

Britta M. GOSSEL¹ & Romy KALKA (Ilmenau)

Media Entrepreneurship Education. Ein studienfachspezifischer Ansatz und eine empirische Bestandsaufnahme

Zusammenfassung

Entrepreneurship Education (EE) in der Hochschule provoziert die Frage nach deren curricularen Verortung in nicht-wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen. Im vorliegenden Beitrag wird ein studienfachspezifischer Ansatz entwickelt und Aufgaben an die Curriculumforschung und die methodisch-didaktische EE-Forschung werden abgeleitet. Am Beispiel der Media Entrepreneurship Education wird mithilfe einer empirischen Bestandsaufnahme ein erster explorativer Schritt für die Beförderung einer solchen Perspektive auf EE erarbeitet.

Schlüsselwörter

Media Entrepreneurship Education, Hochschulforschung, Curriculumforschung

¹ E-Mail: britta.gossel@tu-ilmenau.de

Media entrepreneurship education: A narrowed approach and empirical investigation

Abstract

Entrepreneurship Education (EE) in Higher Education (HE) requires that entrepreneurship-related courses be anchored in the curricula of non-business study programs. This article suggests a narrowed approach and describes the consequences for curriculum and EE research. An empirical investigation into media studies supports this approach.

Keywords

media entrepreneurship education, higher education research, curriculum research

1 Einstieg

Entrepreneurship Education (EE) in der Hochschule provoziert die Frage nach deren curricularen Verortung in verschiedenen Studienfächern. Für Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Disziplinen wird Beschäftigungsfähigkeit („employability“) als ein zentrales, aber auch kontrovers diskutiertes Ziel der Hochschulbildung betrachtet (EK, 2014; SCHUBARTH & SPECK, 2013). Beschäftigungsfähigkeit wird implizit oft als Anstellungsverhältnis interpretiert, inkludiert in seiner Definition aber explizit auch unternehmerische Tätigkeit (EU, 2009, S. 1). Dies ist ein Appell an die Hochschulbildung: „entrepreneurs will need to have built a relevant knowledge base and developed appropriate skills while in higher education. There is therefore a strong case for embedding an entrepreneurial/enterprise strand more securely within HE curricula“ (EU, 2009, S. 6). Eine Reaktion darauf kann als Aufgabe der Hochschul(didaktischen)-Forschung verstanden werden, die im Rahmen ihrer Themengebiete (TEICHLER, 2008) die Veränderung und Gestaltung von Studiencurricula (vgl. KEHM, 2010, S. 10) bzw. hochschuldidaktische Konzeptentwicklungen z. B. in der Studiengangentwicklung (BAT-

TAGLIA, 2010, S. 28f) zum Gegenstand hat. Der beschriebene Appell zur Integration von EE in Studiencurricula *verschiedener* Disziplinen (auch und insbesondere jener mit weniger Affinität zur Entrepreneurship) ist bislang nur unzureichend als Auftrag an die Hochschulforschung interpretiert und umgesetzt worden.

Vor diesem Hintergrund bearbeiten wir die Forschungsfrage *Wie kann ein studienfachspezifischer Ansatz der EE in der Hochschullehre aus Perspektive der Hochschulforschung begründet werden?* Es wird ein studienfachspezifischer Ansatz der EE entwickelt (Abschnitte 2 und 3) und dann die Sicht auf *eine* spezielle studienfachspezifische Perspektive eingeschränkt (Media Entrepreneurship Education). Diese Wahl erfolgte, da aufgrund der Digitalisierung insbesondere hier eine starke Veränderung der Arbeitsbedingungen zu beobachten ist (siehe Abschnitt 2.4). In der Konsequenz wird im Folgenden empirisch explorativ die Forschungsfrage *Inwiefern ist EE in Medienstudiengängen in Deutschland curricular verankert?* bearbeitet (Abschnitt 4), um eine erste Bestandsaufnahme für die Weiterentwicklung eines studienfachspezifischen Ansatzes der EE anzubieten.

2 EE im Rahmen der Hochschullehre

Hochschullehre ist aus bildungstheoretischer Perspektive „in einem polyvalenten Feld mit divergenten Anforderungen“ (RHEIN, 2010, S. 31). RHEIN (2010, S. 32) differenziert zwischen Wissenschaft, Hochschule, Studium und relevanten Umwelten (Handlungs- und Tätigkeitsfeldern). Wir begründen mit Blick auf die erste Forschungsfrage entlang dieser Heuristik einen studienfachspezifischen Ansatz der EE in der Hochschullehre.

