



WiWiD Discussion Paper Series

Edited by the Chair of Economics and Economics Education
University of Hildesheim

Discussion Paper No. 2

Entrepreneurship Education: Bedarfsanalyse Universität Hildesheim

Dr. Astrid Lange & Dr. Athanassios Pitsoulis, Januar 2020

The aim of this discussion paper series is to disseminate research results from our works in progress. Papers are circulated to stimulate discussion and critical comment. The authors of the papers welcome all comments and suggestions. The papers presented in this series have not gone through a formal review process comparable to reviews for publications in ranked journals. Copyrights remain with the author(s). All working papers are available as Adobe PDF files free of charge.

Das vorliegende Discussion Paper beruht auf Befragungen von Studierenden an der Universität Hildesheim (UH). Die Datenerhebungen wurden unter eigener wissenschaftlicher Leitung der AutorInnen durchgeführt. Die Datenauswertungen wurden im Rahmen der vom BMWi geförderten EXIST-V Konzeptphase (FKZ 03EGKNI006, Laufzeit März-August 2019) realisiert und die Ergebnisse sind in das Konzept der UH zum Aufbau und zur Etablierung der „Kompetenzwerkstatt für Entrepreneurship und Transfer (KET)“ eingeflossen. Die Verantwortung für die Inhalte liegt bei den AutorInnen.

Copyrights for this issue:

© Dr. Astrid Lange, astrid.lange@uni-hildesheim.de

Dr. Athanassios Pitsoulis, athanassios.pitsoulis@uni-hildesheim.de

University of Hildesheim

Chair of Economics and Economics Education

Samelsonplatz 1

31141 Hildesheim

Germany

E-Mail: wiwid@uni-hildesheim.de

URL: www.uni-hildesheim.de/wiwid

Entrepreneurship Education: Bedarfsanalyse Universität Hildesheim

Zusammenfassung:

Das folgende Discussion Paper präsentiert Daten, die eine Konkretisierung der Gründungspotentiale an der Universität Hildesheim ebenso ermöglichen wie Aussagen zu speziellen Bedarfen einer Entrepreneurship Education. Die gesammelten Daten sind beschreibend angelegt und entsprechende deskriptive Analysen werden präsentiert. Vor dem theoretischen Hintergrund der Entrepreneurship Education – Literatur werden Implikationen für den Aufbau einer systematischen Gründungsförderung an der Universität Hildesheim abgeleitet.

Kernbegriffe: Entrepreneurship Education, Gründungsförderung, Gründungsintentionen

Entrepreneurship Education: Needs analyses at the University of Hildesheim

Abstract:

The following discussion paper presents results that allow to substantiate the entrepreneurial potential at the University of Hildesheim as well as to specify the particular needs for an entrepreneurship education. The data presented here were descriptive and descriptive target group specific analyses will be presented. With reference to the theoretical background of the scientific entrepreneurship education literature we will derive practical implications for the prospective start-up support from these results.

Key Words: Entrepreneurship Education, start-up support, entrepreneurial intentions

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Hintergrund I: Zum Stand der EE an der UH.....	1
1.2 Hintergrund II: Entrepreneurship in Zahlen.....	2
1.3 Hintergrund III: Eckpunkte der akademischen EE.....	4
2. Zielgruppen der EE an der UH: Spezifika, Lernbedürfnisse, Anforderungen.....	5
2.1 Karrierevorstellungen und allgemeine Gründungsintentionen UH-Studierender.....	6
2.2 Differenzierte Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten.....	13
2.3 Gründungsbezogene Qualifizierungspräferenzen.....	24
3. Implikationen für die EE an der UH.....	32
Literaturverzeichnis.....	34

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Karriere-Reflektion Studierender, Befragungen an Semesteranfängen (Prä)	8
Abbildung 2:	Karriere-Reflektion Studierender, Befragungen an Semesterenden (Post)	8
Abbildung 3:	Geschätzte Randmittel von Karriere-Reflektion (2 Items Prä)	9
Abbildung 4:	Geschätzte Randmittel von Karriere-Reflektion (2 Items Post)	9
Abbildung 5:	Berufliche Selbstwirksamkeit Studierender, Befragungen an Semesteranfängen (Prä)	10
Abbildung 6:	Berufliche Selbstwirksamkeit Studierender, Befragungen an Semesterenden (Post)	10
Abbildung 7:	Geschätzte Randmittel von beruflicher Selbstwirksamkeit (Prä)	11
Abbildung 8:	Geschätzte Randmittel von beruflicher Selbstwirksamkeit (Post)	11
Abbildung 9:	Allgemeine Gründungsintentionen Studierender (Prä-Post-Mittelwerte)	12
Abbildung 10:	Geschätzte Randmittel von allgemeinen Gründungsintentionen (Prä-Post-Mittelwert)	12
Abbildung 11:	Geschätzte Randmittel von allgemeinen Gründungsintentionen (2 Items)	15
Abbildung 12:	Intentionsindikatoren im Vergleich für den Datensatz Wintersemester 2013/14	16
Abbildung 13:	Intentionsindikatoren im Vergleich für den Datensatz Kranzusch/Wintersemester 2015/16	16
Abbildung 14:	Intentionsindikatoren im Vergleich für den Datensatz Wintersemester 2017/18	17
Abbildung 15:	Geschätzte Randmittel von spezifischen Gründungsintentionen (2 Items)	17
Abbildung 16:	Geschätzte Randmittel von Gründungsoffenheit (1 Item)	18
Abbildung 17:	Geschätzte Randmittel von Nachfolgeoffenheit (1 Item)	19
Abbildung 18:	Geschätzte Randmittel von Offenheit gegenüber einer Teilzeit-Gründung (1 Item)	19
Abbildung 19:	Geschätzte Randmittel von Nachfolgeintention (1 Item)	20
Abbildung 20:	Geschätzte Randmittel von Einstellungen gegenüber der eigenen Gründung	22
Abbildung 21:	Geschätzte Randmittel von normativen Überzeugungen in Bezug auf die eigene Gründung	22
Abbildung 22:	Geschätzte Randmittel von wahrgenommener Verhaltenskontrolle in Bezug auf die eigene Gründung	23
Abbildung 23:	Geschätzte Randmittel von gründungsbezogenem Lerninteresse	24
Abbildung 24:	Mittelwerte der Interessenabfrage für extracurriculare Qualifizierungsthemen (Wintersemester 2015/16, bipolare 7-stufige Interessenskala)	25
Abbildung 25:	Mittelwerte der Interessenabfrage für extracurriculare Qualifizierungsthemen (Kranzusch/Wintersemester 2015/16, bipolare 7-stufige Interessenskala)	26
Abbildung 26:	Mittelwerte der Interessenabfrage für extracurriculare Qualifizierungsthemen (Wintersemester 2017/18, bipolare 7-stufige Interessenskala)	26

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Durch die AG EPS von 2014 bis 2018 an der UH durchgeführte Maßnahmen	2
Tabelle 2: Keyfacts ausgewählter GEM-Länderberichte für Deutschland	3
Tabelle 3: Keyfacts ausgewählter Berichte der Reihe KfW Gründungsmonitor	4
Tabelle 4: Items zu Karrierevorstellungen und allgemeinen Gründungsintentionen in den Standardabfragen der Abteilung WiWiD	6
Tabelle 5: Stichprobenbeschreibung per Erhebungswelle	7
Tabelle 6: Stichprobenbeschreibung per weiterer Merkmale	7
Tabelle 7: Items zur Erfassung von Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten ...	14
Tabelle 8: Regressionsanalyse mit allgemeinen Gründungsintentionen als Kriterium	21
Tabelle 9: Anteil der Studierenden mit Interesse (≥ 4) an gründungsbezogenen Qualifizierungen	25
Tabelle 10: Anteil der Studierenden mit Interesse (≥ 4) an gründungsbezogenen Qualifizierungen (Erhebung Kranzusch/Wintersemester 2015/16)	27
Tabelle 11: Anteil der Studierenden mit Interesse (≥ 4) an gründungsbezogenen Qualifizierungen (Erhebung Wintersemester 2017/18)	27
Tabelle 12: Qualifizierungspräferenzen nach Qualifizierungsformen (Erhebung Kranzusch/Wintersemester 2015/16)	28
Tabelle 13: Qualifizierungspräferenzen nach Qualifizierungsformen (Erhebung Wintersemester 2017/18)	29
Tabelle 14: Qualifizierungspräferenzen nach zeitlichen Variante (Erhebung Kranzusch/Wintersemester 2015/16)	30
Tabelle 15: Qualifizierungspräferenzen nach Qualifizierungsformen (Erhebung Wintersemester 2017/18)	31

1. Einleitung

Welches Potential zu unternehmerischem Denken und Handeln liegt in der Universität Hildesheim (UH)? Um diese Fragestellung zu beantworten, fragen wir seit dem Sommersemester 2013 die Gründungsintentionen von UH-Studierenden ab. In mehreren Querschnittserhebungen wurden weitere Variablen mit Relevanz für die Konzeption einer zur UH passenden Entrepreneurship Education (EE) erfasst. Auf Basis dieser Daten ist es möglich, konkrete Maßnahmen zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln abzuleiten. Die Datenbasis, Kernergebnisse, Förderempfehlungen und der weitere Forschungsbedarf werden im folgenden Diskussionspapier präsentiert.

Die Frage nach dem Potential unternehmen Denkens und Handelns ist sehr praxisrelevant, da mit dem Ausmaß an Potentialen Förderchancen einhergehen. Bisher ist die UH weder in ihrer Selbstwahrnehmung noch in der Fremdwahrnehmung mit Unternehmertum assoziiert. Gründungen, Entrepreneurship und unternehmerisches Denken und Handeln spielen auf den ersten Blick keine große Rolle in der UH. Auf den zweiten Blick aber wird schnell deutlich, dass es bei gründungsaffinen Studiengängen und Instituten durchaus Bedarfe an EE geben könnte, die bisher nicht gedeckt werden. Hierzu sollen mit Hilfe der zwischen 2013 und 2018 gesammelten Daten Aussagen getroffen werden.

Im Kapitel 1 werden der Hintergrund der UH, die Bedeutung der EE für die UH und die Eckpunkte der akademischen EE vorgestellt. Das zweite Kapitel widmet sich der Vorstellung der empirischen Ergebnisse. Im dritten Kapitel werden die Implikationen für die EE an der UH und der weitere Forschungsbedarf präsentiert.

1.1 Hintergrund I: Zum Stand der EE an der UH

Die UH ist eine mittelgroße Universität in Hildesheim, Niedersachsen. Die Stadt Hildesheim, etwa 30 Kilometer südöstlich von Hannover liegend, hat etwas mehr als 100.000 EinwohnerInnen (s. www.hildesheim.de). Die UH ist aus verschiedenen Gründen eine für Hildesheim bedeutsame Institution. Sie ging aus der 1946 gegründeten Pädagogischen Hochschule Alfeld hervor. 2003 wurde die UH in die Trägerschaft einer öffentlich-rechtlichen Stiftung überführt und seit 2009 gliedert sie sich in die vier Fachbereiche „Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ (FB1), „Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation“ (FB2), „Sprach- und Informationswissenschaften“ (FB3) sowie „Mathematik, Naturwissenschaften, Wirtschaft und Informatik“ (FB4). Insbesondere kulturwissenschaftliche und MINT-Studiengänge, hier vor allem IT-Studiengänge, gelten in der Fachliteratur als besonders gründungsaffin (z.B. Fahrenberg et al., 2016; Kollmann, Hensellek, Jung, & Kleine-Stegemann, 2018; Kulicke, 2018).

Wie viele andere Hochschulen in Deutschland auch wächst die UH seit mehreren Jahren kontinuierlich an. Vom Wintersemester 2003/2004 bis zum Wintersemester 2018/2019 stieg die Anzahl der Studierenden um 110% auf etwa 8.600 Studierende an (s. www.uni-hildesheim.de). Die Anzahl an wissenschaftlichem Personal (ProfessorInnen, wissenschaftliche MitarbeiterInnen) stieg von 2003 bis 2018 um 148% auf 554 Personen an (s. www.uni-hildesheim.de), was nicht zuletzt dem rasanten Anstieg an Drittmittelprojekten geschuldet ist. Formelrelevante Drittmittel stiegen von 2003 bis 2017 um 408% an (s. www.uni-hildesheim.de).

Obwohl sich angesichts des Fächerspektrums und der Drittmittelleistungen viele wirtschaftlich verwertbare Forschungsleistungen an der UH vermuten lassen, spielte die Gründungsunterstützung in der UH bisher keine Rolle. Das Gründungsthema ist tatsächlich erst in den letzten Jahren in der UH präsenter geworden, seit sich 2014 auf Initiative einer kleinen Personengruppe die Arbeitsgruppe Entrepreneurship (AG EPS) gegründet hat. Die Zusammensetzung der AG EPS war mit je einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin aus dem FB2 und dem FB4, einer Mitarbeiterin des Career Service der UH und der Stabsstelle Forschungsförderung und Forschungsmanagement von Beginn an universitätsübergreifend angelegt.

Da die Mitglieder der AG EPS ihr Engagement zum großen Teil zusätzlich zu ihren regulären Aufgaben einbringen, ist das Ausmaß ihrer Aktivitäten stets begrenzt geblieben. Die bisherigen Aktivitäten verfolgen die Teilziele, Entrepreneurship an der UH sichtbar zu machen und zu erkunden, inwiefern die Gründungspotentiale der UH durch das regionale Startup-Ökosystem ausreichend gehoben werden. Nach vier Jahren Erfahrung lässt sich als Fazit festhalten, dass die UH dringend eigene Strukturen benötigt, um die Gründungspotentiale aus der Universität zu heben. Die bisher umgesetzten Maßnahmen der AG EPS sind in folgender Übersicht zusammengefasst.

Tabelle 1: Durch die AG EPS von 2014 bis 2018 an der UH durchgeführte Maßnahmen

Zeitraum	Maßnahmen
2014	Zusammentragen der bisherigen Aktivitäten zum Thema Unternehmertum an der UH
2015-2018	Organisation der <i>Gründerwoche Deutschland</i> 2015 (21 Veranstaltungen), 2016 (12 Veranstaltungen), 2017 (16 Veranstaltungen) und 2018 (20 Veranstaltungen) an der UH
2014-2018	<i>Regionale Vernetzungsaktivitäten</i> , u.a. Teilnahme an halbjährlichen Treffen der Gemeinschaftsinitiative Mittelstand der regionalen Wirtschaftsförderung HI-Reg seit 2014 und Kontaktaufbau zu regionalen PartnerInnen (z.B. The Orangery GmbH, Zonta Club of Hildesheim, Unternehmerverbände Niedersachsen e.V., Innovationsnetzwerk Niedersachsen)
2014-2018	<i>Überregionale Vernetzungsaktivitäten</i> , u.a. Teilnahme an mehreren EXIST-Workshops, Teilnahme an und Ausrichtung von mehreren Treffen des Arbeitskreises Entrepreneurship Education der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB), Teilnahme an den Treffen des Arbeitskreises der Gründungsbeauftragten der niedersächsischen Hochschulen, Teilnahme am Arbeitskreis der niedersächsischen Hochschultransferstellen; darüber hinaus ist die UH Partner im von der Universität Göttingen geführten WIPANO-Verbund zur Patenverwertung.
2015-2018	<i>Datensammlungen zur Bedarfsanalyse</i> , u.a. regelmäßige Befragung von Studierenden zu ihren Gründungsintentionen, gründungsbezogenen Qualifizierungspräferenzen und Gründungsüberzeugungen; Sammeln von Daten, die aussagekräftig sind, um die Gründungspotentiale abzuschätzen (z.B. Alumni, die gegründet haben)

Im Januar 2019 hat die AG EPS einen Antrag zur Förderung der Vorbereitung eines EXIST-V-Antrages eingereicht, welcher vom BMWi bewilligt wurde. Von März bis August 2019 wurden dann die Daten des Bedarfes aufbereitet, vertiefende weitere Bedarfsabfragen durchgeführt, die Eckpunkte einer systematischen Gründungsförderung an der UH mit Hochschulleitung, Dekanaten und Zielgruppen der Förderung sowie regionalen PartnerInnen abgestimmt und Best Practices zweier erfahrener Mentoring-Universitäten eingearbeitet. Ergebnis ist ein Förderantrag im Förderprogramm EXIST-Gründungskultur, Förderlinie Potentiale heben. In diesen Antrag sind die hier im Diskussionspapier vorgestellten Überlegungen eingeflossen.

1.2 Hintergrund II: Entrepreneurship in Zahlen

Dass Gründungen und Entrepreneurship gesellschaftlich und wirtschaftlich relevante Themen sind, untermauern die verschiedenen Gründungsstatistiken. Augenscheinliche Widersprüche zwischen einzelnen Statistiken sind jeweils in operationalen Definitionen und Erhebungsweisen, in Exklusions- und Inklusionskriterien begründet und insofern auflösbar. Einige ausgewählte Statistiken werden im Folgenden zusammenfassend präsentiert.

Internationale Vergleiche, Zeitvergleiche und landesbezogene Analysen liefert seit 1998 der Global Entrepreneurship Monitor (GEM, s. www.gemconsortium.org). Initiatoren und Koordinatoren sind das Babson College Boston (USA) und die London Business School (GB). Die Länderberichte für Deutschland wurden bis 2016 durch die Leibniz Universität Hannover und das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) geleitet. Seit 2017 ist hier das RKW Kompetenzzentrum federführend. Die Datenerhebungen in Form repräsentativer Bevölkerungsbefragungen und Befragungen von ausgewählten GründungsexpertInnen finden jährlich statt. Die Analysen zum Gründungsgeschehen schließen auch Nascent Entrepreneurs

(werdende GründerInnen), also Personen, die erst noch gründen wollen, ein. Folgende Übersicht illustriert ausgewählte Keyfacts aus vier GEM-Erhebungen in Deutschland.

Tabelle 2: Keyfacts ausgewählter GEM-Länderberichte für Deutschland

	2018/19	2017/18	2012	2010
Bevölkerungsbefragung N (18-64-Jährige)	4250 Pbn	4881 Pbn	4300 Pbn	5552 Pbn
ExpertInnen-Befragung N	53	57	60	40
TEA-Quote (<i>total early-stage entrepreneurial activity</i> = werdende und neue GründerInnen/ Unternehmen bis zu 3 ½ J. alt)	5,0% der Bevölkerung	5,3% der Bevölkerung	5,3% der Bevölkerung	4,2% der Bevölkerung
TEA-Quote Männer	6,6%	6,6%	7,2%	5,4%
TEA-Quote Frauen	3,3%	3,9%	3,5%	2,9%
TEA-Quote Menschen mit HS-Abschluss (Uni, FH)	6,7%	8,8%		

Datenquellen: Sternberg, Wallisch, Gorynia-Pfeffer, Bloh, und Baharian (2019); Sternberg, Wallisch, Gorynia-Pfeffer, Bloh, und Baharian (2018); Sternberg, Vorderwülbecke, und Brix (2013); Brix, Hundt, Sternberg, und Vorderwülbecke (2011)

Im internationalen Vergleich sind die Gründungsquoten in Deutschland gering ausgeprägt (z.B. Sternberg et al., 2019, S. 14-15). Die Länderberichte des GEM erlauben auch Aussagen zur Bewertung des Gründungsumfeldes in Deutschland. Diese Aussagen basieren im GEM auf den Befragungen der GründungsexpertInnen. Über die letzten Jahre zeigt sich eine relativ stabile Bewertung von Rahmenbedingungen als gründungsfreundlich-förderlich oder gründungshemmend-hinderlich (vgl. Sternberg et al., 2019, S. 45 ff.). Die EE, sowohl die schulische als auch die akademische, sind nach wie vor stark negativ bewertete Hemmfaktoren in Deutschland.

Neben den Länderberichten des GEM werden regelmäßig Berichte zu Spezialthemen veröffentlicht. Ein solches Spezialthema ist das Thema female Entrepreneurship. Zwischen 2006 und 2017 erschienen regelmäßig Spezialreports hierzu (z.B. Allen, Elam, Langowitz, & Dean, 2008; Allen, Langowitz, & Minniti, 2007; Kelley et al., 2017). Trotz der Aufmerksamkeit, welche die Gründungsaktivitäten von Frauen erfahren, scheint sich aber auch und gerade in Deutschland nicht viel zu verändern: Auch im Spezialreport für 2016-2017 liegt Deutschland im internationalen Vergleich der TEA-Quoten (GründerInnen und werdende GründerInnen) noch immer weit abgeschlagen auf einem der letzten Ränge (Kelley et al., 2017).

