ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Schulte, Reinhard; Eggers, Fabian

Working Paper

Fallstudienentwicklung und -arbeit in der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung: Erfahrungen mit einem fachdidaktischen Ansatz

Lüneburger Beiträge zur Gründungsforschung, No. 3

Provided in Cooperation with:
Leuphana University of Lüneburg, Department of Entrepreneurship & Start-up Management

Suggested Citation: Schulte, Reinhard; Eggers, Fabian (2006) : Fallstudienentwicklung und -arbeit in der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung: Erfahrungen mit einem fachdidaktischen Ansatz, Lüneburger Beiträge zur Gründungsforschung, No. 3, Universität Lüneburg, Lehrstuhl Gründungsmanagement, Lüneburg, https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-200911171994

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/41947

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

DISKUSSIONSPAPIER

LÜNEBURGER BEITRÄGE ZUR GRÜNDUNGSFORSCHUNG

Fallstudienentwicklung und –arbeit in der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung.

Erfahrungen mit einem fachdidaktischen Ansatz.

Reinhard Schulte
Fabian Eggers

Universität Lüneburg
Institut für Betriebswirtschaftslehre
Lehrstuhl Gründungsmanagement

Diskussionspapier Nr. 3

Dezember 2006

www.gmlg.de/32.0.html
ISSN 1862-989X

Inhalt:

1 Fallstudien als Element der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung 1
2 Fallstudienarbeit in der Betriebswirtschaftslehre 3
2.1 Einordnung und Ziele der Fallstudienarbeit 3
2.2 Besonderheiten der Fallstudienarbeit 4
2.3 Einsatz von Fallstudien in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung 8
2.4 Fallstudien als Variante handlungsorientierter Didaktik 9
3 Konzeption eines Fallstudienseminars für die universitäre Gründungsmanagement-Ausbildung 12
4 Lehrerfahrungen und Rezeption der Fallstudien durch die Studierenden 15
5 Fazit 19
Literatur 21

1 Fallstudien als Element der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung

Die in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts angestoßene Welle der Einrichtung von Universitäts- und Fachhochschulprofessuren im deutschsprachigen Raum (erste Berufungen erfolgten im Jahr 1997 an Prof. Dr. Klandt, European Business School, und Prof. Dr. Schulte, heute Universität Lüneburg) hat mittlerweile den Charakter einer kleinen Revolution. Vielfach mit der Unterstützung von Stiftern und in einem bisher wohl nie da gewesenen Tempo wurde auf breiter Front mit der Einrichtung von Professuren begonnen, die sich im Kern oder zumindest in wesentlichen Bereichen ihrer Ausrichtung mit Unternehmensgründungen beschäftigen (sollen). Gegenwärtig sind allein an Universitäten 21 derartige Professuren schon eingerichtet oder zumindest geplant (Fachhochschulen: 28).[1] Hinzu kommt eine mittlerweile unüberschaubare Menge an Ausschreibungen anderer fachlicher Schwerpunkte, die das Thema Unternehmensgründung explizit im Anforderungsprofil der Stelle nennen. Das Verständnis einer „Betriebswirtschaftslehre der Unternehmensgründung“ ist dabei durchaus vielfältig. Es reicht von der Vermittlung rezepthafter Handlungsanweisungen geringen Abstraktionsgrades über eine reduzierte Allgemeine Betriebswirtschaftslehre bis hin zu gründungsbezogenen Lehrveranstaltungen mit theoretisch fundierten Inhalten, z. T. auch vor dem Hintergrund einzelner Segmente einer funktional differenzierten Betriebswirtschaftslehre traditioneller Prägung.