2.1 EE in der Wissenschaft

Wissenschaft kann als Institution mit einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Akteurinnen und Akteuren/Akteursrollen interpretiert werden (vgl. RHEIN, 2010, S. 32). EE ist ein Teilgebiet des Forschungsfeldes der Entrepreneurship-Forschung, das sich seit den

1970er Jahren mit heterogenen disziplinären Einflüssen entwickelt hat (vgl. ALDRICH, 2012). EE kann in einer breiten Definition wie folgt verstanden werden: „All activities aiming to foster entrepreneurial mindsets, attitudes and skills and covering a range of aspects such as idea generation, start-up, growth and innovation“ (FAYOLLE, 2009, S. 3). Dem Teilgebiet wird höchste Relevanz zugeschrieben (vgl. z. B. KURATKO, 2005; GRIFFITHS et al., 2012), gleichermaßen ist es geprägt durch ein breites Spektrum an didaktischen Konzepten, welche sich über eine didaktische Phase (1980er), eine individuumszentrierte Phase (1990er) zu einer erlebnisorientierten Phase (2000er) entwickelt haben (vgl. HÄGG & GABRIELSSON, 2014).

Den aktuellen Diskurs prägen z. B. der Effectuation-Ansatz (SARASWATHY, 2008), der Ansatz des Experimental-Learning (RAE, 2010) oder der Ansatz des Existential-Learning (NEERGARD et al., 2012). Insgesamt kann eine Bewegung von instrumentellen zu aktivitätsorientierten Konzeptionen („learning ‚for‘ rather than ‚about‘ entrepreneurship“ (RAE, 2010, S. 594)) beobachtet werden. Noch muss der EE-Forschung ein geringer Grad an Institutionalisierung bescheinigt werden: Disziplinäre Zugänge und didaktische Konzepte sind heterogen. So wird diskutiert, ob EE die Ausbildung stärker ausgebildeter unternehmerischer Kompetenzen (vgl. MITCHELMORE & ROWLEY, 2013) oder die Herausbildung eines „entrepreneurial mindsets“ (KRUEGER, 2007) bzw. einer unternehmerischen Einstellung intendiert (vgl. KUCKERTZ, 2013). Erst seit 2013 hat die europäische EE-Forschungsgemeinschaft mit der Konferenz „3E – European Entrepreneurship Education“ ein eigenes Forum; internationale Zeitschriften mit klarem Fokus auf EE gibt es kaum (vgl. HÄGG & GABRIELSSON, 2014).

Von EE in der Wissenschaft lassen sich Anforderungen an die Hochschullehre aus zwei zentralen Beobachtungen ableiten. Erstens: EE wird im wissenschaftlichen Diskurs als Bestandteil primär wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge interpretiert (vgl. KUCKERTZ, 2013), primär in diesem Kontext erforscht, was kritisiert wird (KULICKE, 2012; KUCKERTZ, 2013; GOSEL & KALKA, 2014). Zweitens wird eine Fokussierung der EE für spezifische Studiengänge und Zielgruppen („narrowing“) vorgeschlagen (vgl. KUCKERTZ, 2013).

2.2 EE an Hochschulen

Hochschulen können als Organisationen im soziologischen Sinne mit den Akteurinnen und Akteuren/Akteursrollen der Hochschullehrenden und Hochschulangehörigen (z. B. Beraterinnen und Beratern) interpretiert werden (RHEIN, 2010, S. 32). In Deutschland kann EE als politisch getriebenes und durch Förderprogramme unterstütztes Thema betrachtet werden (vgl. SCHMUDE, WELTER & HEUMANN, 2008, S. 303). Es existieren 128 Lehrstühle im Bereich Entrepreneurship (vgl. FGF-e.V., 2015), was 26 Prozent der 464 Hochschulen in Deutschland (vgl. HRK, 2014) entspricht. EE an Hochschulen wird in Deutschland durch den Global Entrepreneurship Monitor als schwach bewertet (vgl. STERNBERG, VORDERWÜLBECKE & BRIXY, 2013). Verschiedene Studien analysieren EE an Hochschulen in Deutschland (vgl. z. B. SCHMUDE, AEVERMANN & HEUMANN, 2011; GRÜNDUNGSRADAR, 2013). Die Tragweite des 1998 gestarteten EXIST-Programms des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie wird wissenschaftlich begleitet (vgl. KULICKE et al., 2012). Analysen der praktizierten Konzepte der EE identifizieren konträr zum wissenschaftlichen Diskurs eher instrumentelle Konzeptionen entlang eines Input-Output-Paradigmas (vgl. z. B. PORSCHE, 2012; CREUZNACHER, 2008). Holistische Konzeptionen der EE an Hochschulen werden gefordert, deren Entwicklung ist zugleich eine Herausforderung (vgl. KAILER, 2009, S. 203).