Weitere vielbeachtete Statistiken zum Gründungsgeschehen in Deutschland liefert beispielsweise der KfW Gründungsmonitor. Dieser wird seit 2000 jährlich durchgeführt und enthält Daten aus repräsentativen Bevölkerungsbefragungen (z.B. Metzger, 2019b). Für das Befragungsjahr 2018 wurden 50.000 zufällig und geschichtet ausgewählte Personen telefonisch befragt. Als GründerIn wird hier bezeichnet, wer zwischen 18 und 64 Jahre alt ist und in den vergangenen 12 Monaten eine selbstständige Tätigkeit (Neugründung, Unternehmensübernahme, Beteiligung) in Vollzeit oder Teilzeit begonnen hat, unabhängig davon, ob die Person hier noch aktiv ist oder nicht mehr (Metzger, 2019b, S. 3). Folgende Übersicht fasst ausgewählte Keyfacts aus dem KfW Gründungsmonitor zusammen.

Tabelle 3: Keyfacts ausgewählter Berichte der Reihe KfW Gründungsmonitor

	2018	2017	2010
Gründungsquoten (Anzahl GründerInnen)	1,06% (547.000)	1,08% (557.000)	1,82% (936.000)
Davon Prozent Vollzeit/Teilzeit	47%/53%	42%/58%	42%/58%
Davon Frauen in Prozent	40%	37%	37%

Datenquellen: Metzger (2019a, 2019b); Metzger (2018a, 2018b); Hagen, Kohn, and Ullrich (2011)

Etwas anders ausgerichtet, für die akademische EE relevante Statistiken liefert seit 2013 der Deutsche Startup Monitor (DSM, s. Kollmann et al., 2018). Initiiert vom Bundesverband Deutsche Startups e.V. wird hier jährlich eine Onlinebefragung von Startup-GründerInnen in Deutschland durchgeführt. Im Befragungsjahr 2018 nahmen 3.716 TeilnehmerInnen an der Onlinebefragung teil, 1.550 Datensätze von Startups entsprechend dem DSM-Verständnis von Startups (Unternehmen sind jünger als 10 Jahre, innovativ, wachstumsorientiert) wurden ausgewertet (Kollmann et al., 2018, S. 18, 102). Die wichtigsten Ergebnisse zu dieser spezifischen Subgruppe aller GründerInnen sind die folgenden, mehr Details finden sich in Kollmann et al. (2018):

- Die 1.550 Startups im DSM 2018 entsprechen 3.763 Personen (davon 15,1% Frauen).
- 17.647 MitarbeiterInnen sind in den Startups tätig.
- 81,1% der DSM-GründerInnen bringen einen akademischen Hintergrund mit (davon 41,3% wirtschaftswissenschaftliche Fächer, 40,9% MINT-Fächer), wobei die Mehrheit der GründerInnen vor der Gründung erst einige Jahre Berufserfahrungen sammelt.
- 48,1% der DSM-GründerInnen sind Serial Entrepreneure, haben also nicht zum ersten Mal gegründet.

Mit der schlechten Bewertung der Unterstützung durch Schule und Hochschule bestätigen die DSM-GründerInnen die GEM-Ergebnisse; damit untermauern sie abermals den Handlungsbedarf an Hochschulen, eine fundierte, wirksame, zielgruppengerechte und - zugeschnittene EE zu etablieren. Wie die EE an Hochschulen überhaupt aussieht und aussehen kann, wird im nächsten Kapitel zusammenfassend beschrieben.

1.3 Hintergrund III: Eckpunkte der akademischen EE

Wir legen ein breites Verständnis von EE zugrunde, wie es schon von Schmette (2007) und Jung (2012) vertreten wurde und heute laut Fellnhöfer (2019) auch üblich ist:

„Entrepreneurship Education umfasst im weiteren Sinn alle Bildungsmaßnahmen zur Weckung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten, bezieht sich also auf die Entwicklung bestimmter persönlicher Qualifikationen, die nicht unmittelbar zur Gründung eines Unternehmens führen müssen“ (Schmette, 2007, S. 67).

Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass Entrepreneurship gelehrt und gelernt werden kann und sollte (vertiefend hierzu vgl. z.B. Katz, 2007; Lee & Wong, 2006; Weber, 2012). Wir geben weiterhin Maßnahmen der Breitenförderung den Vorzug vor Maßnahmen, die eher der Selektion dienen. Beim Breitenförderungsansatz liegen die Grundannahmen zugrunde, dass jedeR unternehmerisches Denken und Handeln lernen kann, es aber kein Standardrezept der EE gibt, welchen auf alle Zielgruppen gleichermaßen effektiv anwendbar ist. Stattdessen muss sich eine wirksame EE an unterschiedlichen Zielgruppen unterschiedlich ausrichten. Selektionsansätze basieren dagegen auf der Idee, ausschließlich eine kleine Gruppe Gründungsinteressierter mit – wie auch immer erkennbaren – hohen Potentialen (durchaus als Eignung verstanden) gezielt zu fördern. Während der Selektionsansatz den Breitenansatz klar ausschließt, lässt sich die Idee selektiver Förderangebote mit dem Breitenansatz gut vereinbaren. Schließlich konzentrieren wir uns außerdem im Folgenden auf die EE in Hochschulkontext;

schulische und sonstige EE wird nicht explizit mitgedacht und kann insofern von folgenden Überlegungen abweichen.

Eine einheitliche, allgemein anerkannte Klassifikation von EE existiert nicht, aber es gibt mehrere sinnvoll scheinende Klassifikationsraster, mit Hilfe derer sich die EE besser verstehen und besser designen lässt. Eine vielzitierte Klassifikation von Zielen der EE lieferte Jamieson schon 1984 (zit. n. Lee & Wong, 2006) mit der Unterscheidung von EE-Maßnahmen zur Sensibilisierung für Entrepreneurship (*education about entrepreneurship*), zur Gründungsvorbereitung (*education for entrepreneurship*) und zum Training nach der Gründung (*education in enterprise*) (ähnlich auch bei Internman, 1991, zit. n. Kirby, 2004). Theoretisch in der vielbeachteten Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) verortet ist die Differenzierung der drei EE-Ziele Förderung der Ausbildung von Gründungsintentionen (Sensibilisierung, Motivierung), Förderung der Gründung in unbestimmter Zukunft durch allgemeinen, gründungsübergreifenden Kompetenzaufbau (allgemeine Gründungsqualifizierung) und Förderung der Gründung durch gründungsprojektspezifische Angebote (Gründungsunterstützung i.e.S.) (Lange, 2012). Entsprechend dieser Zieldifferenzierung lassen sich auch die Inhalte der EE einordnen als allgemein und gründungsübergreifend (Wissen und Kompetenzen, die nicht nur auf Entrepreneurship bezogen sind), gründungsbezogen und gründungsprojektübergreifend (auf unterschiedliche Gründungsvarianten immer wieder anwendbares Wissen und allgemeine Kompetenzen) und gründungsprojektbezogen (Wissen und Kompetenzen, die auf ein spezielles Gründungsprojekt oder eine spezielle Gründungsvariante ausgerichtet sind). Eine dritte Klassifikation von Zielen und assoziierten Inhalten der EE, die gut geeignet ist, EE-Maßnahmen zu entwerfen, ist die Unterscheidung von EE rund um das *Know why* (Einstellungsbildung, Motivation), *Know how* (fachlich-technische Fähigkeiten), *Know who* (Netzwerkbildung), *Know when* (Prozess- und Kontextwissen, intuitive Kompetenzen) und *Know what* (Wissensbildung) nach Johannisson (1991, zit. n. Lee & Wong, 2006).

Diese und weitere Differenzierungen helfen, eine zugeschnittene EE zu entwerfen – vorausgesetzt, die Zielgruppen mit ihren Spezifika, Bedürfnissen und Anforderungen sind bekannt. Die Beschreibung der Zielgruppen einer EE speziell an der UH ist das Ziel unserer umfassenden Datenzusammenstellungen gewesen, welche den Hauptteil dieses Diskussionspapiers darstellen und im folgenden Kapitel präsentiert werden.

2. Zielgruppen der EE an der UH: Spezifika, Lernbedürfnisse, Anforderungen

Datengrundlage für die Zielgruppenbeschreibung sind mehrere Erhebungen, die seit dem Sommersemester 2013 an der UH durchgeführt wurden. Daten liegen vor zu den (i) Karrierevorstellungen und allgemeinen Gründungsintentionen Studierender, (ii) differenzierten Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten und (iii) gründungsbezogenen Qualifizierungspräferenzen.

Die Daten zu (i) Karrierevorstellungen und allgemeinen Gründungsintentionen UH-Studierender wurden anhand einer kurzen Itematterie in jedem Semester sowohl am Semesterbeginn als auch Semesterende abgefragt.

Die Daten zu (ii) differenzierten Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten stammen aus drei Erhebungen in den Wintersemestern 2013/2014, 2015/2016 und 2017/2018.

Die Daten zu (iii) gründungsbezogenen Qualifizierungspräferenzen stammen aus drei Erhebungen in den Wintersemestern 2015/2016 und 2017/2018.

Datenbasis, Daten und Erkenntnisse aus den Analysen werden in den folgenden Kapiteln präsentiert.

2.1 Karrierevorstellungen und allgemeine Gründungsintentionen UH-Studierender

Seit dem Sommersemester 2013 führen MitarbeiterInnen der Abteilung WiWiD in jedem Semester anonyme, standardisierte Paper-Pencil-Befragungen durch. Diese Erhebungen sind als Prä-Post-Erhebungen angelegt und werden jeweils am Semesterbeginn und am Semesterende realisiert. Zweck der Datensammlungen ist die kontinuierliche Verbesserung der eigenen Lehre. Neben diesem Hauptzweck dient unsere standardisierte Befragung auch immer wieder als Rahmen, um Befragungen zu wechselnden Themen mit unterschiedlichen zugrundeliegenden Forschungsfragen durchzuführen. Standardmäßig erfragen wir allgemeine Gründungsintentionen und ausgewählte Karrierevorstellungen ab, die interessierenden vier Items werden in folgender Übersicht vorgestellt.

Tabelle 4: Items zu Karrierevorstellungen und allgemeinen Gründungsintentionen in den Standardabfragen der Abteilung WiWiD

Konstrukte	Items	Antwortformat
Karriere-Reflektion	(Item 1) Ich habe sehr genaue Vorstellungen, wie meine berufliche Laufbahn verlaufen sollte. (Item 2) Meine eigene Karriere ist etwas, worüber ich schon intensiv nachgedacht habe.	7-stufige Zustimmungsskala von 1 = stimme ganz und gar nicht zu bis 7 = stimme voll und ganz zu
Berufliche Selbstwirksamkeit	(Item 3) Erfolgreiches berufliches Handeln traue ich mir aktuell zu.	
Allgemeine Gründungsintentionen	(Item 4) Ich werde eines Tages mein eigenes Unternehmen gründen.	

Zum aktuellen Zeitpunkt liegen die Datensätze aus dem Zeitraum Sommersemester 2013 bis Wintersemester 2017/2018 zur Auswertung vor. Insgesamt wurden durch die Verteilung in den Lehrveranstaltungen der Abteilung WiWiD 4.775 Datensätze in die Rohdatentabelle eingetragen. 27 Datensätze wurden wegen Antwortmustern oder auffälligen Kommentaren in den Fragebögen entfernt, so dass 4.748 Datensätze verbleiben. Als interpretationseinschränkende Bedingung ist die wahrscheinliche Mehrfachbeteiligung Studierender zu nennen (Besuch mehrerer Lehrveranstaltungen der Abteilung WiWiD), welche hier nicht ausgeschlossen werden kann. Um hiermit umzugehen, beziehen sich die folgenden Analysen auf einen Teildatensatz aus einer großen Grundlagenvorlesung, die für diverse Studiengänge angeboten wird. In diesem Teildatensatz verbleiben 2.032 Datensätze für die Analyse. Da sich diese Vorlesung über ein ganzes Studienjahr erstreckt, werden nur die Wintersemester in die Analyse eingeschlossen. Hier verbleiben dann noch 1.230 Datensätze.

In folgender Tabelle wird abgebildet, wann (Semester und Prä-Post-Befragung) wie viele Studierende befragt wurden. Die anschließende Tabelle enthält weitere Informationen zur Stichprobenbeschreibung. Es wird deutlich, dass die Teilstichprobe gegenüber der Gesamtstichprobe Besonderheiten aufweist. So ist der Anteil an Lehramtsstudierenden geringer und der der IT-Studierenden höher. Da sich die große Grundlagenvorlesung an Bachelorstudierende richtet, besteht die Teilstichprobe aus dieser Lehrveranstaltung auch zu fast 100% aus Bachelorstudierenden.

Tabelle 5: Stichprobenbeschreibung per Erhebungswelle

Semester	Gesamtdatensatz				Teildatensatz (große Grundlagenvorlesung)			
	Nur Prä	Nur Post	Prä & Post	Gesamt	Nur Prä	Nur Post	Prä & Post	Gesamt
SoSe13	104	3	51	158	64	0	0	64
WiSe1314	314	57	202	573	150	20	80	250
SoSe14	281	79	116	476	121	24	60	205
WiSe1415	417	84	210	711	229	16	69	314
SoSe15	286	86	205	577	154	21	52	227
WiSe1516	416	86	227	729	194	14	81	289
SoSe16	98	181	33	312	73	44	33	150
WiSe1617	301	58	139	498	172	22	71	265
SoSe17	207	50	153	410	109	18	29	156
WiSe1718	0	304	0	304	0	112	0	112
Gesamt	2.424	988	1.336	4.748	1.266	291	475	2.032

Tabelle 6: Stichprobenbeschreibung per weiterer Merkmale

	Gesamtdatensatz	Teildatensatz (nur WiSe)
Gesamt	4.748	1.230
Geschlecht	(36 o.A.)	(3 o.A.)
Weiblich	2.323 (49,3%)	576 (46,9%)
Männlich	2.389 (50,7%)	651 (53,1%)
Studienfach	(232 o.A.)	(44 o.A.)
Lehramt	2.492 (55,2%)	268 (22,6%)
IT	1.129 (25,0%)	652 (55,0%)
Andere	895 (19,8%)	266 (22,4%)
Studiengang	(57 o.A. oder andere)	(2 o.A.)
Bachelor	4.261 (90,8%)	1.221 (99,4%)
Master	430 (9,2%)	7 (0,6%)

Betrachten wir die Karrierevorstellungen der befragten Studierenden. Die zwei Items zur Karrierereflektion korrelieren signifikant miteinander (Prä: $r = ,511$; $p = ,000$; Post: $r = ,424$; $p = ,000$) und werden entsprechend als Mittelwertindex „Karriere-Reflektion“ weiterverarbeitet. Wenn sich die Kennwerte der zwei Messzeitpunkte je Semester nicht unterscheiden, sollen auch die Prä- und Post-Werte zu einem Mittelwertindex verrechnet werden; wenn sich dagegen Unterschiede zwischen den Prä- und Post-Messungen zeigen, werden die Kennwerte einzeln verarbeitet. Um dies zu prüfen, wurden t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt. Es zeigt sich hier, dass sich die Prä- und Post-Werte für Karriere-Reflektion ($t(250)=3,487$; $p = ,001$; Prä > Post) und für berufliche Selbstwirksamkeit ($t(249)=4,869$; $p = ,000$; Prä > Post) signifikant unterscheiden. Keine signifikanten Mittelwertunterschiede gibt es dagegen für die allgemeinen Gründungsintentionen, darum werden für diese Variable Mittelwerte aus beiden Messzeitpunkten gebildet. Die folgenden zwei Abbildungen illustrieren das Ausmaß der Karriere-Reflektion der befragten Studierenden.

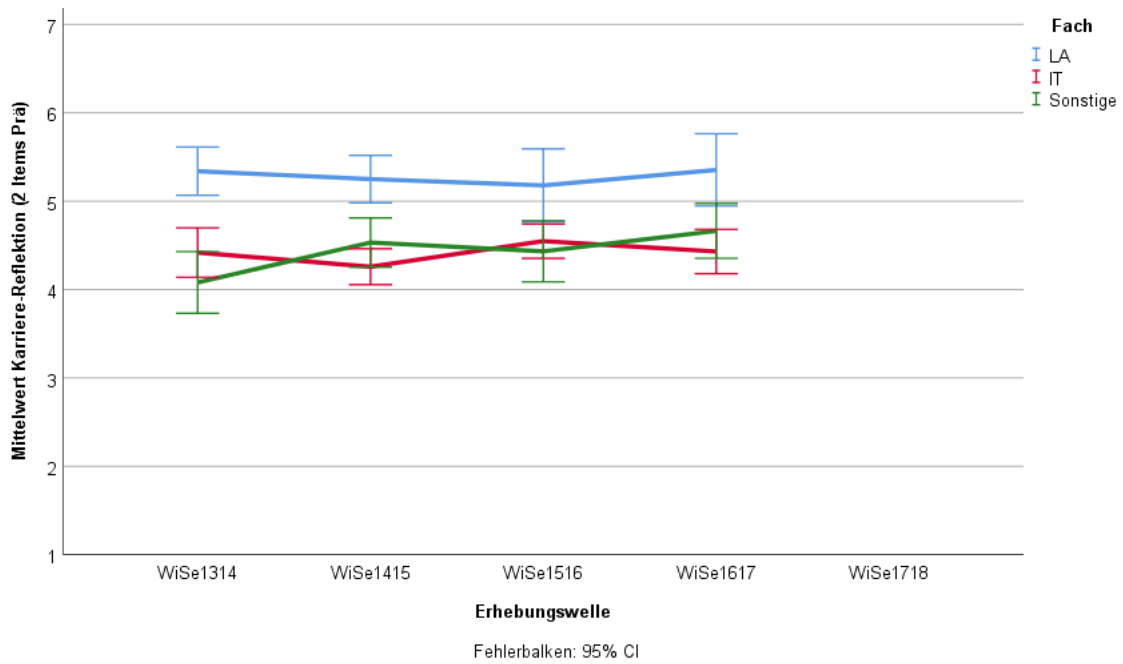


Abbildung 1: Karriere-Reflektion Studierender, Befragungen an Semesteranfängen (Prä)

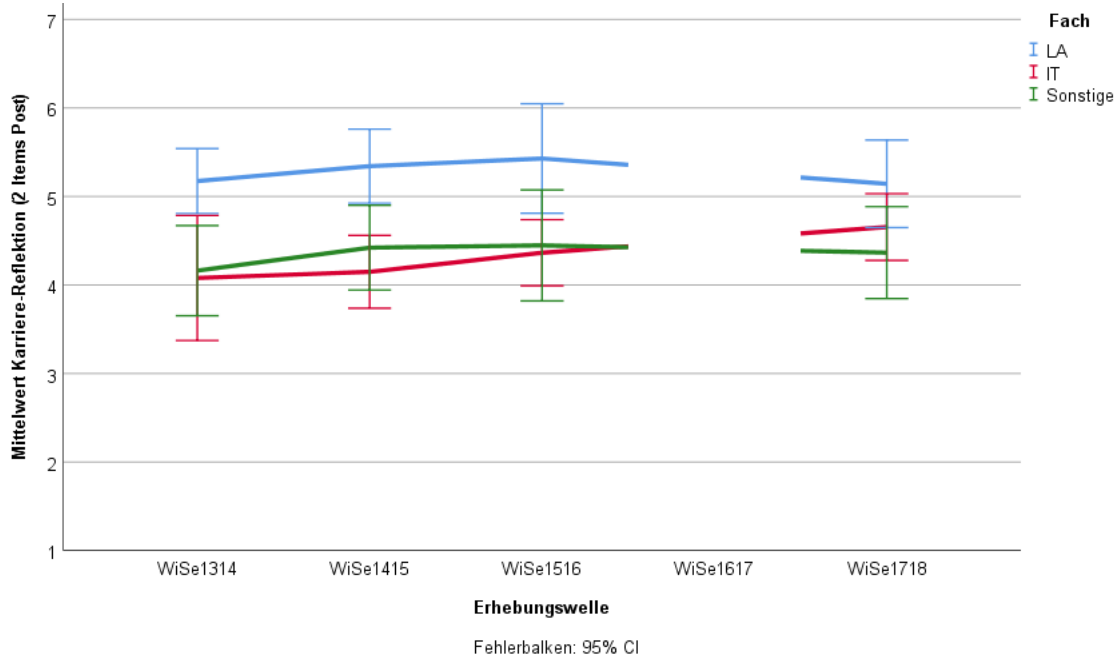


Abbildung 2: Karriere-Reflektion Studierender, Befragungen an Semesterenden (Post)

Deutlich wird, dass vor allem Lehramtsstudierende schon sehr ausgeprägte Vorstellungen von ihrer beruflichen Karriere haben. In allen Semestern liegen die Mittelwerte der Lehramtsstudierenden über denen der Studierenden anderer Studienfächer. Dies zeigt sich auch in der statistischen Prüfung von Gruppenunterschiede anhand zweifaktorieller Varianzanalysen für unabhängige Stichproben, in denen Geschlecht und Fach als Faktoren eingehen. Für Karriere-Reflektion Prä ist der Haupteffekt für den Faktor Fach signifikant ($F(2, 1006)=43,30; p = ,000; \eta^2 = ,079$). Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur zeigen, dass die Unterschiede zwischen Lehramt und den beiden anderen Fächergruppen signifikant sind, nicht aber der Unterschied zwischen IT- und sonstigen Fächern. Der Haupteffekt Geschlecht ist nicht signifikant, aber der Interaktionseffekt Geschlecht mal Fach ist signifikant, aber sehr schwach ($F(2, 1006)=5,453;$

$p = ,004$; $\eta^2 = ,011$). Die folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse noch einmal deutlicher.