Das Lüneburger Modell einer akademischen Lehre des Gründungsmanagement als Vertiefungsbereich in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung basiert auf der Idee, Gründungsmanagement als zielbezogene betriebswirtschaftliche Gestaltung von unternehmerischen Gründungs- und Frühentwicklungsprozessen zu interpretieren. Im Mittelpunkt steht also der Prozess der Entstehung und Frühentwicklung von Unternehmen aus betriebswirtschaftlicher Sicht. Besonderes Augenmerk gilt auch dem Fall der Existenzgründung, mit dem eine persönliche wirtschaftliche Lebensgrundlage geschaffen werden soll. Grundlage einer Existenzgründung kann neben der Neuerrichtung auch die Übernahme eines schon bestehenden Unternehmens sein. Deshalb spielen auch damit zusammenhängende Aspekte (Unternehmensbewertung, Unternehmensnachfolge, usw.) eine wichtige Rolle in diesem Konzept. Da es sich bei Unternehmens- bzw. Existenzgründungen vor allem um junge, eher kleine, regelmäßig als Einzelunternehmung, Personengesellschaft oder GmbH geführte Unternehmen handelt, sind eine Reihe von Besonderheiten zu beachten, die es unzweckmäßig erscheinen lassen, Gründungsmanagement lediglich als vereinfachte und reduzierte Form der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre zu betreiben. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung verlangt statt dessen, bestimmte Charakteristika explizit zu berücksichtigen. Exemplarisch dafür seien hier die Merkmale Einheit von Eigentum und Kontrolle, geringe Arbeitsteiligkeit und Spezialisierung, geringe Angebotsbreite und –tiefe, personenbezogene Organisation mit starker Ausrichtung aller betrieblichen Strukturen auf die Gründerpersonen, flache Hierarchie, hohe Flexibilität und Reaktionsgeschwindigkeit bei Marktveränderungen oder geringe Marktmacht genannt.[2]

Charakteristisch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen des Gründungsmanagement ist daher zum einen eine integrative, über die üblicherweise funktional gegliederte Betriebswirtschaftslehre hinaus reichende Sichtweise auf Unternehmen, weil die betroffenen Handlungs- und Entscheidungsträger typischerweise für

[1] Vgl. Klandt/ Knaup (2002), S. 14.
[2] Zum Begriff „Gründungsmanagement“ vgl. auch Schulte/ Klandt (1996). S. 19-22.

alle Funktionsbereiche des zu gründenden, jungen oder übernommenen Unternehmens zuständig sind. Um diesem integrativen Ansatz gerecht zu werden, ist es nötig, dass funktionale Interdependenzen innerhalb des Unternehmens mit in die Analyse einfließen. Zum anderen ist es die Fokussierung auf die Genese des Unternehmens (genetische Betriebswirtschaftslehre). Kennzeichnend dafür ist die Überlegung, dass das Unternehmen typische Phasen wie Geburt und Wachstum durchläuft. Im Vordergrund der Analyse steht deshalb möglichst eine dynamische, auf die stattfindenden Prozesse ausgerichtete Betrachtung. Im Übrigen werden Gründungen, die nicht „technologieorientiert" sind,[3] durch das Lüneburger Modell nicht diskriminiert, sondern als empirisch weitaus bedeutsamster Fall der Gründung explizit in die Analyse einbezogen.

Den Studierenden werden durch den integrativen und prozessbezogenen Ansatz des Faches Gründungsmanagement sehr verschiedene betriebswirtschaftliche Perspektiven auf das Unternehmen vermittelt. Sie sollen durch das Studium dieser Vertiefungsrichtung dazu befähigt werden, auf der Grundlage der Beherrschung wissenschaftlicher Methoden und Kenntnisse selbständig fachbezogene Analysen durchführen und sachgerechte Problemlösungen für Unternehmens- bzw. Existenzgründungen entwickeln zu können.[4]

Vor diesem konzeptionellen Hintergrund stellt sich die Frage, ob inhaltliche Besonderheiten einer darauf abgestimmten Didaktik bedürfen. In der wirtschaftsdidaktischen Literatur hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass stärker handlungsorientierte Lehrformen, vor allem im Interesse einer motivierenden, effizienten und die Komplexität der Wirklichkeit nicht übermäßig reduzierenden Lehre, auch in die akademische Ausbildung von Ökonomen einzuflechten sind.[5] Besonders für die auf Unternehmensgründungen bezogene Lehre wird dies gefordert.[6] Um dem Oberziel der Förderung der beruflichen Handlungskompetenz für eine unternehmerische Selbständigkeit zu dienen, sollen demnach Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden, die an die unternehmerische Aufgabe angelehnt sind.[7] Gelingt dies, wird eine langfristige, nachhaltige Prägung der Studierenden über ihr Studium hinaus für erreichbar gehalten.