Aus dieser Perspektive können weitere Anforderungen abgeleitet werden: Erstens stehen die Wirtschaftswissenschaften an den Hochschulen im Zentrum der Gründungsförderung (vgl. GRÜNDUNGSRADAR, 2013, S. 12): Sie bieten die meisten Lehrveranstaltungen (70,4 Prozent) an Universitäten an und richten sich primär an Studierende ihrer Disziplin (vgl. KULICKE et al., 2012, S. 70f). Die „Interdisziplinarität in der Gründungsförderung und die Ausschöpfung des Potenzials in nicht wirtschaftswissenschaftlichen Fächern sind also noch ausbaufähig“ (GRÜNDUNGSRADAR, 2013, S. 12). Zweitens: Lehrstühle der EE bzw. Gründungsdiagnostik und -pädagogik sind in Deutschland ausgesprochen selten. Damit existieren geringe Potenziale zur Vernetzung des wissenschaftlichen Diskurses der EE mit Hochschulen als Orte der Hochschullehre.

2.3 EE im Studium

Das Studium mit den Akteurinnen und Akteuren/Akteursrollen der Studierenden kann als „Prozess lernender Auseinandersetzung, und als Topologie von Lernumgebungen, die geprägt sind durch die Institution Wissenschaft, die Organisation Hochschule und die Ansprüche relevanter Umwelten der Hochschulen“ (RHEIN, 2010, S. 32) verstanden werden. Die Frage der beruflichen Tätigkeit stellen Studierende oft erst am Ende des Studiums und sie wird selten als *unternehmerische* berufliche Tätigkeit gestaltet (vgl. z. B. FALK & REIMER, 2007). Daher ist es umso wichtiger, Studierende bereits während des Studiums im Rahmen der EE zu sensibilisieren (GRÜNDUNGSRADAR, 2013, S. 81).

Aus Perspektive der Studierenden kann hinsichtlich der Kontaktchance mit EE zwischen einer curricularen und einer außercurricularen Ebene unterschieden werden. Im wissenschaftlichen Diskurs wird eine breite curriculare Verankerung der EE befürwortet (NELSON & BYERS, 2008; SEMRAU, FISCHBACH & SCHÖBER, 2011). Wir fokussieren daher auf die curriculare Ebene. Aktuell gibt es in Deutschland 16 Studiengänge mit Entrepreneurship-Bezug im Studiengangstitel (vgl. HRK, 2014). Diese sind bis auf wenige Ausnahmen (Universität Lübeck, Hochschule Weihenstephan-Triesdorf) auf das Profil wirtschaftswissenschaftlicher Studienfächer orientiert. Alle Angebote sind Masterstudiengänge. Die Chance für Studierende, innerhalb eines nicht-wirtschaftswissenschaftlichen Studiums mit EE als curricular angebotenen Fach/Modul in Kontakt zu kommen, ist aufgrund fehlender empirischer Studien schwer abzuschätzen. Die Begleitforschung zu EXIST-geförderten Hochschulen bescheinigt geringe Chancen: An Universitäten werden lediglich 23,6 Prozent der Studienbereiche hochschulweit, 9,3 Prozent im Studienbereich der MINT und 8,0 Prozent in weiteren Studienbereichen erreicht (KULICKE et al., 2012, S. 71).

Aus Perspektive der Studierenden können weitere Anforderungen für EE in der Hochschullehre abgeleitet werden. Erstens: EE erreicht in Deutschland Studierende außerhalb wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge kaum, obwohl dies als relevant eingeschätzt wird. Zweitens: empirische Studien, welche EE als curricularen

Bestandteil (Studiengang/Fach/Modul) nicht-wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge also z. B. für Studienfächer mit Medienbezug, MINT-Fächer oder Geisteswissenschaften vergleichend betrachten, existieren nicht.

2.4 EE als Aufforderung der Umwelt

In Handlungs- und Tätigkeitsfeldern der relevanten Umwelten gibt es Akteurinnen und Akteure/Akteursgruppen, „etwa Praktiker, Arbeitgeber, Berufsverbände, gesellschaftliche Teilsysteme, Öffentlichkeiten usw.“ (RHEIN, 2010, S. 32). Trotz fachspezifischer Unterschiede der relevanten Umwelten kann in verschiedenen Bereichen, z. B. Ingenieurwissenschaften (vgl. GOSSEL & GRÖKEL, 2014) oder Gesundheitswissenschaften (vgl. BOORE & PORTER, 2011), der Bedarf an EE aus der Umwelt abgeleitet werden. Mit Blick auf das Thema des Beitrags beschränken wir uns auf relevante Umwelten im Kontext Medien.