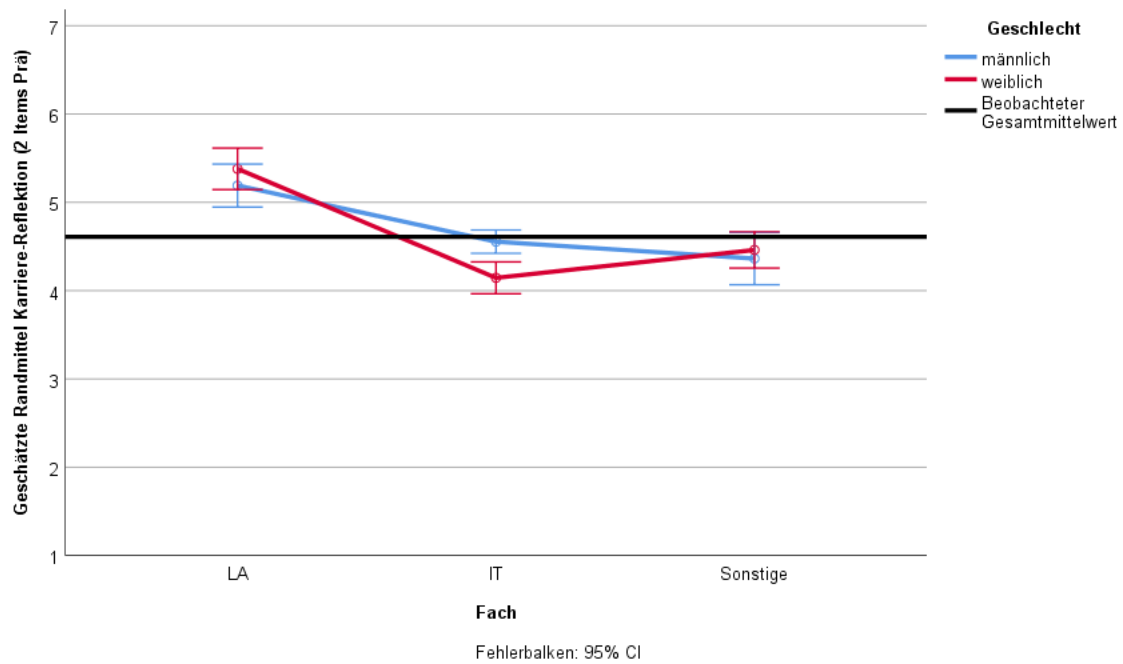


Abbildung 3: Geschätzte Randmittel von Karriere-Reflektion (2 Items Prä)

Bei Wiederholung der Analyse mit Karriere-Reflektion Post als abhängiger Variable bleibt der Haupteffekt Fach ($F(2, 391)=15,738$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,075$) mit den gleichen Ergebnissen im post-hoc-Test¹ bestehen, der Interaktionseffekt dagegen zeigt sich nicht länger in den Daten.

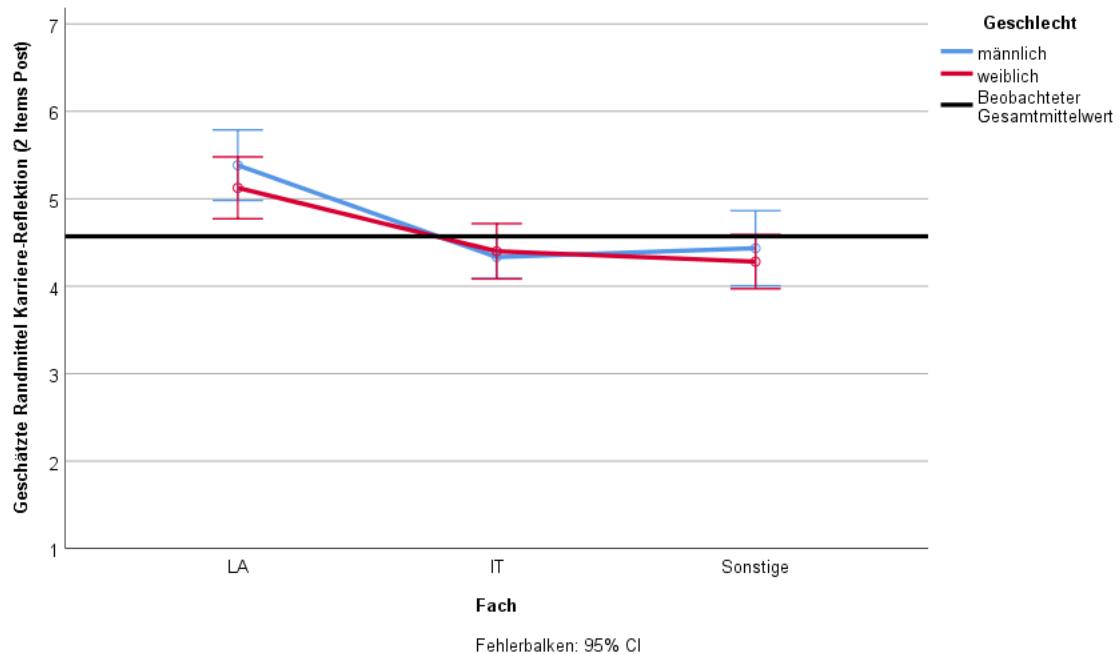


Abbildung 4: Geschätzte Randmittel von Karriere-Reflektion (2 Items Post)

Festzuhalten bleibt, dass das Niveau an Karriere-Reflektion insgesamt positiv ausgeprägt ist (größer Skalenmittelpunkt von 4) und bei Lehramtsstudierenden besonders hoch ausfällt, sie

¹ Im Falle von Varianzheterogenität wurden die post-hoc Einzelvergleiche mit einem robusten Test (Bootstrap-Methode, 1.000 Ziehungen) durchgeführt.

haben schon ziemlich genaue Vorstellungen vom Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn. Dies ist angesichts der Vorhersehbarkeit einer typischen LehrerInnen-Laufbahn auch gut nachvollziehbar. Wie sieht es mit der beruflichen Selbstwirksamkeit aus, trauen sich die Studierenden erfolgreiches berufliches Handeln zu? Die Ergebnisse werden in folgenden Abbildungen dargestellt.

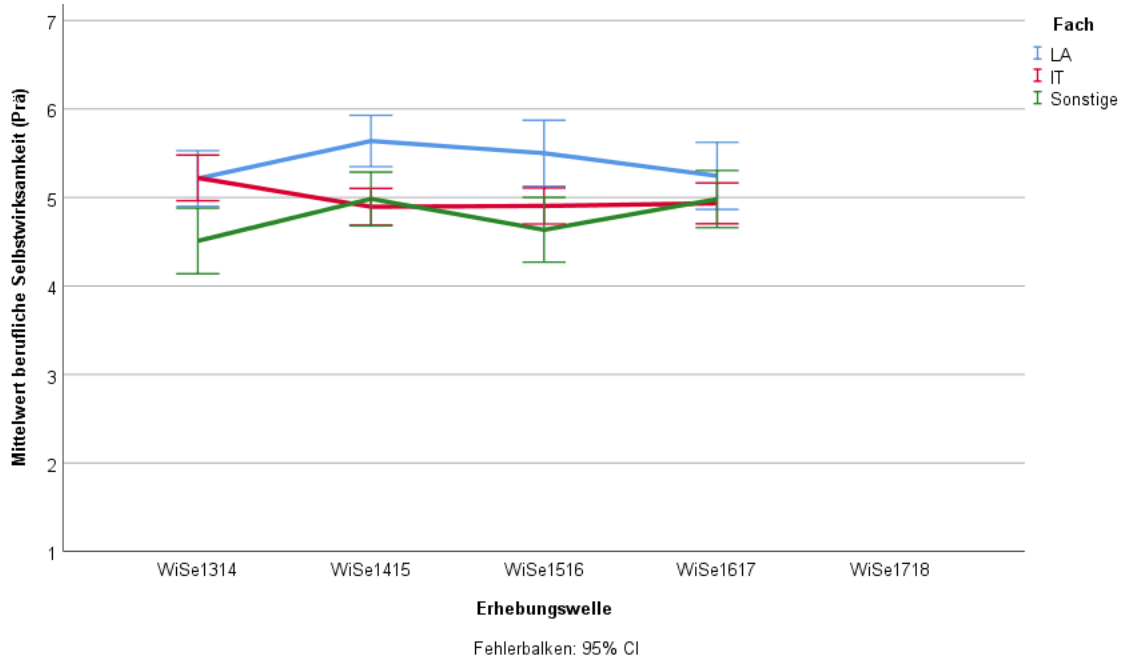


Abbildung 5: Berufliche Selbstwirksamkeit Studierender, Befragungen an Semesteranfängen (Prä)

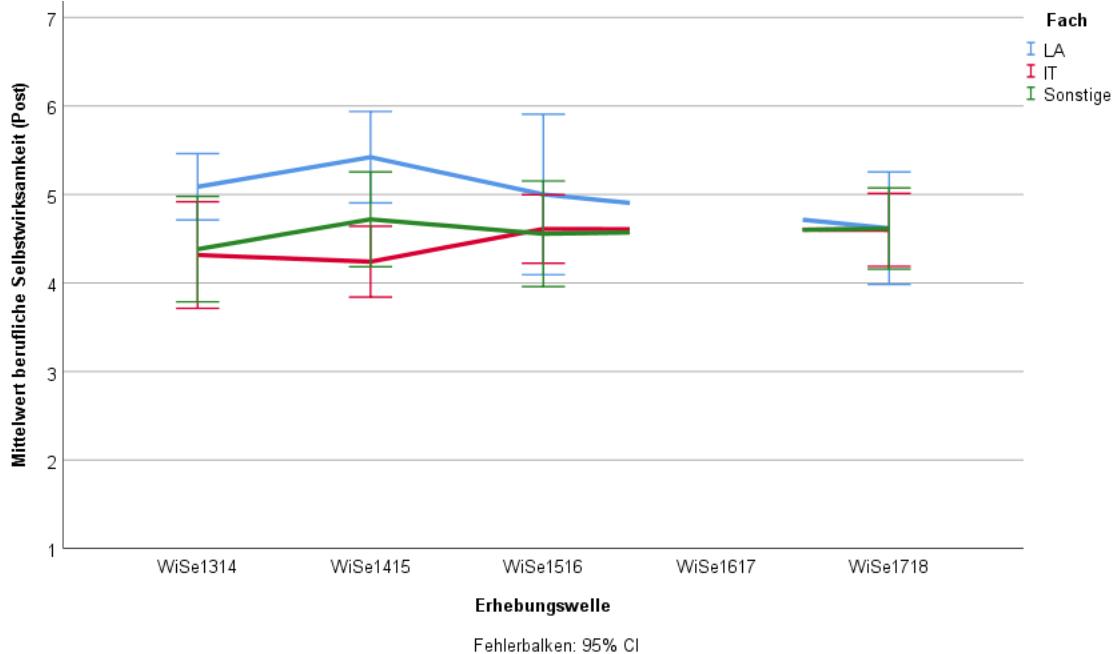


Abbildung 6: Berufliche Selbstwirksamkeit Studierender, Befragungen an Semesterenden (Post)

Sowohl für die Prä-Daten als auch für die Post-Daten werden die Haupteffekte für das Fach (Prä: $F(2, 1002)=12,043$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,023$; Post: $F(1, 390)=6,971$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,035$) als auch für das Geschlecht (Prä: $F(1,1002)=16,296$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,016$; Post: $F(1,390)=10,616$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,026$) signifikant. Laut Post-hoc Einzelvergleichen mit Bonferroni-Korrektur

heben sich die Lehramtsstudierenden von beiden anderen Fächergruppen signifikant ab, wohingegen sich die zwei anderen Fächergruppen nicht signifikant unterscheiden. Signifikante Interaktionseffekte zwischen Fach und Geschlecht gibt es für die berufliche Selbstwirksamkeit nicht. Folgende zwei Abbildungen illustrieren die gefundenen Gruppendifferenzen nochmal genauer.

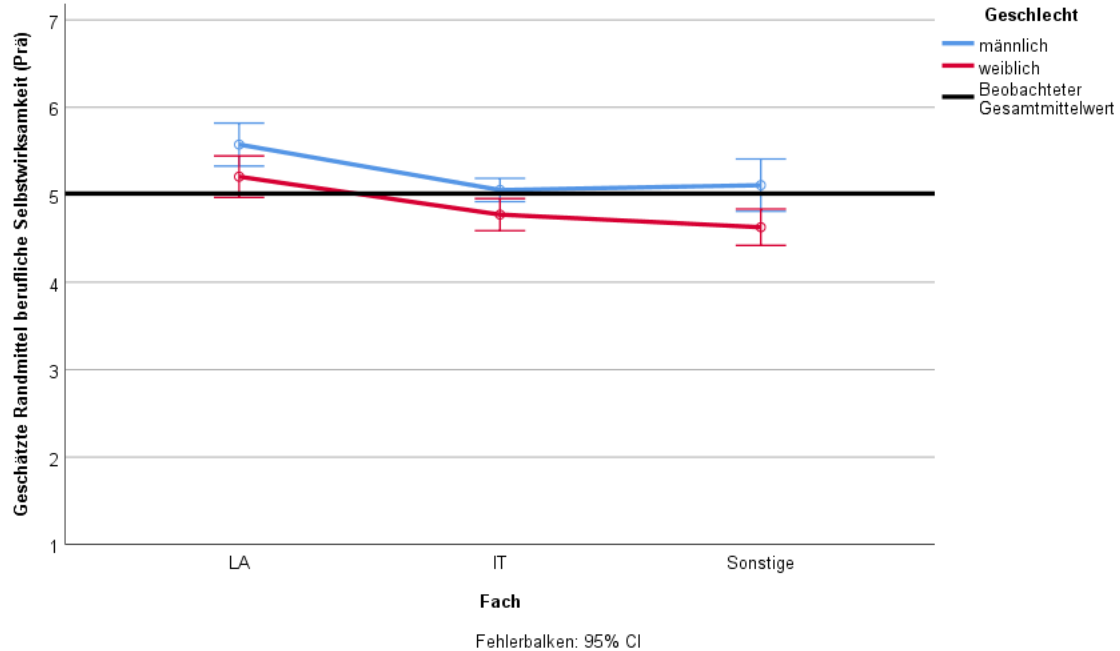


Abbildung 7: Geschätzte Randmittel von beruflicher Selbstwirksamkeit (Prä)

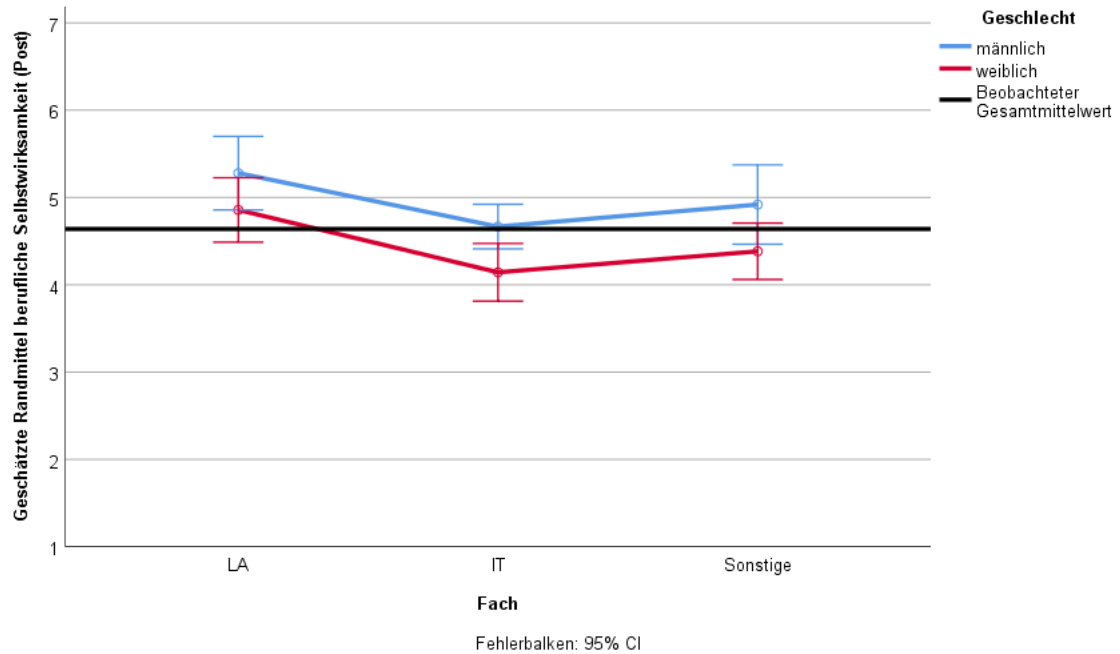


Abbildung 8: Geschätzte Randmittel von beruflicher Selbstwirksamkeit (Post)

Die wichtigste Variable, wenn es um die Erarbeitung einer passenden EE geht, ist die Gründungsintention, in der hier beschriebenen Erhebung als allgemeine, also zeitlich nicht definierte Gründungsintention operationalisiert. Weil sich hier die Werte am Semesterbeginn und am Semesterende nicht unterschieden, wurde ein mittelwertbasierter Gesamtscore je Semester gebildet. Die folgende Abbildung zeigt, dass die allgemeinen Gründungsintentionen eher gering ausgeprägt sind und über die Semester relativ stabil scheinen.