Das unternehmerische Aufgabenspektrum ist nicht nur durch eine integrative anwendungsorientierte (ganzheitliche) Sicht auf die betrieblichen Funktionsbereiche, sondern auch das Erkennen von unternehmerischen Chancen („Opportunities") und Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Da nur eine Person oder kleine Gruppe von Personen als Handlungs- und Entscheidungsträger fungiert, sind Querschnittskompetenzen erforderlich. Unternehmerische Aufgaben erfordern u. a. Fähigkeiten der Selbstorganisation, der sozialen Interaktion und der Kommunikation. Da Selbständige in besonderem Maße mit unstrukturierten Problem- und Entscheidungslagen konfrontiert sind, die dennoch die Festlegung von Entscheidungen verlangen, können auch Ambiguitäts- und Ungewissheitstoleranz[8] als wesentliche Komponenten angesehen werden. Die Unternehmeraufgabe verlangt aber auch die Fähigkeit, durch Innovativität und Kreativität Neues zu erschaffen. Sie steht damit zumindest partiell in Widerspruch zu rezeptiv angelegten Lernprozessen.

Soll das fachbezogen-betriebswirtschaftliche Konzept der Gründungsmanagement-Ausbildung mit einer darauf abgestimmten handlungsorientierten Didaktik verzahnt werden,

[3] Zu den Problemen der Begriffsabgrenzung vgl. Nerlinger (1998), S. 70-80.
[4] Zur Frage der Lehrbarkeit unternehmerischer Qualifikationen vgl. Schulte (2001), S. 203-205.
[5] Vgl. Ebbers (2003), S. 2, Walterscheid (1998), S. 12, Backes-Gellner et al. (1998), S. 28.
[6] Vgl. Braukmann (2002), S. 55-56.
[7] Vgl. Ebbers (2003), S. 22-26.
[8] Vgl. Ripsas (1998), S. 226.

so muss eine Auswahl aus dem Spektrum entsprechender Aktions- und Sozialformen getroffen werden.[9] Dieses Methodenspektrum erstreckt sich zwischen Polen jeweils ausschließlicher Aktivität der Lehrenden oder der Lernenden, zwischen denen sich graduelle Abstufungen unterschiedlicher Aktivitätsrelationen befinden.[10] Typisch für eine reine Lehrendenaktivität, die den Lernenden eine gänzlich passive Rolle zuweist, ist Frontalunterricht. Lehrende sind darbietend tätig, indem sie vortragen, vormachen und vorführen. Stärkere Lernendenaktivität hingegen wird durch erarbeitende oder entdeckenlassende Aktionsformen erzielt. Sozialformen mit dem höchsten Aktivitätsgrad für Lernende sind Simulationsmethoden wie Übungsfirma und Lernbüro.[11] Eine Sozialform mit relativ hohem Aktivitätsgrad für Lernende stellt auch die sog. Fallstudienmethode dar, die bereits in der traditionellen Betriebswirtschaftslehre besondere Aufmerksamkeit gefunden hat. Mit ihrer Hilfe soll der Bezug zur Komplexität realer Problemstellungen hergestellt werden, ohne den fachlichen Kontext zu verlassen. Fallstudien sollen das Problembewusstein schärfen, vernetztes Denken fördern, die Motivation erhöhen und passivem Lernverhalten entgegen wirken. Von Fallstudien verspricht man sich deshalb gemeinhin eine Erweiterung der didaktischen Bandbreite und damit eine Auflockerung der traditionellen, stark vortragsorientierten Lehrprogramme mit einseitiger Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Fallstudienorientierte Lehrkonzepte könnten vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen auch Teil der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung sein.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, ein entsprechendes Konzept zu entwickeln und erste Erfahrungen beim Einsatz derartiger Fallstudien zu reflektieren.[12] Der Artikel gliedert sich wie folgt: Im folgenden zweiten Kapitel werden Begriff und Formen der Fallstudie sowie Einsatzbereiche und Erfahrungen mit Fallstudien in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung dargestellt. Im daran anschließenden dritten Kapitel wird vor dem damit aufgespannten Hintergrund die Konzeption eines Fallstudienseminars als Bestandteil der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung entworfen. Kapitel vier beschreibt Anwendungserfahrungen und Rezeption der Fallstudienarbeit durch Studierende. Das abschließende fünfte Kapitel fasst die Überlegungen zusammen und diskutiert die Möglichkeiten, Grenzen und Probleme einer fallstudienbasierten Lehre im Bereich Gründungsmanagement.