Die Medienindustrien unterliegen aufgrund der Digitalisierung einem radikalen Wandel: Medienunternehmen melden Insolvenz an (z. B. Suhrkamp Verlag, Weltbild Verlag), suchen nach neuen Strategien (z. B. „digital first“ bei Huffington Post) und öffnen organisationale Strukturen, um unternehmerische Potenziale zu erschließen (z. B. 2012 Telekom-Inkubator Hubraum, 2013: Pro7Sat.1Accelerator, 2013: Axel Springer Plug & Play). Gleichzeitig gibt es eine neue und kreative Medienstartup-Szene, welche klassische Geschäftsmodelle der Medienindustrien herausfordert. Gesellschaftlicher Wandel, technologische und ökonomische Entwicklungen bedingen einen kontinuierlichen Wandel der Medienindustrie, z. B. in Rezeption, Konsum, Zahlungsbereitschaft, Mobilität oder dem Produzieren und Bündeln von Inhalten (vgl. GOSSEL, 2014). Solche fundamentalen Veränderungen fordern eine radikale Reflexion bestehender Geschäftsmodelle in den Medienindustrien, führen aber auch zu dramatischer Veränderung von Beschäftigungsformen. Beispielsweise stieg der Anteil selbstständig tätiger Journalistinnen und Journalisten binnen zehn Jahren von 25 Prozent (WEISCHENBERG et al., 2006) auf 50 Prozent (vgl. DJV, 2014). Der Deutsche Journalisten-Verband (DJV) fordert die Integration von EE in die journalistische Ausbildung (vgl. GOSSEL & KALKA, 2014).

Reflektieren wir EE aus dieser Perspektive, beobachten wir mit Fokus auf Medien: Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit unternehmerischen Kompetenzen und Einstellungen sind von höchster Relevanz, z. B. für die Genese neuer innovativer Medienstartups, die Entwicklung neuer Geschäftsmodelle oder neuer Perspektiven der selbstständigen Tätigkeit.

3 Studienfachspezifischer Ansatz der EE

Aus dieser Argumentation leiten wir mit Bezug auf unsere erste Forschungsfrage konkrete Anforderungen für EE im Rahmen der Hochschullehre ab: (1) Im wissenschaftlichen EE-Diskurs wird die Beschränkung auf wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge kritisiert, eine breite curriculare Verankerung in nicht-wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen gefordert und ein studienfachspezifischer Ansatz vorgeschlagen. (2) Diese kritisierte Beschränkung wird an den Hochschulen durch die strukturelle Verankerung von Gründungslehrstühlen, deren Lehrangebote und den tatsächlich erreichten Zielgruppen in den Studiengängen widergespiegelt. Es existieren kaum empirische Studien, welche diese Situation aus Perspektive der Studiencurricula adäquat beschreiben. (3) Mit einem Fokus auf die relevanten Umwelten kann aus Perspektive des gewählten Fokus ein klarer Bedarf an breiter curricularer Verankerung der EE in Studiengängen identifiziert werden. Mit Blick auf diese Argumentation schlagen wir eine konzeptionelle und empirisch gestützte Entwicklung eines studienfachspezifischen Ansatzes der EE vor, welcher EE als Aufgabe professioneller Curriculumentwicklung und methodisch-didaktische Aufgabe interpretiert:

3.1 Studienfachspezifische EE als Aufgabe professioneller Curriculumentwicklung

Veränderung und Gestaltung von Studiencurricula für spezifische Zielgruppen im Hinblick auf ihre curriculare Verankerung der EE kann als Aufgabe professioneller Curriculumentwicklung verstanden werden. Diese orientiert sich an Modellen der

Curriculumforschung (vgl. NIETHAMMER, KOGLIN-HESS, DIGEL & SCHRADER, 2014), welche maßgeblich von Robinson (1969) geprägt wurde. Robinsons Modell einer Curriculumentwicklung (Analyse von Lebenssituationen, Definition von spezifischen Qualifikationen und Dispositionen sowie darauf aufbauend der Entwicklung von Elementen zu deren Umsetzung (ROBINSON, 1969, S. 223)) wurde von SIEBERT (1992) weiterentwickelt und von NIETHAMMER et al. (2014) für die Studiengangentwicklung spezifiziert. Basierend auf (1) theoretischen Vorannahmen und Richtzielen werden in diesem Modell (2) die Lebenssituationen der Adressatinnen und Adressaten, Qualifikationsanforderungen und Kompetenzen, Lernvoraussetzungen, Motive und Deutungsmuster sowie relevante Wissensbestände bzw. wissenschaftliche Beiträge analysiert und (3) darauf aufbauend Lernziele und Lerninhalte sowie (4) Methoden und Medien entwickelt (vgl. SIEBERT, 1992, S. 93f) und in einem iterativen Prozess kontinuierlich überarbeitet (vgl. NIETHAMMER et al., 2014, S. 35). Die Notwendigkeit empirischer Forschung ergibt sich insbesondere im zweiten Schritt, welcher „Analysen der (Beschäftigungs-)Situation, der situationsspezifisch erforderlichen Kompetenzen, der individuellen Lernbedingungen und nicht zuletzt der wissenschaftlichen Grundlagen“ (NIETHAMMER et al., 2014, S. 35) erfordert. Wenn es um die Veränderung von Studiencurricula hinsichtlich curricularer Verankerung der EE geht, muss dieser iterative Prozess um die Sichtachse der Anforderungen der EE im Rahmen der Hochschullehre und um damit korrespondierende studienfachspezifische Besonderheiten erweitert werden.