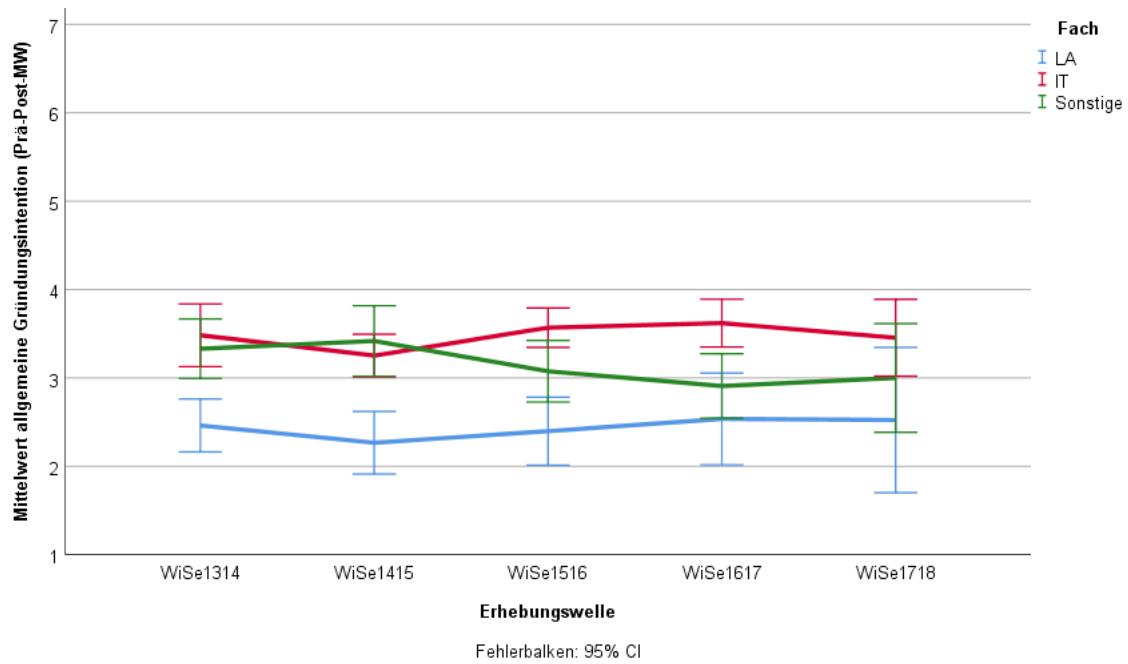


Abbildung 9: Allgemeine Gründungsintentionen Studierender (Prä-Post-Mittelwerte)

Die zweifaktorielle Varianzanalyse zeigt wieder signifikante Haupteffekte für Fach ($F(2, 1146)=36,321$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,060$) und Geschlecht ($F(1, 1146)=42,151$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,035$). Laut post-hoc Einzelvergleichen mittels Bootstrap-Methode unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden abermals signifikant von beiden anderen Fächergruppen, wohingegen der Unterschied zwischen den IT-Studierenden und den Studierenden sonstiger Fächer nicht signifikant ist. Folgende Abbildung veranschaulicht die Gruppendifferenzen genauer.

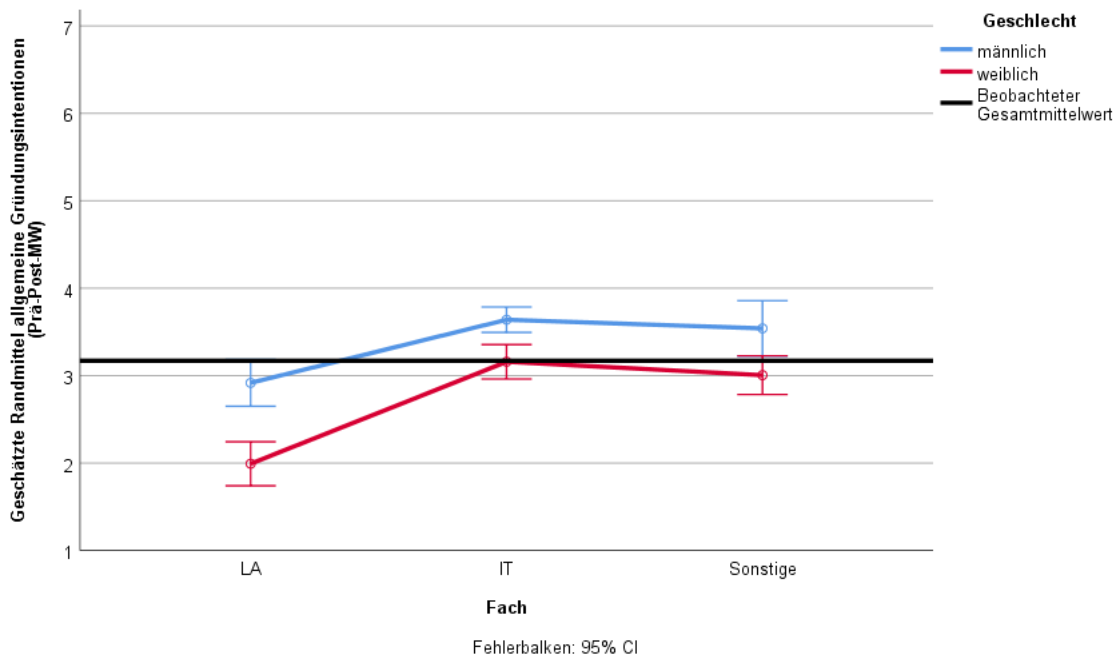


Abbildung 10: Geschätzte Randmittel von allgemeinen Gründungsintentionen (Prä-Post-Mittelwert)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass vor allem Lehramtsstudierende schon ziemlich genaue Vorstellungen von ihrer beruflichen Laufbahn haben und die Studierenden, allen voran wiederum die Lehramtsstudierenden, sich erfolgreiches berufliches Handeln auch eher zutrauen. Dabei zeigen sich die Befragten am Semesterbeginn vertrauensvoller und überzeugter

als am Semesterende, wenngleich auch am Semesterende die Beurteilungen im positiven Bereich verbleiben.

Unternehmensgründungen und unternehmerisches Denken und Handeln scheinen erst einmal keine prominente Rolle in den Karrierevorstellungen der Studierenden zu spielen – wenngleich dies noch zu differenzieren ist, wie in den weiteren Kapiteln untermauert wird. Auch in Bezug auf die allgemeinen Gründungsintentionen zeigen sich abermals klare Fächerunterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden und den Nicht-Lehramtsstudierenden. IT- und sonstige Studierende weisen höhere allgemeine Gründungsintentionen auf als Lehramtsstudierende. Über alle Fächer hinweg zeigt sich darüber hinaus ein konsistenter und signifikanter Geschlechterunterschied: Die allgemeinen Gründungsintentionen der Männer sind bedeutsam höher ausgeprägt als die der Frauen. Diese Ergebnisse und auch die Ausprägungen der allgemeinen Gründungsintentionen reihen sich in das Bild aus anderen Erhebungen an anderen Hochschulen ein (vgl. z.B. Lange, 2019). Das folgende Kapitel präsentiert eine Reihe von Querschnitterhebungen, im Rahmen derer die Gründungsintentionen der UH-Studierenden differenzierter erfasst wurden.

2.2 Differenzierte Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten

In drei Einzelerhebungen wurden differenzierte Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten abgefragt, um eine fundierte Kenntnis über Gründungsabsichten und zugrundeliegende Variablen zu erhalten. Diese Erhebungen fanden in den Wintersemestern 2013/2014, 2015/2016 und 2017/2018 statt.

Die Befragung im Wintersemester 2013/2014 fand zum Semesterbeginn im Rahmen o.g. WiWiD-Evaluationsbefragungen statt. 171 Studierende aus vier Bachelor-Lehrveranstaltungen nahmen an der Befragung teil. Die Lehrveranstaltungen wurden so ausgewählt, dass Mehrfachbeteiligungen möglichst ausgeschlossen waren. 50,6% der ProbandInnen waren männliche und 49,4% weibliche Studierende. 51,5% studierten Lehramt, 17,5% ein IT-Fach und 28,7% ein anderes Studienfach.

Die Daten aus dem Wintersemester 2015/2016 entstammen einer Bachelorarbeit (Kranzusch, 2016). Hier wurden 371 UH-Studierende in großen Lehrveranstaltungen aller vier Fachbereiche befragt. Die Auswahl der Lehrveranstaltungen erfolgte auch hier so, dass eine Mehrfachbeteiligung möglichst ausgeschlossen war. Das Geschlechterverhältnis von 70,1% weiblichen und 26,7% männlichen ProbandInnen spiegelt das Geschlechterverhältnis an der UH wider (vgl. www.uni-hildesheim.de), wohingegen die Geschlechterverhältnisse der anderen Erhebungen in diesem Bericht das Geschlechterverhältnis im Fachbereich 4 spiegeln. 10,0% studierten Lehramt, 24,0% ein IT-Fach und 64,7% ein anderes Studienfach.

Die Befragung im Wintersemester 2017/2018 fand zum Semesterende im Rahmen der o.g. WiWiD-Evaluationsbefragungen statt. 205 Studierende aus vier Bachelor- und einer Master-Lehrveranstaltung nahmen an der Befragung teil. Die Lehrveranstaltungen wurden so ausgewählt, dass Mehrfachbeteiligungen möglichst ausgeschlossen waren. 50,2% der ProbandInnen waren weibliche und 49,8% männliche Studierende. 39,0% studierten Lehramt, 32,7% ein IT-Fach und 22,4% ein anderes Studienfach.

Zusammengenommen wurden 747 Studierende zu Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten befragt, 59,8% sind weiblich und 38,4% männlich. 27,4% studierten zum Befragungszeitpunkt Lehramt, 24,9% ein IT-Fach und 44,8% ein anderes Studienfach. Welche Konstrukte mit welchen Items in welcher der drei Erhebungen erfasst wurden, wird in der folgenden Übersicht vorgestellt.

Tabelle 7: Items zur Erfassung von Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten

Konstrukte	Items ¹	Erhebung
Gründungsoffenheit	Ich kann mir vorstellen, eines Tages mein eigenes Unternehmen zu gründen.	Kranz 15/16; 17/18
Allgemeine Gründungsintentionen; $r=,741^{**}$ (gesamt); $r=,774^{**}$ (Kranz 15/16), $r=,713^{**}$ (17/18)	(Item 1) Ich werde eines Tages mein eigenes Unternehmen gründen.	13/14; Kranz 15/16; 17/18
	(Item 2) Ich bin fest entschlossen, eines Tages mein eigenes Unternehmen zu gründen.	Kranz 15/16; 17/18
Spezifische Gründungsintentionen; $r=,819^{**}$ (gesamt); $r=,^{**}$ (13/14), $r=,^{**}$ (Kranz 15/16), $r=,^{**}$ (17/18)	(Item 1) Ich strebe an, innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen zu gründen.	13/14; Kranz 15/16; 17/18
	(Item 2) Ich versuche an, innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen zu gründen.	
Nachfolgeoffenheit	Ich kann mir vorstellen, eines Tages ein bestehendes Unternehmen zu übernehmen.	Kranz 15/16; 17/18
Allgemeine Nachfolge-Intention	Ich strebe an, eines Tages ein bestehendes Unternehmen zu übernehmen.	13/14
Offenheit ggü. Teilzeit-Unternehmertum	Ich kann mir vorstellen, eines Tages ein auf Teilzeit angelegtes Unternehmen zu gründen oder zu übernehmen.	Kranz 15/16; 17/18
Lernen in der Schule	Das Thema Unternehmensgründung sollte meiner Meinung nach schon im Schulunterricht behandelt werden.	13/14
Allgemeines Lerninteresse	Ich möchte gern mehr über Unternehmertum lernen.	13/14
Präferenz Sozial-Unternehmertum	Wenn ich ein eigenes Unternehmen gründe, dann eines, welches hauptsächlich soziale Zwecke verfolgt.	13/14; Kranz 15/16; 17/18
Präferenz wirtschaftlich orientiertes Unternehmertum	Wenn ich ein eigenes Unternehmen gründe, dann eines, welches hauptsächlich wirtschaftliche Zwecke verfolgt.	13/14; Kranz 15/16; 17/18
Einstellungen ggü. eigener Gründung; $r=,758^{**}$ (gesamt); $r=,^{**}$ (13/14), $r=,^{**}$ (Kranz 15/16), $r=,^{**}$ (17/18)	(Item 1) Innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen zu gründen, finde ich gut.	13/14; Kranz 15/16; 17/18
	(Item 2) Innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen zu gründen, finde ich attraktiv/ ist für mich attraktiv.	
Normative Überzeugungen in Bezug auf eigene Gründung; $r=,601^{**}$ (gesamt); $r=,459^{**}$ (13/14), $r=,650^{**}$ (Kranz 15/16), $r=,663^{**}$ (17/18)	(Item 1) Die meisten Menschen, die mir wichtig sind, sind der Ansicht, ich innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen gründen.	13/14; Kranz 15/16; 17/18
	(Item 2) Es wird von mir erwartet, dass ich innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen gründe.	
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle in Bezug auf eigene Gründung; $r=,370^{**}$ (gesamt); $r=,390^{**}$ (13/14), $r=,362^{**}$ (Kranz 15/16), $r=,365^{**}$ (17/18)	(Item 1) Wenn ich wollte, könnte ich ohne weiteres innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen gründen.	13/14; Kranz 15/16; 17/18
	(Item 2) Es hängt vollkommen von mir ab, ob ich innerhalb der ersten 5 Jahre nach Abschluss meines Studiums ein eigenes Unternehmen gründe.	

¹ Antwortformat für alle hier angeführten Items: 7-stufige Zustimmungsskala von 1 = stimme ganz und gar nicht zu bis 7 = stimme voll und ganz zu

** sehr signifikant mit $p = ,000$

Die allgemeinen Gründungsintentionen wurden im Kapitel 2.1 näher betrachtet, es zeigte sich, dass die allgemeinen Gründungsintentionen über die Semester hinweg vergleichsweise stabil ausgeprägt sind, bei Lehramtsstudierenden geringer als bei IT-Studierenden und Studierenden sonstiger Fächer sowie bei Frauen geringer als bei Männern ausgeprägt sind. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse bestätigt die Gruppendifferenzen auch in diesem Gesamtdatensatz. Es zeigt sich wieder der signifikante Haupteffekt für das Fach ($F(2, 697)=32,300$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,085$) und für das Geschlecht ($F(1, 697)=50,863$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,068$). Laut post-hoc Einzelvergleichen mittels Bootstrap-Methode unterscheidet sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden abermals signifikant von beiden anderen Fächergruppen, wohingegen der Unterschied zwischen den IT-Studierenden und den Studierenden sonstiger Fächer nicht signifikant ist. Folgende Abbildung veranschaulicht die Gruppendifferenzen genauer.

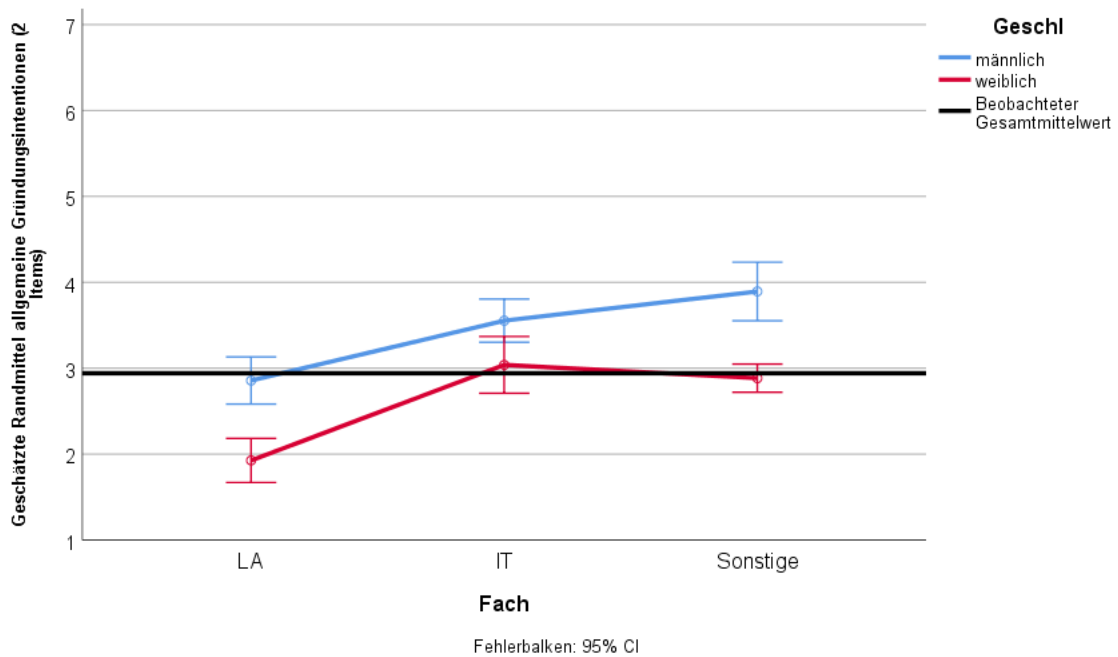


Abbildung 11: Geschätzte Randmittel von allgemeinen Gründungsintentionen (2 Items)

Dass dieses Ergebnis aber differenziert werden muss, darauf deuten die grafischen Abbildungen der anderen Intentionsindikatoren aus den drei Erhebungen hin.

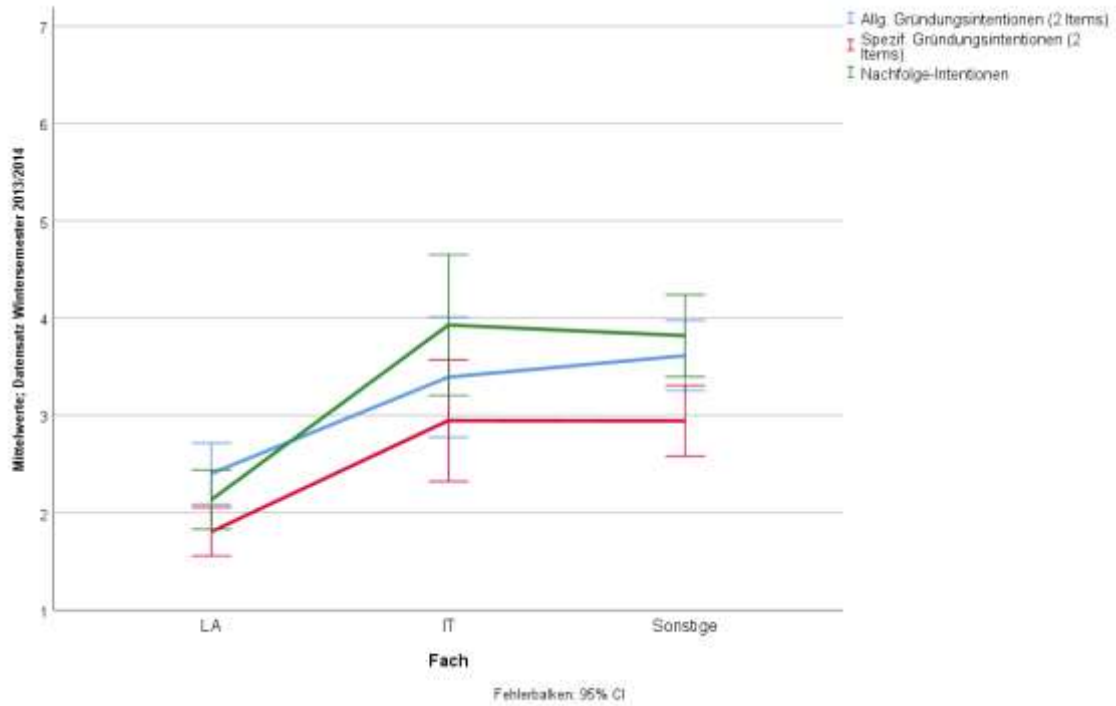


Abbildung 12: Intensionsindikatoren im Vergleich für den Datensatz Wintersemester 2013/14

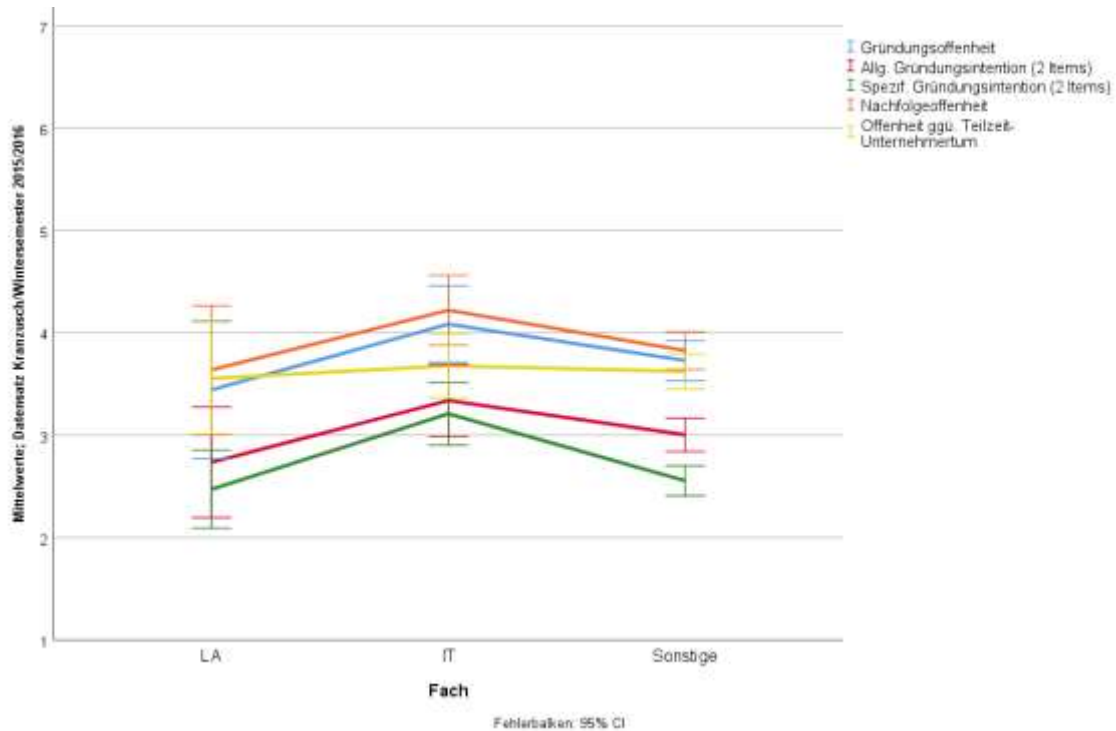


Abbildung 13: Intensionsindikatoren im Vergleich für den Datensatz Kranzusch/Wintersemester 2015/16