2 Fallstudienarbeit in der Betriebswirtschaftslehre

2.1 Einordnung und Ziele der Fallstudienarbeit

Die Fallstudiendidaktik gilt als Unterrichtskonzept, welches einen handlungs- und entscheidungsorientierten Unterricht gewährleisten soll.[13] Durch den Einsatz von Fallstudien soll die Entscheidungsfähigkeit der Lernenden gefördert werden. Eine komplexe Realität wird am Fall analysiert und die Lernenden mit einer Entscheidungssituation konfrontiert.[14] Fallstudien enthalten meistens ein Problem bzw. einen Konflikt, welcher bzw. welches von den Bearbeitern gelöst werden soll, wobei die Entscheidung oftmals nicht eindeutig ist, also mehrere Lösungsvarianten zulässig sind. Fallstudien konfrontieren also die Teilnehmer mit

[9] Für einen Überblick vgl. Ebbers (2003), S. 31-32.
[10] Vgl. Braukmann (1993), S. 359, Kaiser/ Pätzold (1999), S. 264.
[11] Vgl. Weitz (1996), S. 10-11. sowie vertiefend Kaiser/ Kaminski (1997) und Speth (1997).
[12] Die Autoren danken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forschungskolloquiums Gründungsmanagement der Universität Lüneburg sowie des Fallstudienseminars Gründungsmanagement an der selben Universität für zahlreiche konstruktive Hinweise im Rahmen der Lehrevaluation sowie im Rahmen der kritischen Durchsicht einer Entwurfsfassung dieses Beitrages.
[13] Vgl. Kaiser (1983), S. 10-11.
[14] Vgl. Kaiser/ Kaminski (1999), S. 137-138.

einer Entscheidungssituation. Ein Fall enthält die Beschreibung einer bestimmten Situation, die anhand diverser Tatsachen, Ansichten, Meinungen dargestellt wird, auf deren Grundlage eine Entscheidung zu treffen ist. In der Regel werden Fallstudien in Kleingruppen bearbeitet und in der großen Gruppe diskutiert und disputiert. Die Fallstudienarbeit vermittelt, wie Probleme analysiert, Informationen gesammelt und ausgewertet, Fakten analysiert, alternative Lösungsvarianten entwickelt und Entscheidungen getroffen werden.[15] In diesem Sinne definiert *Kosiol* Fallstudien als „methodische Entscheidungsübungen aufgrund selbständiger Gruppendiskussion am realen Beispiel einer konkreten Situation."[16]

Die Quellen der Fallstudiendidaktik sind vielfältig und entspringen diversen wissenschaftlichen Disziplinen. Hierzu zählen u.a. die Kasuistik der Juristen, die Entscheidungstheorie und die Betriebswirtschaftlehre.[17] Eine Übersicht über die Quellen gibt die nachfolgende Grafik.[18]