3.2 Studienfachspezifische EE als methodisch-didaktische Aufgabe

Ein solcher studienfachspezifischer Ansatz der EE kann als Aufgabe zur Erforschung methodisch-didaktischer Anforderungen und Entwicklung geeigneter Methoden der EE für verschiedene Studiengänge aufgefasst werden. Diese können sich unterscheiden, z. B. hinsichtlich benötigter unternehmerischer Kompetenzen (vgl. MITCHELMORE & ROWLEY, 2013), etwa hinsichtlich des Wissens über Gründungen. So ergeben sich z. B. für angehende selbstständige Journalistinnen

und Journalisten andere rechtliche und betriebswirtschaftliche Fragen als für innovative ingenieurwissenschaftliche Gründungen. Wenn es um die Herausbildung eines „entrepreneurial mindsets“ (KRUEGER, 2007) oder die Entwicklung einer unternehmerischen Einstellung (vgl. KUCKERTZ, 2013) geht, trifft EE auf heterogene Zielgruppen, denn Gründungsneigung und -motive unterscheiden sich bei Studierenden verschiedener Disziplinen (vgl. BERGMANN, CESINGER & OSTERTAG, 2012). Daraus ergeben sich studienfachspezifisch unterschiedliche methodisch-didaktische Anforderungen an EE, welche bislang unzureichend erforscht sind. Auf Basis empirisch gestützter Erkenntnisse könnten dann studienfachspezifische methodisch-didaktische Anforderungen und Umsetzungen aus den allgemeinen Konzepten der EE abgeleitet und für die entsprechenden Studienfachspezifika zugeschnitten werden.

Aus beiden Aufgaben kann konkreter Forschungsbedarf abgeleitet werden: Inwiefern ist EE in verschiedenen Studienfächern curricular verankert? Inwiefern wird EE bei der Curriculumentwicklung an Hochschulen berücksichtigt? Welche externen Umweltfaktoren beeinflussen in welcher Hinsicht die curriculare Verankerung von EE? Welche studienfachspezifischen Unterschiede gibt es bei Wissen, Einstellungen, Motiven und Intentionen der Studierenden? Welche methodisch-didaktischen Konzepte mit studienfachspezifischem Zuschnitt gibt es und wie erfolgreich sind sie? Mit Blick auf den gewählten Fokus Medien setzen wir hier an, indem wir entlang der Frage *Inwiefern ist EE in Medienstudiengängen in Deutschland curricular verankert?* erste Erkenntnisse zur empirisch gestützten Informationsgewinnung für die Curriculumentwicklung (3.1) und eine Bestandsaufnahme von vorhandenen Lehrangeboten und deren methodisch-didaktischen Ansätzen (3.2) liefern.

4 Empirische Bestandsaufnahme der EE in Studiengängen mit Medienbezug

Im Rahmen einer explorativen empirischen Studie wurden alle Studiengänge mit Medienbezug in Deutschland (N=814) mithilfe einer geeigneten Datenbank² ermittelt. Die Webseiten der Studiengänge sowie weiteres digital verfügbares Material (Flyer, Studienübersichten, Modulbeschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen) wurden gesammelt (N=2366 digitale Dokumente, für 98,5 Prozent lag mindestens ein Dokument zusätzlich zur Website vor). Für die quantitativ deskriptive Auswertung wurden Angaben zur Hochschule (z. B. Typ, Rechtsform, Standort), Angaben zum Studiengang (z. B. Titel, Abschluss, Form, Partizipation, Dauer, Gebühren, ECTS) sowie Angaben zu EE-Fächern (z. B. Vorhandensein, Kursbeschreibung, ECTS) mit SPSS erfasst. Die Angaben zu den EE-Fächern wurden durch digitale Suchfunktion mit Schlüsselbegriffen [„entre*“, „business*“, „gründung*“, „exist*“] in den recherchierten Dokumenten ermittelt. Die qualitativ induktive Analyse umfasste eine Auseinandersetzung mit den erfassten Kursbeschreibungen und ist limitiert durch die Aussagekraft der verfügbaren Angaben. Die Analyse wurde im August 2014 abgeschlossen.

4.1 Curriculare Verankerung von EE-Fächern

Lediglich 22,97 Prozent (n=187) aller untersuchten Studiengänge mit Medienbezug in Deutschland bieten mindestens ein EE-Fach im Rahmen der curricularen Ausbildung an. Die deskriptive Analyse (Tabelle 1) zeigt Unterschiede zwischen den jeweiligen Studienfächern. Der höchste Anteil liegt bei den wirtschaftswissenschaftlichen, der niedrigste bei kulturwissenschaftlichen und pädagogischen Studiengängen.

² www.hochschulkompass.de, Stand vom 21. Mai 2015.

