Brockelmann, M., Burghardt, M., Hastreiter, I., Heckner, M., Kattenback, M., Liebl, P., Schneidermeier, T., Wagner, T., Wilhelm, T. & Wolff, C. (2011). *Visionen für übermorgen: Design Thinking the Future Lecture*. In: M. Eibl (Hrsg.), Mensch & Computer 2011, S. 247-260. München: Oldenbourg Verlag.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university.* Berkshire: Open University Press.

Bijedić, T. (2013). *Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education. Didaktische Lehr-Lern-Konzeption und empirische Analyse für die Sekundarstufe II.* Flensburger Schriften zu Unternehmertum und Mittelstand, Band 4. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Bloom, B. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.* Weinheim: Beltz.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research, 31,* 445-457.

Brännback, M. & Carsrud, A. L. (2017). *Revisiting the entrepreneurial mind. Inside the black box: An expanded edition.* Springer Verlag.

Burghardt, M., Heckner, M., Kattenbeck, M., Schneidermeier, T. & Wolff, C. (2011). Design Thinking = Human-centered Design? In: M. Eibl & M. Ritter (Hrsg.), *Workshop-Proceedings der Tagung Mensch & Computer 2011,* S. 363-368. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.

Caha, Z., Saßmannshausen, S. P., Faltermeier, J. F. & Justus, X. (2017). *Unternehmerische Kompetenzen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften am Beispiel einer Hochschule in Ostbayern und Südböhmen.* Lüdenscheid: RAM-Verlag.

Carsrud, A. L. & Brännback, M. (2009). *Understanding the Entrepreneurial Mind. Opening the Black Box.* New York: Springer.

Creuznacher, I. C. (2009). *Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität: Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter.* Mafex-Publikationen, 13, Marburg: Marburger Förderzentrum für Existenzgründer.

Dallmeier, B. & Hawelka, B. (2009). *Methodenreader. Eine Sammlung bewährter Methoden für Seminare, Vorlesungen und Workshops in der Hochschullehre* (Schriftenreihe Nr. 4). Universität Regensburg, Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 2,* 223-239.

Dent, A. L. & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28,* 425-474.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53,* 109-132.

Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Estay, C., Durrieu, F. & Akhter, M. (2013). Entrepreneurship: From motivation to start-up. *Journal of International Entrepreneurship, 11,* 243-267.

Feng, X., Rost, D. H. & Zhang, D. (2015). Akademische Selbstwirksamkeit oder fachbezogene Selbstwirksamkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47,* 159-172.

Gerhard, D., Heidkamp, P., Spinner, A., Sommer, B., Sprick, A., Simonsmeier, B. A. & Schneider, M. (2015). Vorlesung. In: M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe,* S. 13-38. Berlin, Heidelberg: Springer.

Gerholz, K.-H. & Slepcevic-Zach, P. (2015). Social Entrepreneurship Education durch Service Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. *ZFHE, 3,* 91-111.

Gerjets, P. H., Scheiter, K. & Schuh, J. (2005). Instruktionale Unterstützung beim Fertigkeitserwerb aus Beispielen in hyperbasierten Lernumgebungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19,* 23-38.

Gerlach, A. & Bollweg, L. (2015). Der Stage-Gate-Prozess als Instrument in der Entrepreneurship Education. *ZFHE, 3,* 141-149.

Gollwitzer, P. M. & Wieber, F. (2010). Overcoming procrastination through planning. In: C. Andreou & M. D. White (Eds.), The Thief of time, 185-205. New York: Oxford University Press.

Gossel, B. M. & Kalka, R (2015). Media Entrepreneurship Education. Ein studienfachspezifischer Ansatz und eine empirische Bestandsaufnahme. *ZFHE, 3,* 51-70.

Green, J. A., Oswald, C. A. & Pomerantz, J. (2015). Predictors of retention and achievement in a massive open online course. *American Educational Research Journal, 52,* 925-955.

Greiner, L. E., 1972. Evolution and Revolution as Organizations Grow. *Harvard Business Review, 50,* 37-46.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement.* Oxon, England: Routledge.

Hattie, J. A. C. (2015). The applicability of visible learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1,* 79-91.

Hawelka, B. (2017). *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll* (überarbeitete Ausgabe; Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Heckhausen, H. (1977). Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstruktes. *Psychologische Rundschau, 28,* 175-189.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.) *Motivation und Handeln*, pp. 1-9, Berlin, Heidelberg: Springer.

Heinrichs, K. (2016). Dealing with critical incidents in the postformation phase: Design and evaluation of an Entrepreneurship Education course. *Vocations and Learning, 9,* 257-273.

Heinrichs, K. & Jäcklin, B. (2017). Critical incidents typically emerging during the postformation phase of an new venture: Perspectives for Entrepreneurship Education and start-up counselling. I*nternational Journal of Higher Education, 6,* 133-146.

Henning, J. (2013). *Förderung von Handlungswissen in virtuellen Lernumgebungen: Kognitive Modellierung beim Lernen aus prozessorientierten Lösungsbeispielen.* Hamburg: Dr. Kovač.

Hilbrecht, H. & Kempkens, O. (2013). Design Thinking im Unternehmen – Herausforderung mit Mehrwert. In: F. Keuper, K. Hamidian, E. Verwaayen, T. Kalinowski & C. Kraijo (Hrsg.), *Digitalisierung und Innovation,* S. 347-364. Wiesbaden: Springer Gabler.

Hoffmann, J. & Engelkamp, J. (2017). *Lern- und Gedächtnispsychologie.* Berlin, Heidelberg: Springer.

Hoffmann, S. G. & Kiehne, B. (2016). *Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader.* Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Jaroschinsky, A. & Rózsa, J. (2015). Kompetenzorientierte Didaktik der Entrepreneurship Education. *ZFHE, 3,* 113-127.