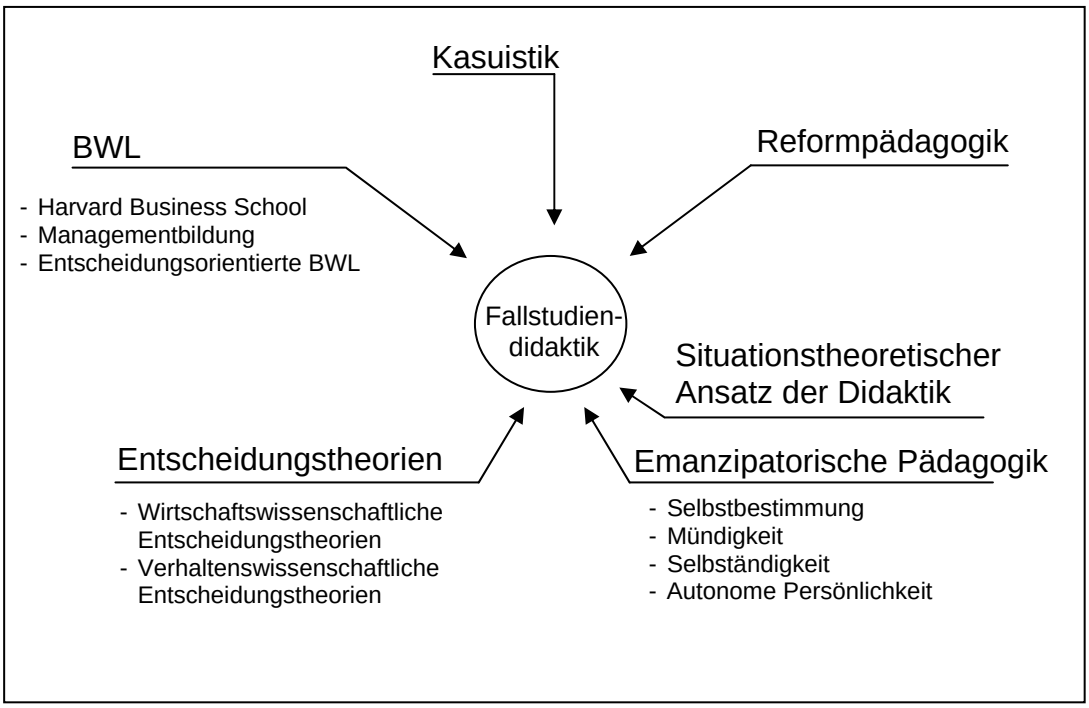

Abbildung 1: Die Quellen der Fallstudiendidaktik[19]

2.2 Besonderheiten der Fallstudienarbeit

In einer Fallstudie bildet ein konkreter Fall den Ausgangspunkt des Lernens. Der Fallstudie liegt eine Realsituation zugrunde, welche komplex ist und ein ungelöstes Problem enthält. Zur Lösung des Problems genügt es bei der Fallstudienarbeit nicht, einen einfachen Algorithmus oder ein Modell anzuwenden. Die Problemstellung ist vielschichtig, erlaubt mehrere Lösungsvarianten und verlangt eine differenzierte Begründung des Lösungsvorschlags.[20] Es handelt sich hierbei um ein methodisches Prinzip, welches den Bogen von strukturiertem Frontalunterricht mit Fallbeispielen hin zu einem Unterrichtskonzept spannt, bei dem Theorie

[15] Vgl. Kaiser (1983), S. 20-21.
[16] Kosiol (1957), S. 36.
[17] Vgl. Brettschneider (2000), S. 19-20.
[18] Nähere Erläuterungen zu den verschiedenen Disziplinen finden sich z.B. in Kaiser (1983), S. 12-20.
[19] In Anlehnung an Kaiser (1983), S. 11.
[20] Vgl. Frey (1992), S. 264.

nicht mit Beispielen untermauert wird, sondern direkt anhand der vorgegebenen Situation gelehrt und gelernt wird.[21]