Tab. 1: Vorhandensein von EE-Fächern in Medienstudiengängen

Medienstudiengänge nach Studienfächern	<i>n</i>	EE-Fach		
		ja	nein	Prozent
Medienwirtschaft/-management	83	37	46	44,58
Film	27	11	16	40,74
Online Medien	10	4	6	40,00
Multimedia	36	14	22	38,89
Digitale Medien	23	7	16	30,43
Medientechnik	45	13	32	28,89
Kommunikationsdesign	92	25	67	27,17
Kommunikationstechnik	86	21	65	24,42
Mediendesign	43	10	33	23,26
Multimediadesign	24	5	19	20,83
Fernsehen, Radio	11	2	9	18,18
Medieninformatik	105	19	86	18,10
Kommunikationswissenschaft	150	25	125	16,67
Journalismus/Publizistik	83	13	70	15,66
Medienwissenschaften	112	16	96	14,29
Kultur/Theater/Medienpädagogik	21	2	19	9,52
Medienkultur	17	1	16	5,88
Medienpädagogik	3	0	3	0,00
gesamt	814	187	627	22,97

Anmerkung. N = 814 Studiengänge; Zuordnung Medienstudiengänge zu Studienfächern gemäß HRK, 2014

Diese 814 Studiengänge werden von 230 Hochschulen angeboten, zu denen Angaben hinsichtlich Rechtsform, Hochschultyp, Teilnahme an zumindest einer Phase des Förderprogramms EXIST I-IV, Vorhandensein eines Entrepreneurship-Lehrstuhls (gemäß FGF e. V., 2014) und eines Gründerbüros erfasst wurden (vgl. Tabelle 2). Der prozentuale Anteil an Medienstudiengängen mit mindestens einem EE-Fach ist bei privaten Hochschulen am höchsten (36,23 Prozent). Bei den Hochschultypen liegt der Anteil der Kunsthochschulen (31,67 Prozent) knapp über den am stärksten vertretenen Fachhochschulen (29,19 Prozent). Die Anteile an Medienstudiengängen mit EE-Fach bei Hochschulen mit/ohne Entrepreneurship-Lehrstuhl bzw. mit/ohne Gründerbüro unterscheiden sich kaum. Hochschulen, die nie im Rahmen einer EXIST-Phase gefördert wurden, haben mit 27,66 Prozent den größeren Anteil an Medienstudiengängen mit mindestens einem EE-Fach.

Tab. 2: Medienstudiengänge mit/ohne EE-Fach nach Rechtsform, Typ, Förderprogramm, Lehrstuhl und Gründerbüro der anbietenden Hochschulen

	<u>Hochschulen</u>		<u>Studiengänge</u>		<u>EE-Fach</u>		
	<i>n</i>	Prozent	<i>n</i>	Prozent	<i>ja</i>	<i>nein</i>	Prozent
<u>Rechtsform</u>							
privat	49	21,30	138	16,95	50	88	36,23
staatlich	178	77,39	669	82,19	136	533	20,33
kirchlich	3	1,30	7	0,86	1	6	14,29
<u>Hochschultyp</u>							
Universität	71	30,87	303	37,22	39	264	12,87
Fachhochschule	129	56,09	442	54,30	129	313	29,19
Kunsthochschule	24	10,43	60	7,37	19	41	31,67
Päd. Hochschule	6	2,61	9	1,11	0	9	0,00

<u>Förderprogramm</u>							
ja	97	42,17	420	51,60	78	342	18,57
nein	133	57,83	394	48,40	109	285	27,66
<u>Lehrstuhl</u>							
ja	59	25,65	246	30,22	61	185	24,80
nein	171	74,35	568	69,78	126	442	22,18
<u>Gründerbüro</u>							
ja	109	47,39	460	56,51	96	364	20,87
nein	121	52,61	354	43,49	91	263	25,71
gesamt	230	100	814	100	187	627	22,97

Anmerkung. N = 814 Studiengänge an N = 230 Hochschulen angeboten, z. B. an 49 privaten Hochschulen (21,3 Prozent aller Hochschulen haben diese Rechtsform) werden 138 Medienstudiengänge (16,95 Prozent aller Medienstudiengänge) angeboten, von denen 36,23 Prozent ein EE-Fach anbieten.

Sowohl die Betrachtung gruppiert nach Studienfächern als auch nach Beschreibungsparametern der anbietenden Hochschulen geben Aufschluss darüber, wie gering die Integration von EE in Curricula von Studiengängen mit Medienbezug bislang ist.

4.2 Fächerspezifische Analyse

Auf Basis der vorhandenen Daten wurden die 187 identifizierten EE-Fächer näher analysiert. Hinsichtlich der Verortung der Fächer im Studienverlauf gibt es kein klares Bild. Während EE-Fächer in Masterstudiengängen (n=42) eher im ersten (n=17) und dritten (n=17) der vier Semester angeboten werden, werden in Bachelorstudiengängen (n=107) 56 Prozent der EE-Fächer in den letzten drei von sieben Semestern angeboten. EE-Fächer werden zu gleichen Anteilen als Wahl-

oder Pflichtfächer angeboten. Ein EE-Fach wird am häufigsten mit fünf ECTS-Punkten angerechnet und umfasst in der Regel zwei oder vier SWS.