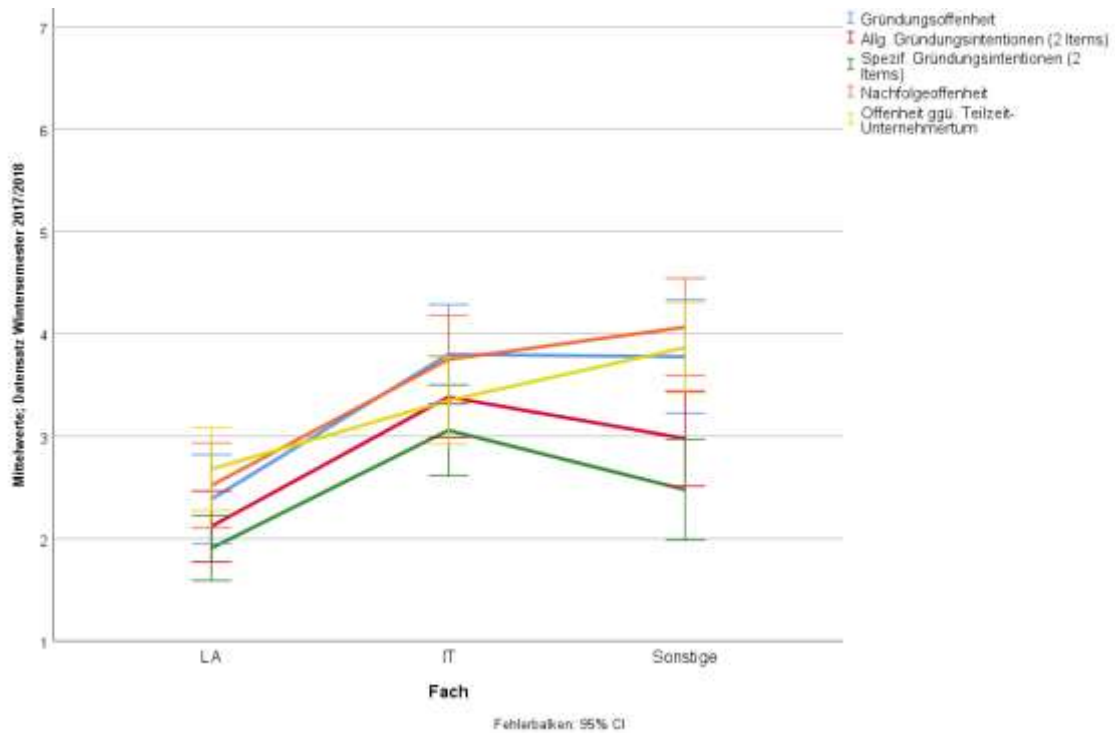


Abbildung 14: Intentionsindikatoren im Vergleich für den Datensatz Wintersemester 2017/18

Für die spezifischen Gründungsintentionen, welche signifikant geringer ausgeprägt sind als die allgemeinen Gründungsintentionen (t-Test für verbundene Stichproben, $t(712)=11,654$; $p = ,000$), wiederholen sich die Ergebnisse. Die zweifaktorielle Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Haupteffekt für das Fach ($F(2, 676)=34,492$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,093$) und für das Geschlecht ($F(1, 676)=32,436$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,046$). Laut post-hoc Einzelvergleichen mittels Bootstrap-Methode unterscheidet sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden abermals signifikant von beiden anderen Fächergruppen, wohingegen der Unterschied zwischen den IT-Studierenden und den Studierenden sonstiger Fächer nicht signifikant ist. Folgende Abbildung veranschaulicht die Gruppendifferenzen genauer, das Muster entspricht dem von den allgemeinen Gründungsintentionen bekanntem Muster – nur liegen die Kennwerte insgesamt tiefer.

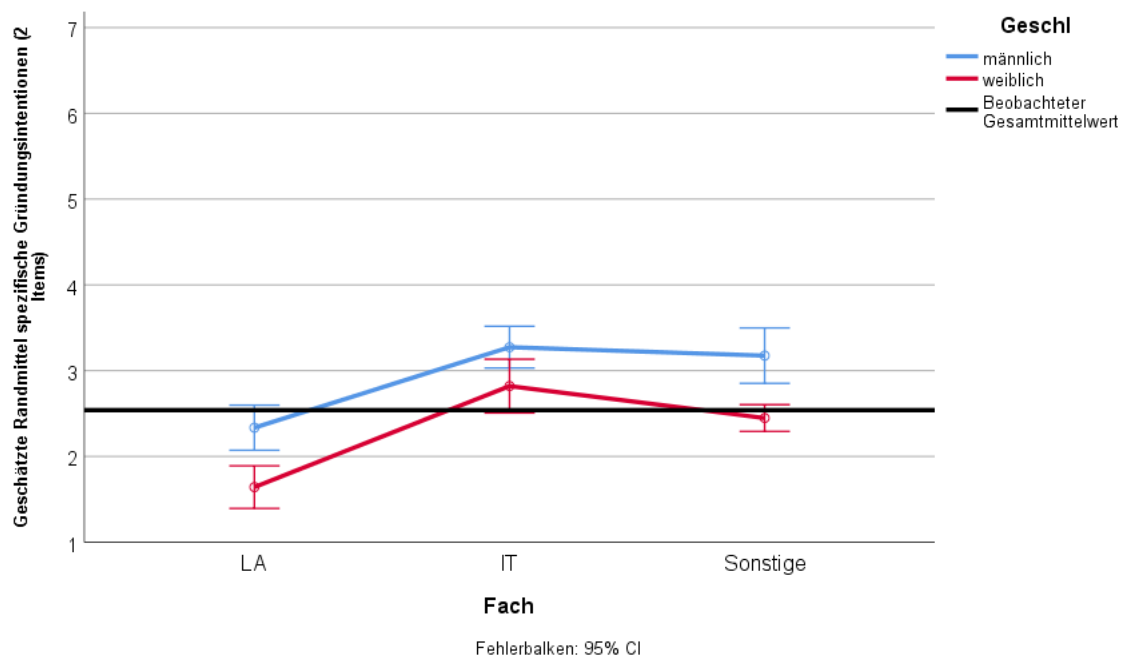


Abbildung 15: Geschätzte Randmittel von spezifischen Gründungsintentionen (2 Items)

Die Gründungsoffenheit ist signifikant höher ausgeprägt als die allgemeine Gründungsintention (t-Test für verbundene Stichproben, $t(543)=-14,388$; $p = ,000$), zeigt aber wieder die gleichen Muster an Gruppendifferenzen. Laut zweifaktorieller Varianzanalyse unterscheiden sich sowohl die Fächergruppen signifikant ($F(2, 512)=20,153$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,073$) als auch die Geschlechtergruppen ($F(1, 512)=23,011$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,043$). Die post-hoc Einzelvergleiche, abermals mit Bootstrap-Methode durchgeführt, untermauern die signifikanten Gruppendifferenzen zwischen Lehramtsstudierenden und IT-Studierenden sowie zwischen Lehramtsstudierenden und sonstigen Studierenden. Folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse.

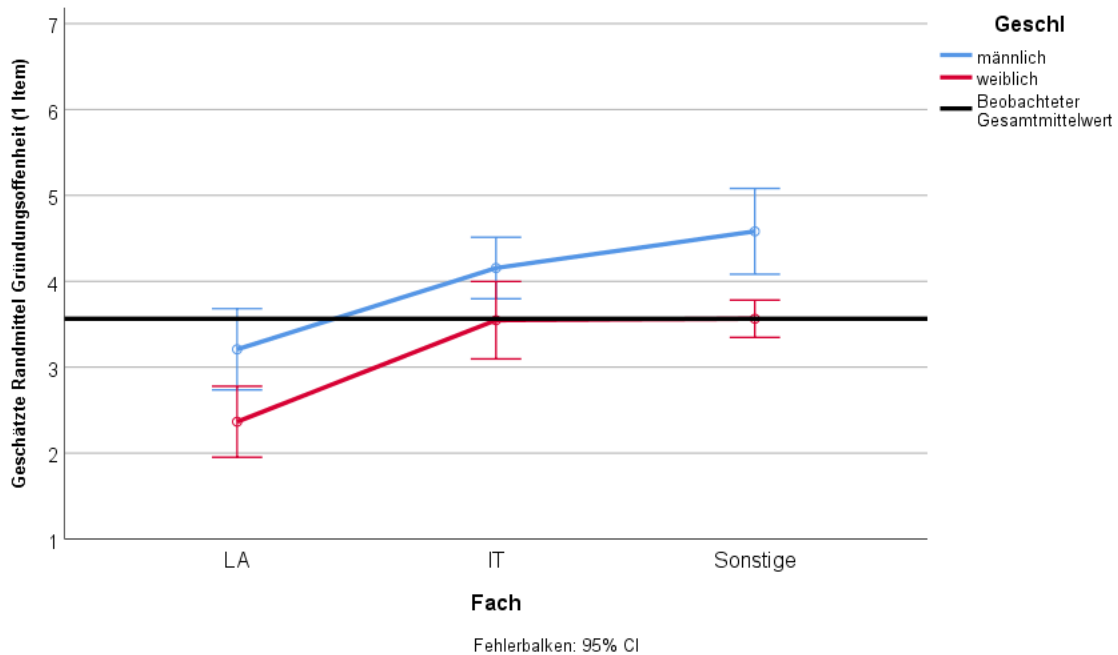


Abbildung 16: Geschätzte Randmittel von Gründungsoffenheit (1 Item)

Für die Nachfolgeoffenheit, welche ebenfalls signifikant höher ausgeprägt ist als die allgemeine Gründungsintention (t-Test für verbundene Stichproben, $t(553)=-11,692$; $p = ,000$), wiederholen sich die Ergebnisse ebenfalls. Die zweifaktorielle Varianzanalyse zeigt wieder den signifikanten Haupteffekt für das Fach ($F(2, 521)=19,190$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,069$) und für das Geschlecht ($F(1, 521)=17,999$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,033$). Laut post-hoc Einzelvergleichen mittels Bootstrap-Methode unterscheidet sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden abermals signifikant von beiden anderen Fächergruppen, wohingegen der Unterschied zwischen den IT-Studierenden und den Studierenden sonstiger Fächer nicht signifikant ist. Folgende Abbildung illustriert dies.

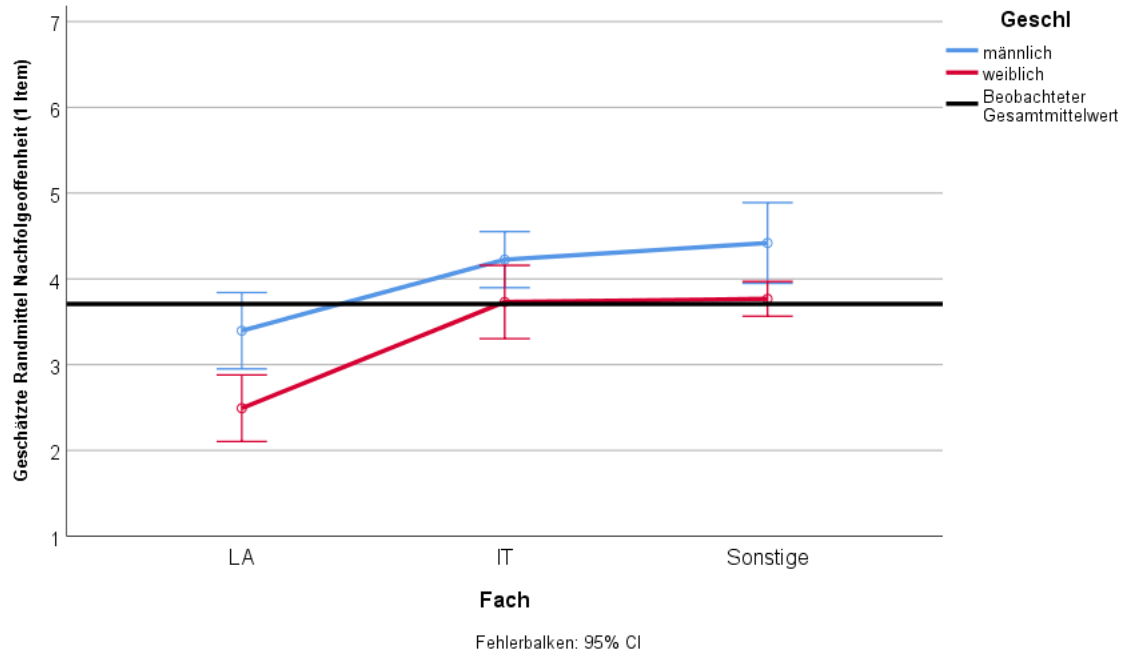


Abbildung 17: Geschätzte Randmittel von Nachfolgeoffenheit (1 Item)

Die Offenheit gegenüber einer Gründung in Teilzeit wurde ebenfalls abgefragt. Diese Teilzeit-Offenheit ist auch höher ausgeprägt als die allgemeine Gründungsintention (t-Test für verbundene Stichproben, $t(548)=-8,261$; $p = ,000$) und das bisherige Ergebnismuster wiederholt sich abermals. Die zweifaktorielle Varianzanalyse zeigt wieder den signifikanten Haupteffekt für das Fach ($F(2, 518)=9,009$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,034$) und für das Geschlecht ($F(1, 518)=13,711$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,026$). Laut post-hoc Einzelvergleichen mittels Bootstrap-Methode unterscheidet sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden auch für diese Variable signifikant von beiden anderen Fächergruppen, wohingegen der Unterschied zwischen den IT-Studierenden und den Studierenden sonstiger Fächer nicht signifikant ist. Folgende Abbildung illustriert dies.

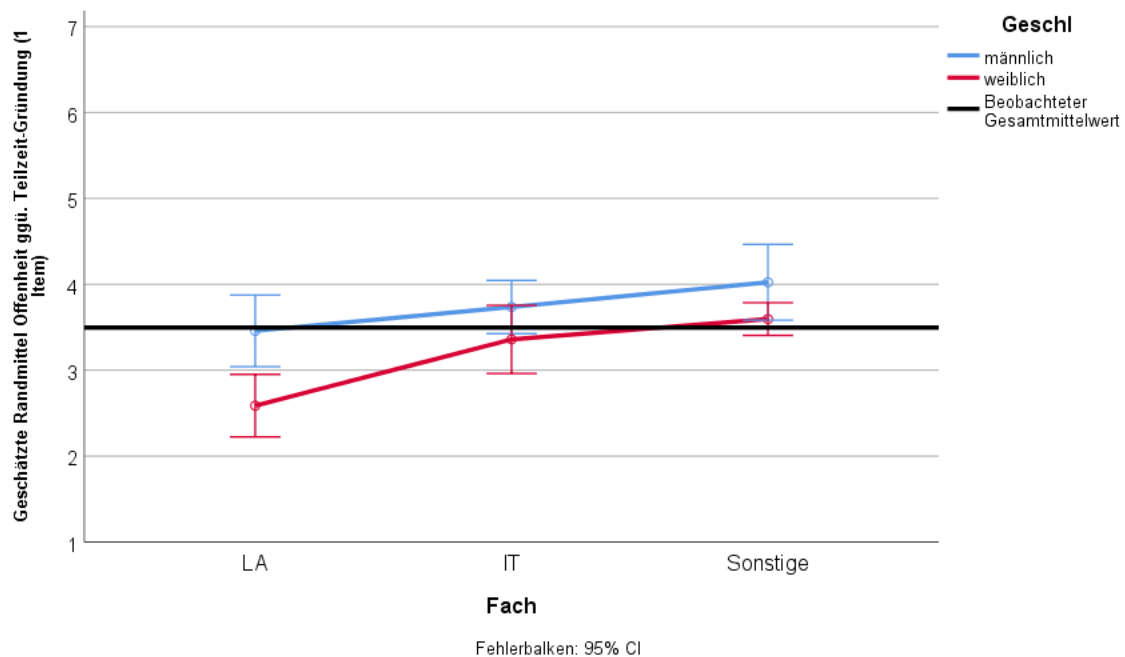


Abbildung 18: Geschätzte Randmittel von Offenheit gegenüber einer Teilzeit-Gründung (1 Item)

Die Nachfolgeintention, die nur im Wintersemester 2013/14 erfasst wurde, unterscheidet sich nicht signifikant von der allgemeinen Gründungsintention, doch anders als bei diesen zeigt sich hier kein Geschlechterunterschied. Abermals zeigt die zweifaktorielle Varianzanalyse dagegen den signifikanten Haupteffekt für das Fach ($F(2, 148)=25,114$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,253$). Laut post-hoc Einzelvergleichen mittels Bootstrap-Methode unterscheidet sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden auch für diese Variable signifikant von beiden anderen Fächergruppen, wohingegen der Unterschied zwischen den IT-Studierenden und den Studierenden sonstiger Fächer nicht signifikant ist. Folgende Abbildung illustriert dies.

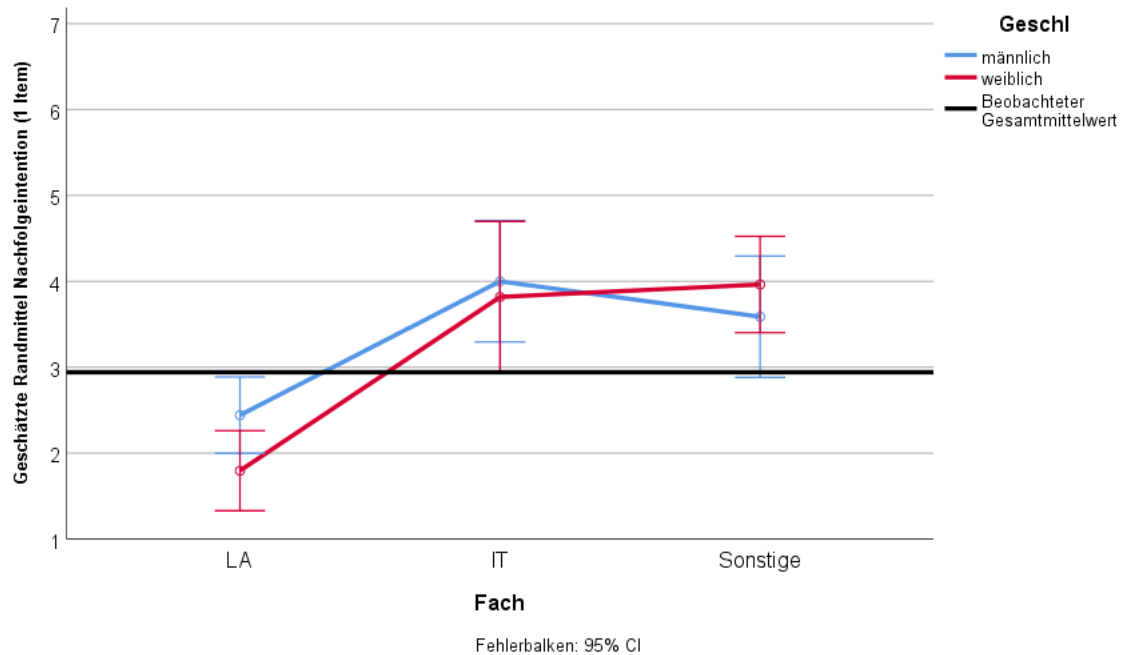


Abbildung 19: Geschätzte Randmittel von Nachfolgeintention (1 Item)

Bis hierhin bleibt festzuhalten, dass sich ein ziemlich einheitliches Muster für unterschiedlich spezifizierte Gründungsabsichten zeigt und dass Studierende ein unterschiedliches Ausmaß an Gründungsabsichten äußern, je nachdem, wie diese Absichten spezifiziert werden. Allgemein zeigen Frauen geringere Intentionenwerte als Männer und Lehramtsstudierende geringe Intentionenwerte als IT-Studierende und Studierende anderer Fächer. Außerdem äußern Studierende eine höhere allgemeine Offenheit gegenüber einer eigenen Gründung, sind dagegen zurückhaltender, wenn es um richtige Handlungsabsichten oder – noch konkreter – um zeitlich determinierte Handlungsabsichten geht. Die Antwortmuster implizieren, dass etwas wie Unternehmensnachfolge und Teilzeitgründung extra angesprochen werden muss. Studierende denken nicht automatisch an solche Gründungsoptionen, wenn sie nach ihren Gründungsabsichten gefragt werden. Dies ist für die Ansprache von Studierenden im Rahmen einer universitären Entrepreneurship Education äußerst relevant.