Die Fallstudienarbeit hebt sich ab von einem Bildungszweck, der allein auf die Reproduktion von Wissen abstellt. Im letzteren Fall legen die Wissensvermittler die Inhalte und den Lernprozess fest, die Lernenden nehmen den vermittelten Stoff auf und geben ihn wieder. Die hierbei erbrachte Leistung ist einer straffen Kontrolle zugänglich und stärkt die Konformitätsorientierung der Lernenden. Weder Anwendungsorientierung noch Problembezug sind gefragt, das Wissen kann kaum handlungswirksam werden. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist asymmetrisch definiert. Der Lehrende trägt das Wissen in sich, der Lernende wiederum nimmt es auf und reproduziert es. Diese Asymmetrie führt dazu, dass Zusammenhänge vereinfacht werden und ihnen ihre Mehrdeutigkeit genommen wird. Frontalvortrag oder die Reproduktion vorgefertigter Texte sind exemplarische Ausgestaltungsvarianten einer solchen Lehr-Lernform. Das so genannte adaptiv-transformative Modell von Ausbildung hingegen fördert die Lernenden gesamthaft, indem es neben der kognitiven Entwicklung insbesondere auch das emotionale und soziale Potential betont.[22] Eine Stärkung der Reflexionsfähigkeit führt zur Entwicklung eigener Standpunkte und Kritikfähigkeit. Die passive Rolle des Lernenden wird somit durch eine aktive ersetzt. Lehrende und Lernende stehen in keiner asymmetrischen Beziehung zueinander, die Rolle des Lehrers kommt hier eher der eines Moderators gleich, im Zweifel verfügt dieser sogar über nicht mehr Informationen als die Lernenden. Neben Fallstudien sind u.a. Projekte, Rollen- und Planspiele weitere Varianten einer solchen „handlungsorientierten" Didaktik.[23]

Fallstudien lassen sich im Wesentlichen in vier Hauptarten einteilen, die sich in der Darstellung der Fall-Vorlage, der Aufnahme und Verarbeitung der Informationen und der Problemfindung sowie Problemlösung unterschieden.[24] Diese sind:[25]

- Die *Case-Study-Method*, welche auch als die klassische Harvard Methode gilt. Die Fälle sind oft sehr umfangreich. Neben der Fallschilderung wird den Bearbeitern auch das gesamte Informationsmaterial übergeben. Das Augenmerk dieser Methode liegt primär in der Analyse des vorgegebenen Tatbestandes und im Erkennen der verborgenen Probleme. Im Mittelpunkt stehen Problemanalyse, Problemsynthese und Entscheidung.
- Die *Case-Problem-Method*, bei der die Probleme vorgegeben werden, so dass der Fokus hier auf der Findung von Lösungsvarianten liegt und Entscheidungen ausführlicher diskutiert werden können.
- Die *Case-Incident-Method*, die einen Fall nur unvollkommen und lückenhaft darstellt und dadurch den Prozess der Informationsbeschaffung in den Mittelpunkt rückt. Obwohl diese Variante sehr zeitaufwendig ist, wird sie als sehr praxisgerecht

[21] Vgl. Kosiol (1957), S. 5.

[22] Wie bereits aus Abbildung 1 hervorging, hat die Fallstudiendidaktik einen ausgeprägten Bezug zur Entscheidungstheorie. Verhaltenwissenschaftliche Entscheidungstheorien weisen darauf hin, dass der Mensch lediglich über eine begrenzte Rationalität und beschränkte Informationsverarbeitungskapazität verfügt. In diesem Sinne sollten sich fallbezogene Problemlösungsprozesse nicht allein auf kognitive Aspekte beschränken, sondern auch Erfahrungen und Empfindungen mit einfließen lassen (vgl. Lindner/ Rotter (2002), S. 9.).

[23] Vgl. Frank/ Klandt (2002), S. 2-3.

[24] Während andere Autoren in mehr als vier Typen von Fallstudien unterscheiden (vgl. u.a. Trommsdorff (1990), S. 24, Ahl (1974), S. 122) unterscheidet Reetz lediglich zwei Arten von Fällen, den Entdeckungs- und den Entscheidungsfall (vgl. Reetz (1993), S. 22-23).