Justus, X. (2017). *Selbstregulation im virtuellen Studium. Volitionale Regulation, Lernzeit und Lernstrategien in Online-Seminaren.* Münster: Waxmann.

Justus, X. (2018). Gründungslehre an Hochschulen: Herausforderungen und aktuelle Trends. In V. Velková & M. Šuta (Eds.), *Podnikatelské kompetence a řízení lidských zdrojů ve 21. století: Sborník z konference* (pp. 36-43). České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

Kobayashi, K. (2005). What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 242-262.

Krapp, A. & Seidel, T. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Kraus, S. (2011). *Entrepreneurship – Fallstudien. Unternehmensgründung, Intrapreneurship und Innovationsmanagement.* Wien: Springer.

Krämer, J. (2007). Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education. In B. Remmele, Schmette, M. & Seeber, G. (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (pp. 76-88). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Lehmann, K., Oeste, S., Janson, A., Söllner, M. & Leimeister, J. M. (2015). Flipping the classroom – IT-unterstützte Lerneraktivierung zur Verbesserung des Lernerfolges einer universitären Massenlehrveranstaltung. *HMD, 52,* 81-95.

Lindner, J. (2015). Entrepreneurship Education für Jugendliche. *GW-Unterricht, 140,* 39-49.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. NJ: Prentice-Hall.

Moos, D. C. (2009). Note-taking while learning hypermedia: Cognitive and motivational considerations. *Computers in Human Behavior, 25,* 1120-1128.

Moos, D. C. & Azevedo, R. (2008). Exploring the fluctuation of motivation and use of self-regulatory processes during learning with hypermedia. *Instructional Science, 36,* 203-231.

Moos, D. C. & Azevedo, R. (2009). Learning with computer-based learning environments: A literature review of computer self-efficacy. *Review of Educational Research, 79,* 576-600.

Oser, F. & Volery, T. (2012). "Sense of failure" and "sense of success" among entrepreneurs: the identification and promotion of neglected twin entrepreneurial competencies. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 4,* 27-44.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16,* 385-407.

Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking – Innovation lernen – Ideenwelten öffnen.* München: mi-Wirtschaftsbuch.

Reich, K. (2007). Methodenpool. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/planspiel.pdf, entnommen am 08.11.2018.

Reitzer, C. (2014). *Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern.* Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie,* S. 3-24. Berlin, Heidelberg: Springer.

Renkl, A. (2015). Drei Dogmen guten Lernens und Lehrens: Warum sie falsch sind. *Psychologische Rundschau, 66,* 211-220.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23,* 159-182.

Rheinberg, F. (2008). *Motivation.* Stuttgart: Kohlhammer.

Riebenbauer, E. & Stock, M. (2015). Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns in der universitären Übungsfirma. *ZFHE, 3,* 129-140.

Rybnicek, R., Ruhrl, M. & Gutschelhofer, A. (2015). Die Grazer Gründungsschule. Ein interuniversitäres Projekt. *ZFHE, 3,* 37-49.

Scharnhorst, U. (2001). Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23,* 471-492.

Schiefele, U. (2009). Motivation. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, 151-177. Berlin: Springer.

Schmette, M. (2007). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education. In B. Remmele, Schmette, M. & Seeber, G. (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (pp. 57-74). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education, 17,* 11-16.

Schneider, M. & Mustafić, M. (2015). Hochschuldidaktik als quantitativ-empirische Wissenschafft. In: M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe,* S. 1-13. Berlin, Heidelberg: Springer.

Scholkmann, A., Siemon, J., Boom, K.-D. & Knigge, M. (2017). Lernzeitnutzung im Planspielunterricht. Eine Analyse des Einflusses kognitiver Fähigkeiten, Zielorientierungen und Charakteristika von Lernpartnern anhand von Videodaten. *ZfE, 20,* 651-669.

Shepherd, D. A. & Patzelt, H. (2018). *Entrepreneurial Cognition. Exploring the Mindset of Entrepreneurs.* Palgrave Macmillian.

Spector, J. M. & Kim, CM. (2014). Technologies for intentional learning: Beyond a cognitive perspective. *Australian Journal of Education, 58,* 9-22.

Sturm, N. M. (2018). *Lernzielformulierung. Handreichung der Prüfungswerkstatt.* Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung Mainz, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen.* Wiesbaden: Springer.

Urfer-Schumacher, M. (2016). Problembasiert, kompetenzorientiert prüfen. *ZFHE, 11,* 67-84.

Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21,* 159-176.

Weber, S. & Funke, S. (2012). An „instructional" perspective on entrepreneurship education – focusing on the development of team competencies. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 4,* 49-72.

Wedekind, J. (2013). MOOCs – eine Herausforderung für die Hochschulen? In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*, S. 45-62. Nordersted: Books on Demand GmbH.

Wibbecke, G., Wibbecke, A.-L., Kahmann, J. & Kadmon, M. (2016). Lehrenden- und studierendenzentrierte Lehre messen. Ein Beobachtungsbogen für Lehrveranstaltungen an Hochschulen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48,* 184-194.

Wilson, K. (2008). Entrepreneurship Education in Europe. In J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and Higher Education* (pp. 119-138). Paris: OECD.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81,* 329-339.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 39,* 145-155.

Methoden in der Gründungslehre

Xenia Justus

Zdeněk Caha

© Copyright 2019 by RAM-Verlag
Publisher:
RAM-Verlag
Stüttinghauser Ringstr. 44
D-58515 Lüdenscheid
Germany
RAM-Verlag@t-online.de
http://www.ram-verlag.eu

The publisher cannot be held responsible for any linguistic errors in the book:
Such responsibility is only up to the authors.

ISBN 978-3-942303-81-1