Neben den differenzierten Gründungsintentionen liegen auch Daten zu den Intentionen determinanten und zu lernbezogenen Einstellungen vor. Intentionen determinanten sind Einstellungen gegenüber der eigenen Gründung, normative Überzeugungen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle in Bezug auf die eigene Gründung. Grundlagetheorie ist hier die Theorie des geplanten Verhaltens, welche wir schon in der Vergangenheit erfolgreich im Gründungskontext angewendet haben (vgl. Lange, 2012). Dieser Theorie zufolge sagen diese drei Intentionen determinanten die Gründungsintentionen vorher. Um dies hier zu testen, wurde eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Nach Prüfung der Voraussetzungen zur Durchführung der entsprechenden Analysen wurden sechs Fälle aus der Regressionsanalyse entfernt, deren standardisierte Residuen weit außerhalb des Normbereichs lagen (für mehr Informationen vgl. z.B.

Field, 2018). Als Prädiktoren gingen neben den drei Intensionsdeterminanten in einem zweiten Schritt auch Geschlecht (0 = männlich) und Fach (alle drei Fächergruppen jeweils dummykodiert) ein (Methode: Einschluss). Das Kriterium waren die allgemeinen Gründungsintentionen. Die folgende Übersicht zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse.

Tabelle 8: Regressionsanalyse mit allgemeinen Gründungsintentionen als Kriterium

Variablen	B	SE B	β
Schritt 1			
Konstante	0,32	0,10	
Einstellungen	0,64	0,03	,70*
Normative Überzeugungen	0,18	0,03	,15*
Wahrgen. Verhaltenskontrolle	0,05	0,03	,05
R^2	,64		
F(3, 668)=399,17*			
Schritt 2			
Konstante	0,45	0,13	
Einstellungen	0,61	0,03	,66*
Normative Überzeugungen	0,19	0,03	,15*
Wahrgen. Verhaltenskontrolle	0,04	0,03	,04
Männlich vs. Weiblich	-0,29	0,08	-,10*
LA/Anderes Fach vs. IT	-0,01	0,10	-,00
LA/IT vs. Anderes Fach	0,30	0,09	,10*
R^2	,65		
F(6, 665)=209,53*			

* $p < ,001$

Den größten Einfluss auf die allgemeinen Gründungsintentionen übt die Einstellung gegenüber der eigenen Gründung aus. Steigt die Einstellung um 1,577 (eine Standardabweichung), steigt die Gründungsintention um 0,66 Standardabweichungen, d.h. um 0,95. Dagegen ist der Einfluss der normativen Überzeugungen geringer, aber signifikant. Wahrgenommene Verhaltenskontrolle dagegen beeinflusst nicht, wie hoch die allgemeinen Gründungsintentionen ausgeprägt sind. Beim Geschlecht wird wiederum deutlich, dass weiblich-sein die Gründungsintentionen verringert. Die Gründungsintention erhöht sich indes, wenn ein anderes Fach als Lehramt oder IT studiert wird.

Werden die drei Intensionsdeterminanten als abhängige Variablen betrachtet und analog zur Beschreibung der differenzierten Gründungsintentionen die Gruppenunterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und den drei Fächergruppen untersucht, zeigen sich folgende Ergebnisse.

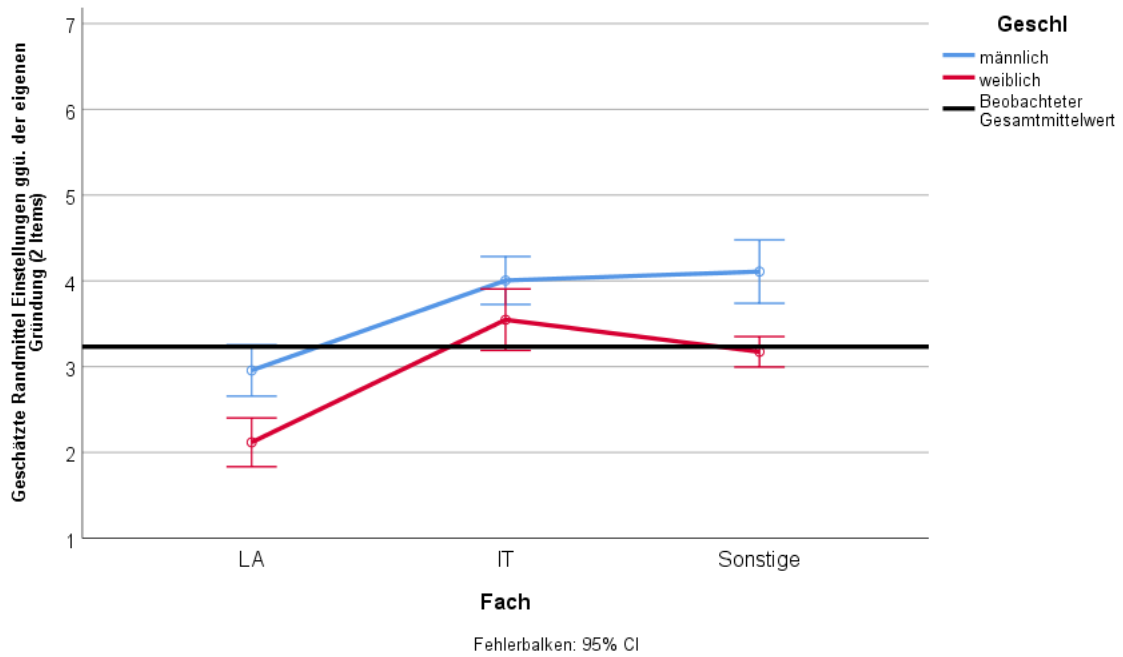


Abbildung 20: Geschätzte Randmittel von Einstellungen gegenüber der eigenen Gründung

Note: Bei 2-faktorieller Varianzanalyse signifikante Haupteffekte für Fach ($F(2, 676)=40,060$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,106$) und Geschlecht ($F(1, 676)=35,183$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,049$); post-hoc Einzelvergleiche mittels Bootstrap-Methode zeigt signifikante Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und beiden anderen Fächergruppen.

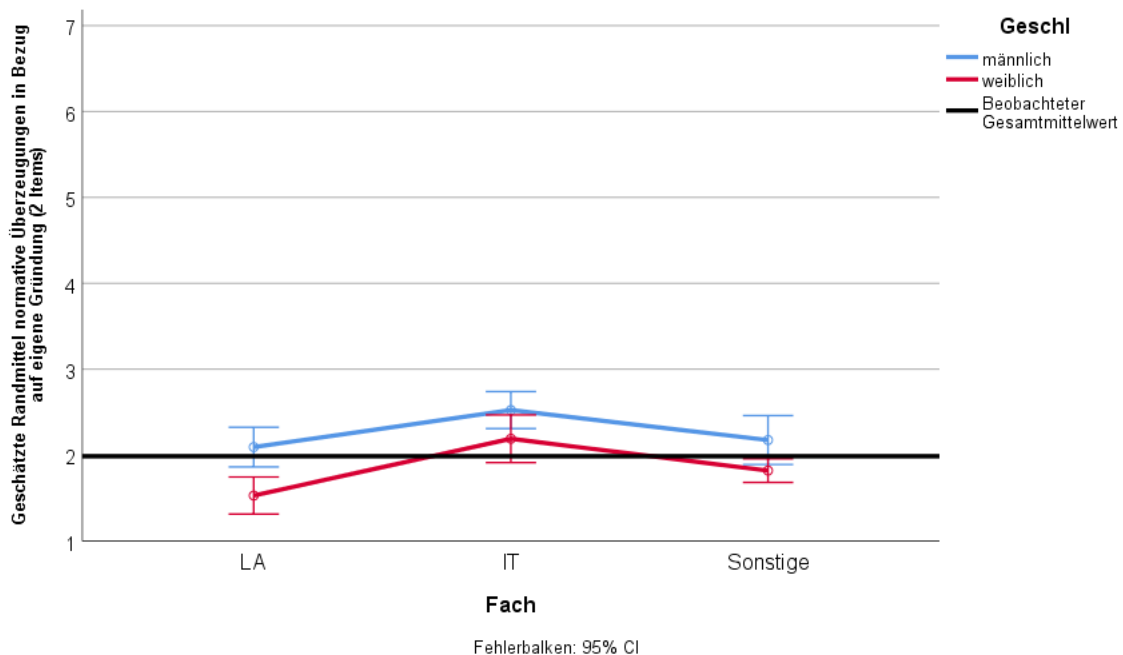


Abbildung 21: Geschätzte Randmittel von normativen Überzeugungen in Bezug auf die eigene Gründung

Note: Bei 2-faktorieller Varianzanalyse signifikante Haupteffekte für Fach ($F(2, 675)=10,462$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,030$) und Geschlecht ($F(1, 675)=18,739$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,027$); post-hoc Einzelvergleiche mittels Bootstrap-Methode zeigt signifikante Unterschiede zwischen IT-Studierenden und beiden anderen Fächergruppen.

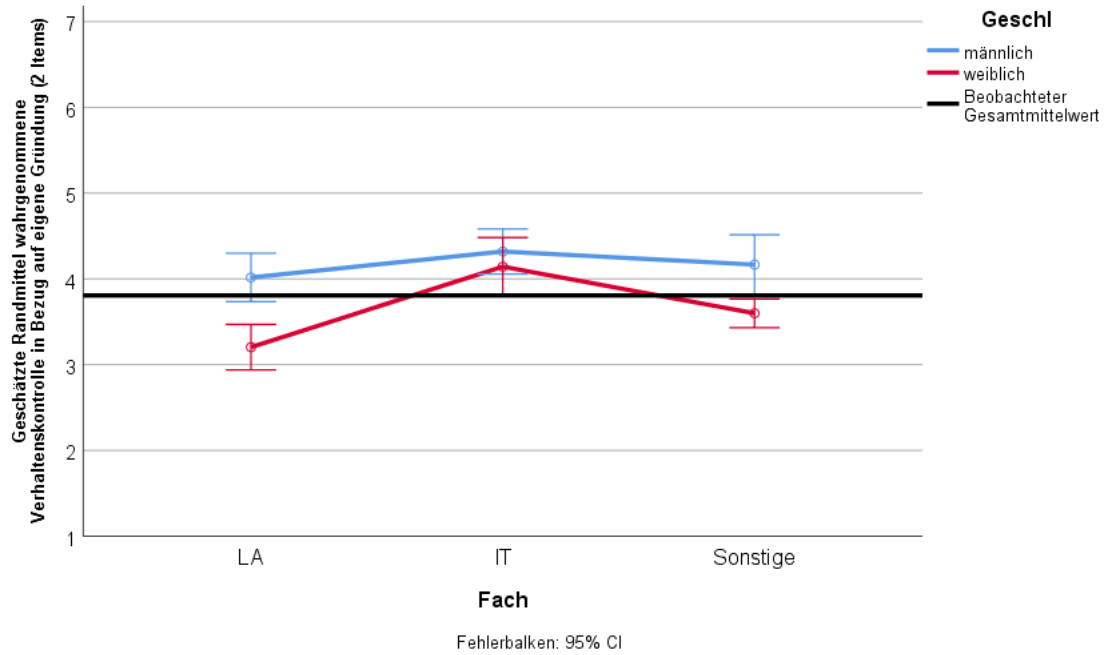


Abbildung 22: Geschätzte Randmittel von wahrgenommener Verhaltenskontrolle in Bezug auf die eigene Gründung

Note: Bei 2-faktorieller Varianzanalyse signifikante Haupteffekte für Fach ($F(2, 674)=8,894$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,026$) und Geschlecht ($F(1, 674)=19,339$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,028$); post-hoc Einzelvergleiche mittels Bootstrap-Methode zeigt signifikante Unterschiede zwischen IT-Studierenden und beiden anderen Fächergruppen.

Schließlich wurden ergänzend zu den Gründungsintentionen und Intensionsdeterminanten die Studierenden im Wintersemester 2013/2014 nach Gründungen als Lernthema gefragt. Bei der Frage, ob das Thema Unternehmensgründungen schon im Schulunterricht behandelt werden sollte, zeigen sich die befragten Studierenden zweigeteilt, knapp 45% stimmen eher oder gar nicht zu. Dabei gibt es keine Gruppendifferenzen zwischen den Geschlechtern oder den drei Fächergruppen. Das allgemeine eigene Lerninteresse in Bezug auf das Thema Gründung unterscheidet sich dagegen signifikant in Abhängigkeit von der Fächergruppe ($F(2, 138) = 11,779$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,146$), wobei post-hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur zeigen, dass sich Lehramtsstudierende bedeutsam von IT-Studierenden und von sonstigen Studierenden unterscheiden. Folgende Abbildung untermauert das insgesamt hoch ausgeprägte Lerninteresse an Gründungsthemen.

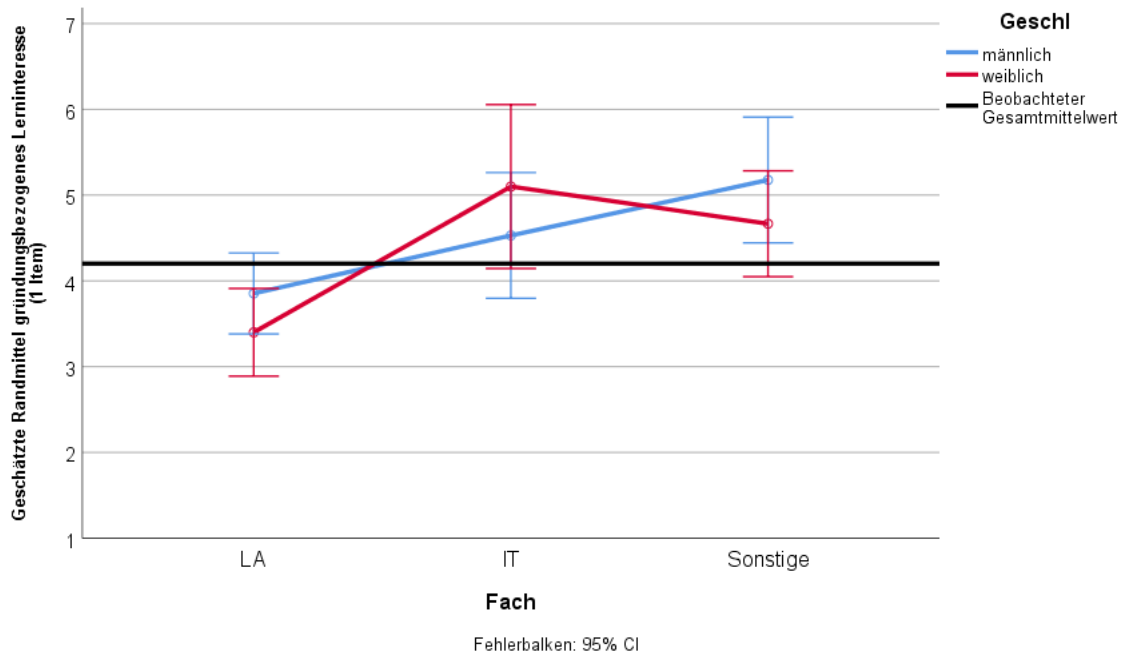


Abbildung 23: Geschätzte Randmittel von gründungsbezogenem Lerninteresse

Dass auch dieses Lerninteresse wiederum differenziert werden kann und, wenn es um die Frage der Gründungsförderung geht, auch sollte, wird im folgenden Kapitel herausgearbeitet.

2.3 Gründungsbezogene Qualifizierungspräferenzen

Die Daten zu gründungsbezogenen Qualifizierungspräferenzen stammen aus zwei Erhebungen im Wintersemester 2015/2016 und einer Erhebung im Wintersemester 2017/2018. Die erste Befragung im Wintersemester 2015/2016 fand zum Semesterende im Rahmen o.g. WiWiD-Evaluationsbefragungen statt. 194 Studierende aus drei Bachelor-Lehrveranstaltungen und einer Master-Lehrveranstaltung nahmen an der Befragung teil. Die Lehrveranstaltungen wurden so ausgewählt, dass Mehrfachbeteiligungen möglichst ausgeschlossen waren. 44,8% waren weiblich, 54,1% männlich. 46,9% studierte Lehramt, 32,5% ein IT-Fach und 18,0% ein anderes Studienfach. Die Studierenden dieser Erhebung wurden gefragt, welche extracurricularen Veranstaltungsangebote im Bereich unternehmerisches Denken und Handeln sie interessieren. Insgesamt wurden zehn solcher Themen auf einer siebenstufigen, bipolar formulierten Interessenskala von 1 = starkes Desinteresse bis 7 = starkes Interesse abgefragt.

Der zweite Datensatz zu gründungsbezogenen Qualifizierungspräferenzen entstammt der schon in 2.2 vorgestellten Bachelorarbeit von Kranzusch (2016); auch der dritte Datensatz wurde in 2.2 schon präsentiert (Befragung im Wintersemester 2017/2018). Die Items zu den Qualifizierungspräferenzen waren in beiden Erhebungen identisch. Es wurde das Interesse an zusätzlichen, extracurricularen Qualifizierungsangeboten in sechs gründungsbezogenen Themenbereichen auf einer bipolaren, siebenstufigen Interessenskala abgefragt sowie die präferierten Qualifizierungsformen (acht Auswahlmöglichkeiten) und die Präferenz des zeitlichen Rahmens solcher extracurricularen Qualifizierungsangebote (fünf Auswahlmöglichkeiten), wobei bei den letzten beiden Items Mehrfachnennungen möglich waren.

Im Datensatz aus dem Wintersemester 2015/2016 zeigt sich, dass das Interesse an extracurricularen Qualifizierungsangeboten themenabhängig variiert. Das größte Interesse wird gegenüber Themenbereichen geäußert, die gründungsübergreifend karriererelevant sind, wie Selbst- und Zeitmanagement und Erwerb von Teamkompetenzen. Das geringste Interesse wurde dem Management von Sozialunternehmen entgegengebracht. Folgende Abbildung verdeutlicht die Mittelwerte der Interessenangaben.



Abbildung 24: Mittelwerte der Interessenabfrage für extracurriculare Qualifizierungsthemen (Wintersemester 2015/16, bipolare 7-stufige Interessenskala)

Die Interessenäußerungen sind zum großen Teil nicht normalverteilt – was angesichts der Themenspezifik auch kaum zu erwarten war. Darum werden zu weiteren Auswertungszwecken die Interessenäußerungen in dichotome Interessenvariablen rekodiert. Alle Ausprägungen kleiner 4,00 werden als „kein Interesse“ (0) kodiert, alle Werte ab 4,00 als „Interesse“ (1). Die folgende Übersicht zeigt den Prozentsatz an ProbandInnen der drei Fachgruppen, die Interesse an den jeweiligen Qualifizierungsthemen äußerten, sowie die Chi²-basierte Prüfung von statistischen Häufungen in einzelnen Fachgruppen.