Die Titel der angebotenen Fächer variieren in einem breiten Spektrum. Größtenteils werden diese als „Entrepreneurship“, „Gründungsmanagement“, „Unternehmensgründung und -führung“ oder „Existenzgründung“ bezeichnet. Gleichzeitig weisen viele Fächerbezeichnungen einen klaren Bezug zu Rechtswissenschaften („Recht für Existenzgründer“), Managementansätzen („Gründungsmanagement“), der Betriebswirtschaftslehre („Grundlagen der BWL“) oder sogar Medienwissenschaften („Medienwissenschaften“) auf. In 15 von 187 Fällen lässt der Fachtitel eine studienfachspezifische EE erkennen. Beispiele wären „Digital Entrepreneurship“, „Media Entrepreneurship“, „Entrepreneurial Journalism“ oder „Gründungsmanagement Medien“. Eine vertiefte Analyse der didaktischen Methoden ist auf Basis der Daten nicht möglich, es dominieren in den Fachbeschreibungen jedoch das Verfassen von Businessplänen, Businessplanspiele (z. B. TOPSIM) oder die Vermittlung von Wissen *über* Entrepreneurship („Theorie Entrepreneurship“).

5 Schluss

Im vorliegenden Beitrag entwerfen wir mit Blick auf die Frage *Wie kann ein studienfachspezifischer Ansatz der EE in der Hochschullehre aus Perspektive der Hochschulforschung begründet werden?* einen studienfachspezifischen Ansatz der EE entlang der Heuristik eines Deutungsrahmens für die Hochschullehre nach RHEIN (2010). Aus dieser Perspektive leiten wir allgemeine Aufgaben an die Curriculumforschung und die methodisch-didaktische EE-Forschung ab. Mit Blick auf das Beispiel Media Entrepreneurship Education bearbeiten wir die Frage: *Inwiefern ist EE in Medienstudiengängen in Deutschland curricular verankert?* Die Ergebnisse zeigen, dass EE bislang kaum Bestandteil von Curricula von Medienstudiengängen ist und darüber hinaus lediglich bei 15 Fächern (8 Prozent) ein studienfachspezifischer Fokus im Fachtitel erkennbar ist. Wenn ein studienfachspezifischer Ansatz der EE für Medienstudiengänge in Curriculumentwicklung und methodisch-didaktischen Ansätzen berücksichtigt werden soll, bietet unser Beitrag eine

erste Informationsbasis. In den nächsten Schritten sind weitere Perspektiven, z. B. die Analyse bestehender methodisch-didaktischer Ansätze der EE in Medienstudiengängen, sinnvoll. Darüber hinaus kann ein solcher Ansatz für weitere Studienfächer (z. B. Ingenieurwissenschaft) aufschlussreiche Ergebnisse bieten. Weiterhin gibt es Forschungsbedarf, um die Entwicklung studienfachspezifischer methodisch-didaktischer EE-Konzepte abzuleiten, um schlussendlich eine umfassende studienfachspezifische EE an Hochschulen als Orten der Hochschullehre zu etablieren.

6 Literaturverzeichnis

Aldrich, H. E. (2012). The emergence of entrepreneurship as an academic field: A personal essay on institutional entrepreneurship. *Research Policy*, 41(7), 1240-1248.

Battaglia, S. (2010). Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? *Journal Hochschuldidaktik*, 21(1), 28-32.

Bergmann, H., Cesinger, B. & Ostertag, F. (2012). *Unternehmerische Absichten und Aktivitäten von Studierenden in Deutschland im internationalen Vergleich. Ergebnisse des Global University Spirit Students' Survey (GUESSS)*. Forschungsbericht. Stiftungslehrstuhl Entrepreneurship der Universität Hohenheim, Stuttgart.

Boore, J. & Porter, S. (2011). Education for entrepreneurship in nursing. *Nurse Education Today*, 31(2), 184-191.

Creuznacher, I. C. (2008). *Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität. Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter*. Dissertation, Marburg.

DJV (Deutscher Journalisten-Verband) (2014). <http://www.djv.de>, Stand vom 12. Juni 2015.

EK (Europäische Kommission) (2014). *Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit 2014*. Eurydice-Bericht. Luxemburg.

EU (Europäische Union) (2009). *Working Group on Employability Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven.*

Falk, S. & Reimer, M. (2007). Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: der Berufseinstieg und „frühe“ Berufserfolg bayrischer Hochschulabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(1), 34-70.

Fayolle, A. (2009). *Entrepreneurship Education in Europe: Trends and Challenges.* Presentation on OECD LEED Programme Good Practice Workshop.

FGF-e.V. (Förderkreis Gründungs-Forschung e. V.) (2015). <http://www.fgf-ev.de>, Stand vom 31. März 2015.