[25] Vgl. Kaiser (1983), S. 21-22.

angesehen, da auch im praktischen Leben die Informationsbeschaffung einen wesentlichen Teil des Entscheidungsprozesses ausmacht.

- Die *Stated-Problem-Method*, welche sich dadurch auszeichnet, dass bereits fertige Lösungen und deren Begründungen präsentiert werden und die Lernenden hierdurch in erster Linie eine Vorstellung von der Entscheidungsstruktur in der Praxis gewinnen, diese kritisch beurteilen und sich ggf. auf die Suche nach Alternativen begeben.

Der Ablauf des Lernprozesses bei Fallstudien lässt sich in 6 Phasen einteilen. So kommt es idealtypisch zum Phasenablauf „Konfrontation, Information, Exploration, Resolution, Disputation und Kollation“[26]. Kurze Phasenbeschreibungen finden sich in nachfolgender Abbildung.

Phase	**Inhalt**	**Ziel**
1. Konfrontation	Erster Kontakt mit dem Fall	Erfassen der Problem- und Entscheidungssituation
2. Information	Einsicht des bereitgestellten Fallmaterials und ggf. selbständiges Erschließen weiterer Quellen	Lernen, sich die für die Entscheidungsfindung erforderlichen Informationen zu beschaffen und zu bewerten
3. Exploration	Diskussion alternativer Lösungsmöglichkeiten	Denken in Alternativen
4. Resolution	Treffen der Entscheidung in Gruppen	Gegenüberstellen und Bewerten der Lösungsvarianten
5. Disputation	Die einzelnen Gruppen verteidigen ihre Entscheidung	Verteidigen einer Entscheidung mit Argumenten
6. Kollation	Vergleich der Gruppenlösung mit der in der Wirklichkeit getroffenen Entscheidung	Abwägen der Interessenzusammenhänge, in denen die Einzellösungen stehen

Abbildung 2: Der Ablauf des Lernprozesses bei Fallstudien[27]

Das Wesen der Fallstudie beruht darauf, dass sich die Lernenden mit einem aus der Praxis gewonnenen Fall auseinander setzen, für die Fallsituation alternative Lösungsmöglichkeiten suchen, sich für eine Alternative entscheiden und die Wahl begründen.[28] Wesentliches Merkmal ist hierbei, dass es nicht die eine Lösung gibt, sondern verschiedene begründete Ansätze zur Problemlösung beitragen können.[29]

Entscheidend für den Fallstudieneinsatz ist es, dass sich die Lernenden von der jeweiligen behandelten Problem- und Entscheidungssituation betroffen fühlen. Hierfür ist es erforderlich, dass die Fälle zum einen wirklichkeitsnah und zum anderen überschaubar sind. Nur wenn sich die Teilnehmer herausgefordert fühlen, können die mit dem Fallstudieneinsatz verfolgten

[26] Kaiser weist ausdrücklich darauf hin, dass es sich hierbei um einen idealtypischen Ablauf handelt, also z.B. Vor- und Rückgriffe auf Phasen und das Überspringen und Wiederholen einzelner Abschnitte möglich sind (vgl. Kaiser (1983), S. 28-29).
[27] Eigene Darstellung.
[28] Vgl. Brettschneider (2000), S. 20.
[29] Vgl. Lindner/ Rotter (2002), S. 7.

Ziele erreicht werden.[30] *Hoffmann* und *Langefeld* nennen drei Charakteristika einer didaktischen Fallstudie:[31]

- Die Fallstudien werden als Sachdarstellung in Form von Dialogen, Quellenmaterial (z.B. Zeitungsartikel, Briefe, Rechnungen) abgefasst, die darin enthaltene Problemlösung ist offen.
- Es werden Fragen, Aufgaben und Arbeitsaufträge zur Erschließung der Problemsituation und/oder mit Leitfunktion für die Fallbearbeitung genannt.
- Ausführliche Materialen, aus denen die zur Lösung des Falls erforderlichen Infos, Lerninhalte oder Quellenangaben entnommen werden können, werden bereit gestellt.