Tabelle 9: Anteil der Studierenden mit Interesse (≥ 4) an gründungsbezogenen Qualifizierungen

Qualifizierungsthemen	% Ges	% LA	%IT	%Sonstige	Chi ² -Test
Selbst- und Zeitmanagement	83,4	77,5	90,2	86,2	n.s.
Realist. Selbsteinschätzung und positive Selbstdarstellung	83,3	77,1	88,2	89,7	n.s.
Teamkompetenzen erwerben	84,1	82,9	88,5	79,3	n.s.
Erfolgreich Businesspläne schreiben	69,1	51,4	90,0	75,9	Chi ² =21,098; Cramer-V = ,376; p = ,000
Kreativitätstechniken erlernen	65,1	68,1	64,7	58,6	n.s.
Vereinbarkeit von Familie und Unternehmertum	67,5	61,4	78,8	62,1	n.s.
Marktumfragen und Konkurrenzanalysen durchführen	55,2	38,8	71,4	65,5	Chi ² =13,747; Cramer-V = ,308; p = ,001
Wissen für Unternehmens-NachfolgerInnen	60,1	40,6	78,0	75,9	Chi ² =20,656; Cramer-V = ,374; p = ,000
Gründungspotentiale im Bildungsbereich	58,7	54,3	66,7	55,2	n.s.
Sozialprojekte erfolgreich managen: SozialunternehmerIn werden	49,7	44,3	54,2	55,2	n.s.
MW	67,6	59,6	77,1	70,4	

Insgesamt ist das Interesse bei den Lehramtsstudierenden geringer ausgeprägt als bei den IT- und sonstigen Studiengängen, vor allem bei den enger gründungsbezogenen Themen wie

Unternehmensnachfolge, Businessplan schreiben und Marktumfragen/Konkurrenzanalysen durchführen.

Etwas andere Themenbereiche wurden in den zwei anderen Erhebungen abgefragt. Dennoch zeigen sich hier Ergebnisse, die gut in das Gesamtbild passen. Insgesamt ist das Interesse an den abgefragten Qualifizierungsthemen hoch ausgeprägt, wie die beiden folgenden Abbildungen illustrieren.

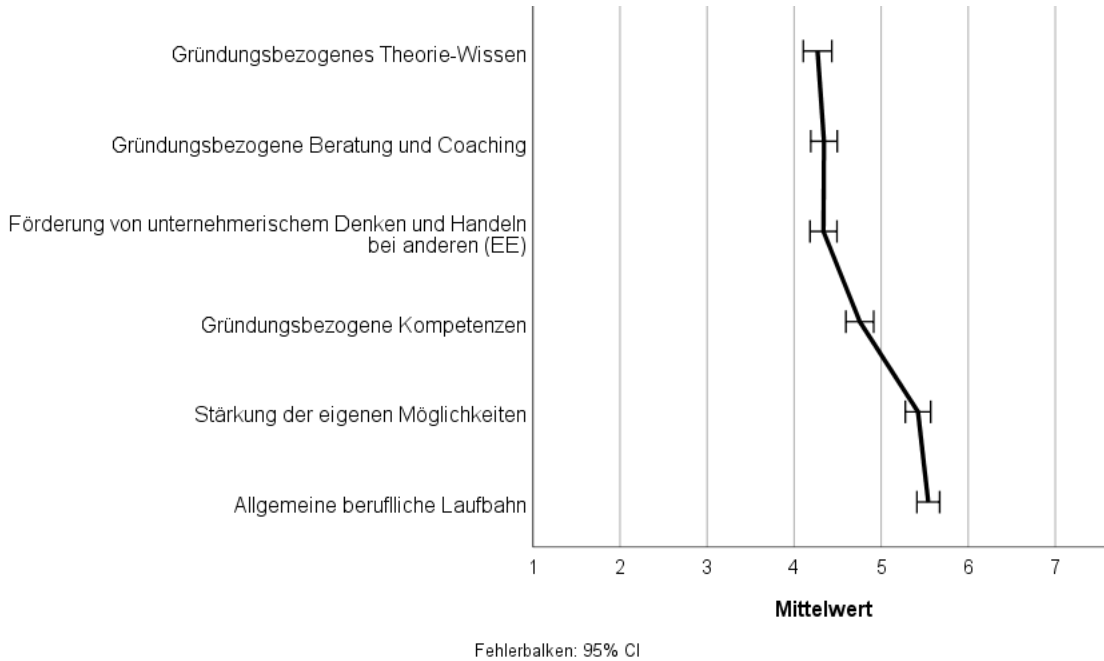


Abbildung 25: Mittelwerte der Interessenabfrage für extracurriculare Qualifizierungsthemen (Kranzusch/Wintersemester 2015/16, bipolare 7-stufige Interessenskala)

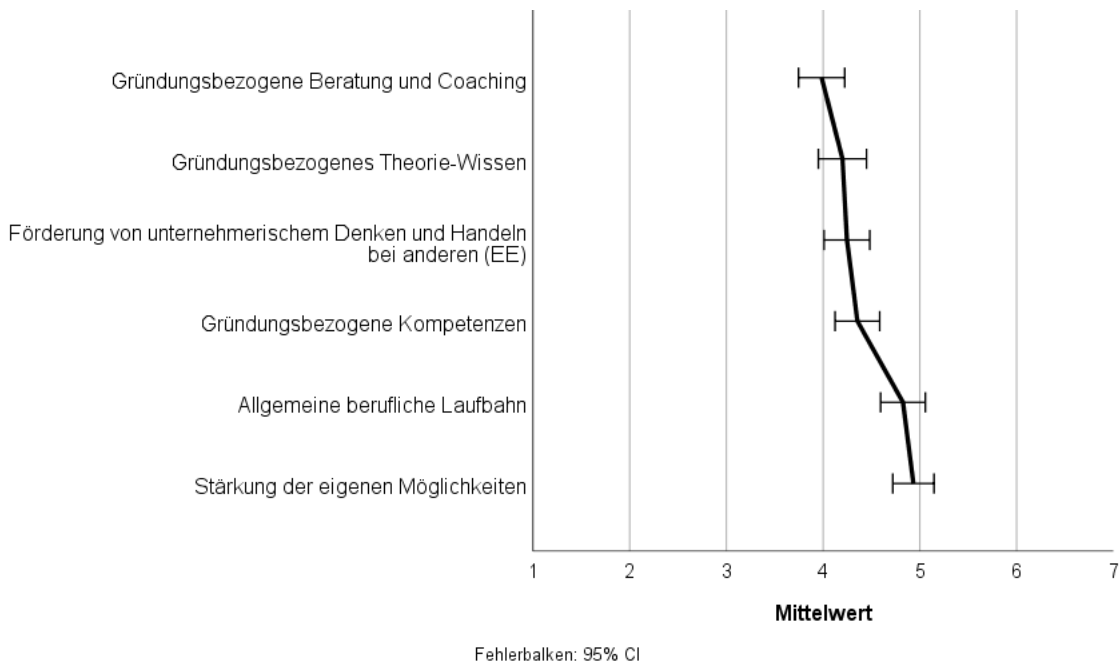


Abbildung 26: Mittelwerte der Interessenabfrage für extracurriculare Qualifizierungsthemen (Wintersemester 2017/18, bipolare 7-stufige Interessenskala)

Wie schon im ersten der drei Datensätze werden auch in diesen beiden Datensätzen die Interessenäußerungen in dichotome Interessensvariablen rekodiert. Alle Ausprägungen kleiner

4,00 werden als „kein Interesse“ (0) kodiert, alle Werte ab 4,00 als „Interesse“ (1). Folgende Übersichten zeigen die Ergebnisse inklusive der Prüfung auf Gruppendifferenzen für die Fächergruppen.

Tabelle 10: Anteil der Studierenden mit Interesse (≥ 4) an gründungsbezogenen Qualifizierungen (Erhebung Kranzusch/Wintersemester 2015/16)

Qualifizierungsthemen	% Ges	% LA	%IT	%Sonstige	Chi ² -Test
Allgemeine berufliche Laufbahn	91,9	94,1	88,0	93,0	n.s.
Stärkung der eigenen Möglichkeiten	90,1	86,5	91,0	90,3	n.s.
Gründungsbezogene Kompetenzen	77,4	74,3	81,2	76,4	n.s.
Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln bei anderen	72,2	70,3	85,2	67,7	Chi ² (2)=9,928; Cramer-V = ,166; p = ,007
Gründungsbezogene Beratung und Coaching	71,9	62,2	78,7	70,9	n.s.
Gründungsbezogenes Theorie-Wissen	66,4	67,6	73,5	63,6	n.s.
<i>MW</i>	<i>78,3</i>	<i>75,8</i>	<i>82,9</i>	<i>77,0</i>	

Tabelle 11: Anteil der Studierenden mit Interesse (≥ 4) an gründungsbezogenen Qualifizierungen (Erhebung Wintersemester 2017/18)

Qualifizierungsthemen	% Ges	% LA	%IT	%Sonstige	Chi ² -Test
Allgemeine berufliche Laufbahn	79,3	64,0	87,3	93,5	Chi ² (2)=18,818; Cramer-V = ,320; p = ,000
Stärkung der eigenen Möglichkeiten	81,5	80,0	84,1	80,4	n.s.
Gründungsbezogene Kompetenzen	70,1	53,3	88,9	71,7	Chi ² (2)=20,733; Cramer-V = ,336; p = ,000
Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln bei anderen	66,8	57,3	79,4	65,2	Chi ² (2)=7,573; Cramer-V = ,203; p = ,023
Gründungsbezogene Beratung und Coaching	61,2	49,3	74,2	63,0	Chi ² (2)=8,922; Cramer-V = ,221; p = ,012
Gründungsbezogenes Theorie-Wissen	63,6	52,0	74,6	67,4	Chi ² (2)=7,938; Cramer-V = ,208; p = ,019
<i>MW</i>	<i>70,4</i>	<i>59,3</i>	<i>81,4</i>	<i>73,5</i>	

Neben dem Ausmaß an Interesse an den gründungsrelevanten Themenbereichen wurden auch Qualifizierungspräferenzen abgefragt, genauer gesagt die präferierten Qualifizierungsformen und -zeiten. Die Ergebnisse werden in den folgenden vier Übersichten zusammenfassend präsentiert.

Tabelle 12: Qualifizierungspräferenzen nach Qualifizierungsformen (Erhebung Kranzusch/Wintersemester 2015/16)

Gruppierungs-Variable	Ausprägungen	N	Ja %	Nein %	Signifikanzprüfung (zweiseitig) anhand Chi ²
Bevorzugung E-Learning – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	10,8	89,2	Chi ² (2) = 6,731; Cramer-V = ,136; p = ,035
	IT	89	29,2	70,8	
	Sonstige	240	18,8	81,3	
Geschlecht	Männer	99	27,3	72,7	Chi ² (1) = 3,705; Cramer-V = ,102; p = ,054 ^t
	Frauen	260	18,1	81,9	
Gesamt (nach Fach)#		366	20,5	79,5	
Bevorzugung Indiv. Coaching – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	16,2	83,8	Chi ² (2) = 5,511; Cramer-V = ,123; p = ,064 ^t
	IT	89	22,5	77,5	
	Sonstige	240	31,7	68,3	
Geschlecht	Männer	99	19,2	80,8	Chi ² (1) = 5,406; Cramer-V = ,123; p = ,020
	Frauen	260	31,5	68,5	
Gesamt (nach Fach)#		366	27,9	72,1	
Bevorzugung Mentoring – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	18,9	81,1	n.s.
	IT	89	9,0	91,0	
	Sonstige	240	12,1	87,9	
Geschlecht	Männer	99	13,1	86,9	n.s.
	Frauen	260	11,9	88,1	
Gesamt (nach Fach)#		366	12,0	88,0	
Bevorzugung Vorträge/ Ring-(V) – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	18,9	81,1	n.s.
	IT	89	14,6	85,4	
	Sonstige	240	23,3	76,7	
Geschlecht	Männer	99	14,1	85,9	n.s.
	Frauen	260	22,7	77,3	
Gesamt (nach Fach)#		366	20,8	79,2	
Bevorzugung Indiv. Beratung – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	27,0	73,0	Chi ² (2) = 15,721; Cramer-V = ,207; p = ,000
	IT	89	24,7	75,3	
	Sonstige	240	46,7	53,3	
Geschlecht	Männer	99	32,3	67,7	n.s.
	Frauen	260	42,3	57,7	
Gesamt (nach Fach)#		366	39,3	60,7	
Bevorzugung Kolloquien/ Arbeitskreise – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	8,1	91,9	n.s.
	IT	89	4,5	95,5	
	Sonstige	240	10,0	90,0	
Geschlecht	Männer	99	7,1	92,9	n.s.
	Frauen	260	10,0	90,0	
Gesamt (nach Fach)#		366	8,5	91,5	
Bevorzugung Seminare – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	45,9	54,1	Chi ² (2) = 14,839; Cramer-V = ,201; p = ,001
	IT	89	34,8	65,2	
	Sonstige	240	58,3	41,7	
Geschlecht	Männer	99	39,4	60,6	Chi ² (1) = 9,224; Cramer-V = ,160; p = ,002
	Frauen	260	57,3	42,7	
Gesamt (nach Fach)#		366	51,4	48,6	
Bevorzugung WS/ Training – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	37	37,8	62,2	Chi ² (2) = 15,551; Cramer-V = ,206; p = ,000
	IT	89	43,8	56,2	
	Sonstige	240	63,3	36,7	
Geschlecht	Männer	99	42,4	57,6	

	Frauen	260	62,7	37,3	Chi ² (1) = 11,024; Cramer-V = ,183; p = ,001
Gesamt (nach Fach)#		366	56,0	44,0	

Gesamt bei Geschlecht 359 (12 weniger), aber hier nicht näher angeführt; Gesamt bezieht sich auf Fälle bei Fach

† statistischer Trend

Tabelle 13: Qualifizierungspräferenzen nach Qualifizierungsformen (Erhebung Wintersemester 2017/18)

Gruppierungs-Vari-able	Ausprägungen	N	Ja %	Nein %	Signifikanzprüfung (zweiseitig) anhand Chi ²
Bevorzugung E-Learning – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	78	33,3	66,7	n.s.
	IT	63	44,4	55,6	
	Sonstige	45	40,0	60,0	
Geschlecht	Männer	97	47,4	52,6	Chi ² (1) = 5,134; Cramer-V = ,161; p = ,023
	Frauen	101	31,7	68,3	
Gesamt (nach Geschl)#		198	39,4	60,6	
Bevorzugung Indiv. Coaching – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	78	29,5	70,5	n.s.
	IT	63	20,6	79,4	
	Sonstige	45	26,7	73,3	
Geschlecht	Männer	97	24,7	75,3	n.s.
	Frauen	101	27,7	72,3	
Gesamt (nach Geschl)#		198	26,3	73,7	
Bevorzugung Mentoring – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	77	18,2	81,8	n.s.
	IT	63	22,2	77,8	
	Sonstige	45	17,8	82,2	
Geschlecht	Männer	96	15,6	84,4	n.s.
	Frauen	101	23,8	76,2	
Gesamt (nach Geschl)#		197	19,8	80,2	
Bevorzugung Vorträge/ Ring-(V) – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	78	14,1	85,9	n.s.
	IT	63	15,9	84,1	
	Sonstige	45	17,8	82,2	
Geschlecht	Männer	97	16,5	83,5	n.s.
	Frauen	101	12,9	87,1	
Gesamt (nach Geschl)#		198	14,6	85,4	
Bevorzugung Indiv. Beratung – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	78	35,9	64,1	n.s.
	IT	63	25,4	74,6	
	Sonstige	45	37,8	62,2	
Geschlecht	Männer	97	29,9	70,1	n.s.
	Frauen	101	35,6	64,4	
Gesamt (nach Geschl)#		198	32,8	67,2	
Bevorzugung Kolloquien/ Arbeitskreise – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	78	11,5	88,5	n.s.
	IT	63	14,3	85,7	
	Sonstige	45	13,3	86,7	
Geschlecht	Männer	97	7,2	92,8	Chi ² (1) = 5,044; Cramer-V = ,160; p = ,025
	Frauen	101	17,8	82,2	
Gesamt (nach Geschl)#		198	12,6	87,4	
Bevorzugung Seminare – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	78	42,3	57,7	n.s.
	IT	63	36,5	63,5	
	Sonstige	45	55,6	44,4	
Geschlecht	Männer	97	41,2	58,8	n.s.

	Frauen	101	46,5	53,5	
Gesamt (nach Geschl)#		198	43,9	56,1	
Bevorzugung WS/ Training – Qualifizierungsmaßnahmen					
Studienfächer	LA	78	37,2	62,8	n.s.
	IT	63	36,5	63,5	
	Sonstige	45	42,2	57,8	
Geschlecht	Männer	97	24,7	75,3	Chi ² (1) = 13,946; Cramer-V = ,265; p = ,000
	Frauen	101	50,5	49,5	
Gesamt (nach Geschl)#		198	37,9	62,1	

Gesamt bei Fach 186 (19 weniger), aber hier nicht näher angeführt; Gesamt bezieht sich auf Fälle bei Geschlecht

Tabelle 14: Qualifizierungspräferenzen nach zeitlichen Variante (Erhebung Kranzusch/Wintersemester 2015/16)

Gruppierungs-Vari-able	Ausprä-gungen	N	Ja %	Nein %	Signifikanzprüfung (zweisei-tig) anhand Chi ²
Bevorzugung einmalig, kurzfristig (Stunden)					
Studienfächer	LA	37	29,7	70,3	n.s.
	IT	89	31,5	68,5	
	Sonstige	240	35,0	65,0	
Geschlecht	Männer	99	35,4	64,6	n.s.
	Frauen	260	33,8	66,2	
Gesamt (nach Fach)#		366	33,6	66,4	
Bevorzugung eintägig					
Studienfächer	LA	37	29,7	70,3	Chi ² (2) = 10,620; Cramer-V = ,170; p = ,005
	IT	89	19,1	80,9	
	Sonstige	240	37,9	62,1	
Geschlecht	Männer	99	24,2	75,8	Chi ² (1) = 4,336; Cramer-V = ,110; p = ,037
	Frauen	260	35,8	64,2	
Gesamt (nach Fach)#		366	32,5	67,5	
Bevorzugung regelmäßig, 1 Semester lang					
Studienfächer	LA	37	37,8	62,2	n.s.
	IT	89	41,6	58,4	
	Sonstige	240	32,1	67,9	
Geschlecht	Männer	99	37,4	62,6	n.s.
	Frauen	260	34,6	65,4	
Gesamt (nach Fach)#		366	35,0	65,0	
Bevorzugung mehrtägiger Block					
Studienfächer	LA	37	27,0	73,0	Chi ² (2) = 7,701; Cramer-V = ,145; p = ,021
	IT	89	20,2	79,8	
	Sonstige	240	35,8	64,2	
Geschlecht	Männer	99	19,2	80,8	Chi ² (1) = 9,955; Cramer-V = ,167; p = ,002
	Frauen	260	36,5	63,5	
Gesamt (nach Fach)#		366	31,1	68,9	
Bevorzugung längerfristige Begleitmaßnahme					
Studienfächer	LA	37	21,6	78,4	n.s.
	IT	89	15,7	84,3	
	Sonstige	240	17,1	82,9	
Geschlecht	Männer	99	14,1	85,9	n.s.
	Frauen	260	18,8	81,2	
Gesamt (nach Fach)#		366	17,2	82,8	

Gesamt bei Geschlecht 359 (12 weniger), aber hier nicht näher angeführt; Gesamt bezieht sich auf Fälle bei Fach

Tabelle 15: Qualifizierungspräferenzen nach Qualifizierungsformen (Erhebung Wintersemester 2017/18)