Gossel, B. (2014). Entmaterialisierte Medienmärkte. Wie wird in Zukunft getauscht? Perspektiven der Neuen Wirtschaftssoziologie. In H. Rau (Hrsg.), *Digitale Dämmerung. Die Entmaterialisierung der Medienwirtschaft* (S. 41-58). Baden-Baden: Nomos.

Gossel, B. & Grökel, A. (2014). *Ausbildung zum „Ingenpreneur“? Kontaktstellen ingenieurwissenschaftlicher und unternehmerischer Kompetenz.* Paper präsentiert im Rahmen der Jahrestagung der Ingenieurpädagogischen Wissensgesellschaft IPW, November 6-8, Siegen.

Gossel, B. & Kalka, R. (2014). *Journalisten als Unternehmer? Entrepreneurship Education im Rahmen der Journalistenausbildung in Deutschland.* Paper präsentiert im Rahmen der Jahrestagung der Fachgruppe Medienökonomie der DGPK, November 13-15, Mainz.

Griffiths M., Kickul, J., Bacq, S. & Terjesen, S. (2012). A dialogue with William J. Baumol: Insights on Entrepreneurship Theory and Education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(4), 611-625.

Gründungsradar (2013). *Wie Hochschulen Unternehmensgründungen fördern.* Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Hägg, G. & Gabrielsson, J. (2014). *From Action to ACTION. A systematic review of research on pedagogy in entrepreneurship education.* Paper präsentiert im Rahmen der 3E2014, April 10-11, Turku.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2014). <http://www.hrk.de>, Stand vom 31. März 2014.

Kailer, N. (2009). Entrepreneurship Education: Empirical findings and proposals for the design of entrepreneurship education concepts at Universities in German-Speaking Countries. *Journal of Enterprising Culture*, 17(2), 201-231.

Kehm, B. (2010). Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 21(1), 8-11.

Krueger, N. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(1), 123-138.

Kuckertz, A. (2013). Entrepreneurship Education. Status Quo and Prospective Developments. *Journal of Entrepreneurship Education*, 16, 59-71.

Kulicke, M., Dornbusch, F., Kripp, K. & Schleinkofer, M. (2012). *Nachhaltigkeit der EXISTFörderung. Gründungsunterstützung an Hochschulen, die zwischen 1998 und 2011 gefördert wurden*. Stuttgart: Fraunhofer Verlag.

Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.

Mitchelmore, S. & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), 92-111.

Neergard, H., Tangaard, L., Krueger, N. & Robinson, S. (2012). *Pedagogical interventions in entrepreneurship from behaviourism to existential learning*. Paper präsentiert im Rahmen der ISBE Conference, November 6-8, Dublin.

Nelson, A. & Byers, T. (2013). Challenges in university technology transfer and the promising role of entrepreneurship education. In A. Link et al. (Hrsg.), *Handbook of University Technology Transfer*. Chicago: University of Chicago Press.

Niethammer, C., Koglin-Hess, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 27-40.

Porschen, H. (2012). *Der akademische Unternehmer*. Dissertation, Marburg.

- Rae, D.** (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 591-606.
- Rhein, R.** (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(3), 29-56.
- Robinson, S.** (1969). A conceptual structure of curriculum development. *Comparative Education*, 5(3), 221-234.
- Sarasvathy, S. D.** (2008). *Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Schmude, J., Aevermann, T. & Heumann, S.** (2011). *Vom Studenten zum Unternehmer: Welche Universität bietet die besten Chancen? Gründerlehre – Aktive Unterstützung – Rahmenbedingungen*. München.
- Schmude, J., Welter, F. & Heumann, S.** (2008). Entrepreneurship Research in Germany. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(2), 289-311.
- Schubarth, W. & Speck, K.** (2013). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. HRK-Fachgutachten.
- Semrau, T., Fischbach, K. & Schober, M.** (2011). *Universitäre Gründungsförderung: Welche Maßnahmen leisten einen Beitrag zur erfolgreichen Realisation von Gründungsvorhaben?* Paper präsentiert im Rahmen der gForum, St. Gallen.
- Siebert, H.** (1992). Programmplanung als didaktisches Handeln. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung* (S. 89-107). Frankfurt.
- Sternberg, R., Vorderwülbecke, A. & Brixy, U.** (2013). *Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2012*. Hannover.
- Teichler, U.** (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56, 349-379.
- Weischenberg, S., Malik M. & Scholl, A.** (2006). Journalismus in Deutschland 2005. *Media Perspektiven*, 7, 346-361.

Autorinnen



Dipl.-Medienwiss. Britta M. GOSSEL || Technische Universität
Ilmenau, Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft ||
Ehrenbergstr. 29, D-98693 Ilmenau

www.tu-ilmenau.de/mkm

britta.gossel@tu-ilmenau.de



M.A. Romy KALKA

romy.kalka@fem.tu-ilmenau.de