Gruppierungs-Variable	Ausprägungen	N	Ja %	Nein %	Signifikanzprüfung (zweiseitig) anhand Chi ²
Bevorzugung einmalig, kurzfristig (Stunden)					
Studienfächer	LA	78	38,5	61,5	n.s.
	IT	63	38,1	61,9	
	Sonstige	45	40,0	61,3	
Geschlecht	Männer	97	35,1	64,9	n.s.
	Frauen	101	41,6	58,4	
Gesamt (nach Geschl)#		198	38,4	61,6	
Bevorzugung eintägig					
Studienfächer	LA	78	29,5	70,5	n.s.
	IT	63	31,7	68,3	
	Sonstige	45	37,8	62,2	
Geschlecht	Männer	97	33,0	67,0	n.s.
	Frauen	101	33,7	66,7	
Gesamt (nach Geschl)#		198	33,3	66,7	
Bevorzugung regelmäßig, 1 Semester lang					
Studienfächer	LA	78	32,1	67,9	n.s.
	IT	63	46,0	54,0	
	Sonstige	45	42,2	57,8	
Geschlecht	Männer	97	38,1	61,9	n.s.
	Frauen	101	39,6	60,4	
Gesamt (nach Geschl)#		198	38,9	61,1	
Bevorzugung mehrtägiger Block					
Studienfächer	LA	78	26,9	73,1	n.s.
	IT	63	20,6	79,4	
	Sonstige	45	40,0	60,0	
Geschlecht	Männer	97	28,9	71,1	n.s.
	Frauen	101	26,7	73,3	
Gesamt (nach Geschl)#		198	27,8	72,2	
Bevorzugung längerfristige Begleitmaßnahme					
Studienfächer	LA	78	3,8	96,2	n.s.
	IT	63	7,9	92,1	
	Sonstige	45	11,1	88,9	
Geschlecht	Männer	97	7,2	92,8	n.s.
	Frauen	101	6,9	93,1	
Gesamt (nach Geschl)#		198	7,1	92,9	

Gesamt bei Fach 186 (19 weniger), aber hier nicht näher angeführt; Gesamt bezieht sich auf Fälle bei Geschlecht

Deutlich wird, dass die Studierenden insgesamt bestimmte Qualifizierungsformen und zeitliche Formate gegenüber anderen Varianten bevorzugen. Auch hier zeigen sich teilweise relevante Fächer- und Geschlechtsspezifika. So werden Seminare, Workshops und Beratungen insgesamt gegenüber Mentoring und Arbeitskreisen bevorzugt. Das E-Learning als Qualifizierungsform lag in bisherigen Befragungen stets eher auf den hinteren Rängen und wurde, wenn überhaupt, eher von Männern und IT-Studierenden bevorzugt (s. Befragungen 2015/2016; vgl. auch z.B. Weineck & Lange, 2009). Doch in der neuesten Befragung im Wintersemester 2017/2018 lag das E-Learning auf dem zweiten Rang insgesamt, bei den IT-Studierenden sogar auf dem ersten Rang, bei sonstigen Studierenden und Lehramtsstudierenden auf dem dritten beziehungsweise vierten Rang. Dies könnte ein Spiegel der Digitalisierung und wachsenden Akzeptanz digitaler Lernformen sein – was aber ohne weitere Befragungen nur vermutet werden kann. Für die zeitlichen Organisationsweisen werden für beide hier betrachteten Datensätze gleiche Präferenzrangfolgen deutlich, wobei der erste (regelmäßig, semesterbegleitend), zweite (einmalig kurzfristig), dritte (eintägig) und vierte Platz (mehrtägiger Block)

sehr ähnliche Präferenzquoten aufweisen und der letzte Platz (langfristige Begleitmaßnahme) in beiden Erhebungen weit weniger Zustimmung als die vier anderen Varianten findet. Über beide Erhebungen einheitliche, systematische Fach- oder Geschlechterdifferenzen gibt es nicht, nur vereinzelte Differenzen. Hier bleibt noch zu erforschen, worauf unterschiedliche Präferenzen beruhen.

Welche Implikationen sich aus diesen doch vielfältigen Einzelbefunden für die Entrepreneurship Education an der UH ergeben, wird im folgenden und letzten Kapitel diskutiert.

3. Implikationen für die EE an der UH

Die hier präsentierten Daten liefern wichtige Erkenntnisse, um ein Konzept zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln an der UH zu erarbeiten. Allerdings sollten die Ergebnisse auch nicht überbewertet werden, da alle bis auf eine Erhebung nicht repräsentativ für die UH-Studierenden sind. Allein der von Kranzusch (2016) gesammelte Datensatz repräsentiert tatsächlich alle vier Fachbereiche und weist ja auch in den Ergebnissen gewisse Abweichungen von den anderen Datensätzen auf (s. Kap. 2.2 und 2.3). Die anderen Erhebungen repräsentieren noch am ehesten den Fachbereich 4, was sich auch in den Geschlechterverhältnissen zeigt. Trotz der zweifelhaften Verallgemeinerbarkeit über alle Studierenden der UH hinweg zeigen die Ergebnisse doch, wo besondere Ansatzpunkte zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln liegen, worauf besonders zu achten ist und wo gegebenenfalls zukünftig auch noch weitere Daten gesammelt werden sollten.

Als fast durchgängig relevant für die näher betrachteten gründungsbezogenen Variablen erwiesen sich das Geschlecht und das Studienfach der Studierenden. Eine zur UH passende EE muss sich sowohl auf Sensibilisierung und Motivierung oder auch das *Know why* (s. Kap. 1.3) ausrichten als auch auf gründungsübergreifende bis gründungsprojektspezifische Qualifizierungen. Vor allem Studierende außerhalb der Lehramtsstudiengänge könnten von Unterstützungsangeboten rund um allgemeine Karriereüberlegungen profitieren, da sie bisher noch wenig ausgeprägte Vorstellungen zu ihrer beruflichen Laufbahn haben (s. Kap. 2.1). Auch trauen sie sich erfolgreiches berufliches Handeln noch nicht in dem Ausmaß zu, wie es wünschenswert wäre. Hier stellt sich allerdings die Frage, inwiefern diese berufliche Selbstwirksamkeit mit der Dauer des Studiums ansteigt. Am Ende ihres Studiums sollten sich auch die IT-Studierenden und sonstigen Studierenden selbstwirksam in Bezug auf ihr zukünftiges berufliches Handeln fühlen. Erste Hinweise hierfür liefert der semesterübergreifende Gesamtdatensatz, der am Beginn des Kapitel 2.1 beschrieben wurde²: Die Korrelation zwischen dem Studiensemester der Bachelorstudierenden³ und der beruflichen Selbstwirksamkeit ist sowohl für die Abfrage am Semesterbeginn ($r_{sp} = ,159$; $p = ,000$) als auch am Semesterende ($r_{sp} = ,212$; $p = ,000$) signifikant.

EE-Maßnahmen zur Sensibilisierung und Motivierung sind vor allem für Studierende mit geringen allgemeinen Gründungsintentionen angemessen. Wie vielfältig diese Maßnahmen sein können, ist an anderer Stelle beschrieben (z.B. Lange, 2019). Sowohl die allgemeinen als auch die spezifischen Gründungsintentionen der UH-Studierenden ordnen sich sehr gut in die Kennwerte von Gründungsintentionen aus anderen Hochschulen wie z.B. der BTU Cottbus (Lange, 2012), Universität Lüneburg (Tegmeier, 2008), 30 verschiedene deutsche Hochschulen (Walter, 2008) ein. Hier wie dort zeigt sich deutlich, dass es eine zahlenmäßig große Gruppe

² Der in Kap. 2.1 genutzte Teildatensatz aus einer großen Lehrveranstaltung eignet sich wegen geringerer Varianz des Studiensemesters nicht zur Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Studiendauer und beruflicher Selbstwirksamkeit.

³ Keine Masterstudierenden berücksichtigt, da befragte Masterstudierende fast ausschließlich Lehramt studieren und Lehramtsstudierende eine signifikant höhere berufliche Selbstwirksamkeit als die Studierenden der anderen Fächer aufweisen.

an Studierenden gibt, die keine allgemeinen Gründungsintentionen aufweisen. An diese Gruppe sollten sich Sensibilisierungs- und Motivierungsmaßnahmen richten.

Die differenzierte Betrachtung von Gründungsintentionen in Kapitel 2.2 untermauert, dass auch für die vielfältigen Optionen von unternehmerischem Denken und Handeln explizit sensibilisiert werden muss. EE-Maßnahmen, die sich an „Gründungsinteressierte“ richten, verfehlen wahrscheinlich eine Gruppe von potentiell Nachfolge-Interessierten, die „Gründung“ eher eng verstehen und von sich aus nicht Unternehmensnachfolge, Teilzeitgründungen oder Sozialunternehmertum mitdenken. Die regressionsanalytischen Ergebnisse (s. Kap. 2.2) legen außerdem nahe, dass man über EE-Maßnahmen, die die *Einstellungen* verbessern, den größten Effekt für Gründungsintentionen erwarten kann, wohingegen eine verbesserte Wirksamkeit (z.B. durch Kompetenzaufbau) zwar sicherlich Gründungserfolgschancen erhöht, aber nicht zur Veränderung der Gründungsabsichten selbst beiträgt. Die Berücksichtigung sozial relevanter Personengruppen kann dagegen zwar nur einen kleinen, aber doch bedeutsamen Effekt ausüben.

Der Kompetenz- und auch Wissensausbau, also das *Know how, Know who, Know when* und *Know what* (vgl. Kap. 1.3) wird relevanter, wenn Intentionen schon vorhanden sind. Insgesamt äußern die befragten Studierenden der UH hohe Qualifizierungspräferenzen. Dabei liegen allgemein karriererelevante Themenfelder klar vor eng gründungsbezogenen Themenfeldern (vgl. Kap. 2.3). Während ein sehr hoher Anteil über alle befragten Studiengänge hinweg Interesse an Qualifizierungen zur Stärkung der eigenen Möglichkeiten äußert, interessieren sich IT-Studierende, weniger aber Lehramts- und andere Studierende für Qualifizierungen zum Thema Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns bei anderen. Die Ergebnisse zu letztgenanntem Punkt sind insofern beachtenswert, als das Thema Förderung von Unternehmertum bei anderen eigentlich ein originäres Lehramtsthema ist, da Lehrkräfte später in der Schule das unternehmerische Denken und Handeln bei SchülerInnen fördern sollen. Das Interesse hierfür ist jedoch bei Lehramtsstudierenden geringer ausgeprägt als bei IT-Studierenden. Richtungsweisend für die Konzeption einer EE an der UH sind auch die Befunde zu den präferierten Qualifizierungsformen und zeitlichen Organisationsweisen. Teilweise unabhängig vom Studienfach und Geschlecht bevorzugen bestimmte Personen scheinbar bestimmte Varianten der extracurricularen Qualifizierung. Übertragen auf die EE-Angebote heißt das, dass eine gewisse Vielfalt an Qualifizierungsformen und zeitlichen Organisationsweisen vorhanden sein muss, um möglichst viele Personen(gruppen) zu erreichen.

Forschungsbedarf sehen wir in den Antwortmustern zum E-Learning, hier scheint sich nämlich etwas in den letzten Semestern zu verändern, was eventuell eine gestiegene Akzeptanz von digitalen Qualifizierungsangeboten spiegelt. Für diese Schlussfolgerung reichen die Daten hier allerdings nicht aus, weitere Erhebungen sollten dies konkretisieren. Auch gilt es, zukünftig zu prüfen, ob digitale Qualifizierungsangebote in ihrer Wirkungsweise und in ihrem Wirkungsausmaß mit analogen Qualifizierungsangeboten vergleichbar sind oder nicht. Sollte sich sowohl eine gestiegene Akzeptanz als auch die Wirksamkeit digitaler Gründungsqualifizierungen zeigen lassen, läge hier eine große Chance, die unserer Meinung nach erforderliche Vielfalt in den EE-Angeboten auch an kleineren und mittelgroßen Hochschulen zu realisieren. Seminare, Workshops und Beratungen gehören darüber hinaus aber nach wie vor zu den Angeboten mit dem größten Zuspruch. Was künftig noch interessant zu untersuchen wäre, ist die Kombination aus Qualifizierungsform, zeitlicher Organisationsweise und Thema: Gibt es je nach Thema gründungsbezogener Qualifizierungsmaßnahmen präferierte zeitliche Organisationsweisen und Qualifizierungsformen?

Die hier im Discussion Paper vorgestellten Ergebnisse sind in den EXIST-V-Antrag zum Aufbau und zur Etablierung der Kompetenzwerkstatt für Entrepreneurship und Transfer (KET) an der UH eingeflossen. Sollte das Projekt gefördert werden, bietet diese empirische Datengrundlage

zugleich eine gute Ausgangsbasis zur Evaluation der Wirksamkeit der entsprechenden EE-Maßnahmen.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Allen, I. E., Elam, A., Langowitz, N., & Dean, M. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM): 2007 report on women and entrepreneurship* (online report). Babson Park, MA, USA: Babson College and Baruch College. Retrieved from: <http://www3.babson.edu/CWL/research/published.cfm>
- Allen, I. E., Langowitz, N., & Minniti, M. (2007). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM): 2006 report on women and entrepreneurship* (online report). Babson Park, MA, USA: Centre for Women's Leadership at Babson College/ London Business School. Retrieved from: <http://www3.babson.edu/CWL/research/published.cfm>
- Brixy, U., Hundt, C., Sternberg, R., & Vorderwülbecke, A. (2011, April). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM): Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich (Länderbericht Deutschland 2010)*. Hannover; Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und Leibniz Universität Hannover. Retrieved from: <http://www.wigeo.uni-hannover.de/gem2008.html>
- Fahrenberg, J., Doppelberger, T., Hanny, S., Mahr, U., Pankotsch, F., & Stein, C. (2016, November). *Umgang mit IP bei Gründungen und Beteiligungen aus Wissenschaftseinrichtungen (WE): Eckpunkte für einen institutionenübergreifenden Handlungsrahmen* (White Paper). Mülheim an der Ruhr: TechnologieAllianz e.V. Retrieved from: <https://www.technologieallianz.de/downloads/>
- Fellnhöfer, K. (2019). Toward a taxonomy of entrepreneurship education research literature: A bibliometric mapping and visualization. *Educational Research Review*, 27, 28-55. doi:10.1016/j.edurev.2018.10.002
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th. ed.). London, UK: Sage.
- Hagen, T., Kohn, K., & Ullrich, K. (2011, April). *KfW-Gründungsmonitor 2011: Dynamisches Gründungsgeschehen im Konjunkturaufschwung* (KfW Research; Jährliche Analyse von Struktur und Dynamik des Gründungsgeschehens in Deutschland). Frankfurt am Main: KfW Bankengruppe. Retrieved from: <https://www.kfw.de/KfW-Konzern/Service/Download-Center/Konzernthemen-%28D%29/Research/Studien-und-Materialien/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor/>
- Jung, E. (2012). Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 13-35). Schwalbach: Wochenschau.
- Katz, J. A. (2007). Education and training in entrepreneurship. In J. R. Baum, M. Frese, & R. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship* (pp. 209 - 235). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Kelley, D. J., Baumer, B. S., Brush, C., Greene, P. G., Mahdavi, M., Majbouri, M., . . . Heavlow, R. (2017). *Global Entrepreneurship Monitor: Women's entrepreneurship 2016/2017 report* (online report). Boston, MA, USA: Global Entrepreneurship Research Association (GERA). Retrieved from: <https://www.gemconsortium.org/report>
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: Can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46(8/9), 510-519.
- Kollmann, T., Hensellek, S., Jung, P. B., & Kleine-Stegemann, L. (2018). *Deutscher Startup Monitor 2018: Neue Signale, klare Ziele*. Berlin: Bundesverband Deutsche Startups e.V. & KPMG AG. Retrieved from: <https://deutscherstartupmonitor.de/fileadmin/dsm/dsm-18/files/Deutscher%20Startup%20Monitor%202018.pdf>

- Kranzusch, J. (2016). *Entrepreneurship Education: Zielgruppenspezifischer Bedarf*. (Nicht veröffentlichte Bachelorarbeit), Universität Hildesheim.
- Kulicke, M. (2018, November). *EXIST-Gründungskultur - Die Gründerhochschule: Abschlussevaluation* (Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zu "EXIST – Existenzgründungen aus der Wissenschaft"). Karlsruhe: Fraunhofer Institut für System- und Innovationsforschung. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/333652609_EXIST-Grundungskultur - Die Grunderhochschule Abschlussevaluation](https://www.researchgate.net/publication/333652609_EXIST-Grundungskultur_-_Die_Grunderhochschule_Abschlussevaluation)
- Lange, A. (2012). *Subjektive gründungsbezogene Überzeugungen Studierender: Eine Untersuchung auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*. Göttingen: Optimus.
- Lange, A. (2019). Sozialpsychologische Fundierung der Entrepreneurship Education. T. Bijedic, I. Ebbers, & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education: Begriff – Theorie – Verständnis* (S. 63-78). Springer. doi: 10.1007/978-3-658-27327-9_4
- Lee, L., & Wong, P. K. (2006). Entrepreneurship education - a compendium of related issues. In S. Parker (Ed.), *The life cycle of entrepreneurial ventures* (pp. 79-105). USA: Springer.
- Metzger, G. (2018a, Mai). *KfW-Gründungsmonitor 2018: Gründungstätigkeit weiter im Tief, aber Wachstum, Innovation und Digitales gewinnen an Bedeutung* (KfW Research). Frankfurt am Main: KfW Bankengruppe. Retrieved from: [https://www.kfw.de/KfW-Konzern/Service/Download-Center/Konzernthemen-\(D\)/Research/Studien-und-Materialien/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor/](https://www.kfw.de/KfW-Konzern/Service/Download-Center/Konzernthemen-(D)/Research/Studien-und-Materialien/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor/)
- Metzger, G. (2018b, Mai). *KfW-Gründungsmonitor 2018: Tabellen- und Methodenband* (KfW Research). Frankfurt am Main: KfW Bankengruppe. Retrieved from: [https://www.kfw.de/KfW-Konzern/Service/Download-Center/Konzernthemen-\(D\)/Research/Studien-und-Materialien/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor/](https://www.kfw.de/KfW-Konzern/Service/Download-Center/Konzernthemen-(D)/Research/Studien-und-Materialien/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor/)
- Metzger, G. (2019a, Mai). *KfW-Gründungsmonitor 2019: Gründungstätigkeit in Deutschland stabilisiert sich. Zwischenhalt oder Ende der Talfahrt?* (KfW Research). Frankfurt am Main: KfW Bankengruppe. Retrieved from: <https://www.kfw.de/KfW-Konzern/KfW-Research/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor.html>
- Metzger, G. (2019b, Mai). *KfW-Gründungsmonitor 2019: Tabellen- und Methodenband* (KfW Research). Frankfurt am Main: KfW Bankengruppe. Retrieved from: <https://www.kfw.de/KfW-Konzern/KfW-Research/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor.html>
- Schmette, M. (2007). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland. In B. Remmele, M. Schmette, & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven – Didactical Approaches and European Perspectives* (S. 57-74). Wiesbaden: DUV. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8350-5480-6_5
- Sternberg, R., Vorderwülbecke, A., & Brixy, U. (2013, April). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM): Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich* (Länderbericht Deutschland 2012). Hannover; Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und Leibniz Universität Hannover. Retrieved from: <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2797>
- Sternberg, R., Wallisch, M., Gorynia-Pfeffer, N., Bloh, J. v., & Baharian, A. (2018, Mai). *Global Entrepreneurship Monitor: Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich* (Länderbericht Deutschland 2017/18). Eschborn; Hannover: RKW Kompetenzzentrum und Institut für Wirtschafts- und Kulturgeographie, Leibniz Universität Hannover. Retrieved from: <https://www.gemconsortium.org/report>
- Sternberg, R., Wallisch, M., Gorynia-Pfeffer, N., Bloh, J. v., & Baharian, A. (2019, Mai). *Global Entrepreneurship Monitor: Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich* (Länderbericht Deutschland 2018/19). Eschborn: RKW Kompetenzzentrum. Retrieved from: <https://www.gemconsortium.org/report>
- Tegtmeier, S. (2008). *Die Existenzgründungsabsicht: Eine theoretische und empirische Analyse auf Basis der Theory of Planned Behavior*. Marburg: Tectum.

- Walter, S. G. (2008). *Gründungsintention von Akademikern: Eine empirische Mehrebenenanalyse personen- und fachbereichsbezogener Einflüsse*. Wiesbaden: Gabler.
- Weber, R. (2012). *Evaluating Entrepreneurship Education*. Wiesbaden: Springer Gabler. doi: 10.1007/978-3-8349-3654-7
- Weineck, G., & Lange, A. (2009). "Klimawandel" an der BTU Cottbus - Diskussion der Qualifizierungsbereitschaft als Voraussetzung zur Schaffung einer Gründungskultur an Universitäten. *Forum der Forschung*, 22, 77-84.