Neben realen oder realitätsnahen Entscheidungs- und Konfliktsituationen tragen zur Erhöhung der Realitätsnähe Fallstudien bei, die, wenn sie in verbaler Form vorliegen, ansprechend geschrieben sind und neben schriftlichen Bestandteilen ggf. auch multimediale Inhalte wie Fotographien, Schaubilder, Karikaturen und Filme besitzen. *Kaiser* spricht in diesem Fall davon, den „Life-Charakter" der Fallstudie zu erhöhen, um sie wiederum für die Teilnehmer wirklichkeitsnäher und spannender zu gestalten und somit die Lernenden für den Fall zu begeistern.[32] Folglich treten Mängel bei Fallstudien auf, wenn deren Realitätsgehalt gering ist, der Fall nicht konkret, sondern abstrakt formuliert wird, kein Problem bzw. keinen Konflikt enthält und die Lernenden infolgedessen nicht angeregt werden, sich mit den Rollen der Beteiligten zu identifizieren. Diese Mängel bergen die Gefahr, dass kein selbständiger Lernprozess in Gang gesetzt wird.[33] Zudem können die Anforderungen, die an Fallstudien gestellt werden, zugleich interdependent und konkurrierend sein. So sollen Fallstudien nicht nur realitätsnah sondern auch anschaulich, widerspruchsfrei und verallgemeinerbar sein.[34]

Beim Einsatz selbst können weitere Problemfelder auftreten. So kann das Erreichen der Lernziele durch gruppendynamische Prozesse beeinträchtigt werden, der Verlauf ist in bestimmten Bereichen unplanbar und leistungsschwächere Teilnehmer können bei der Bearbeitung und Diskussion benachteiligt sein. Außerdem erfordern Fallstudien einen, im Gegensatz zu anderen Lehr-/Lernformen hohen Zeitaufwand.[35]

In diesem Zusammenhang lassen sich auch möglicherweise die Ergebnisse zweier Untersuchungen deuten, die wirtschaftspädagogische Zeitschriften auf die in ihnen enthaltenen Fallstudien analysierten.[36] Es wurden 1000 Hefte gesichtet und nur relativ wenige „echte" Fallstudie gefunden. Trotz der im Verlauf der Zeit gestiegenen Eignung der Fallstudien waren die meisten Fälle nur von durchschnittlicher Qualität. Oftmals fanden sich eher fallorientierte Unterrichtsentwürfe, in denen als Einstieg oder zur Motivation der Lernenden den zu bearbeitenden Unterrichtmaterialien eine kleine Problemschilderung vorangestellt wurde.[37] Weiter kam heraus, dass Fallstudien in der Praxis noch zu selten Anwendung finden.

---

[30] Vgl. Kaiser (1983), S. 22-25.
[31] Vgl. Hoffmann/ Langefeld (1998), S. 68.
[32] Vgl. Kaiser (1983), S. 24.
[33] Vgl. Brettschneider (2000), S. 25.
[34] Vgl. Reetz (1993), S. 20.
[35] Vgl. Lindner/ Rotter (2002), S. 17.
[36] Vgl. Pieper, R.: Analyse von Fallstudien in Wirtschaftspädagogischen Zeitschriften (Diplomarbeit), Paderborn 1998 und Schäfers, F.: Analyse von Fallstudien in Wirtschaftspädagogischen Zeitschriften (Diplomarbeit), Paderborn 1998, beide zitiert nach Brettschneider (2000), S. 25.
[37] Derartige Fallbeispiele wurden nach Kaiser „schon immer" im Unterricht eingesetzt. Der Frontalunterricht wird hier lediglich um Anschauungsbeispiele ergänzt. Handlungs- und entscheidungsorientierte Phasen treten während der Unterrichtseinheit nicht auf (vgl. Kaiser (1983), S. 10).

Trotz der genannten Mängel wird die Fallstudienarbeit den grundlegenden Anforderungen an situiertes, authentisches Lernen im hohen Maße gerecht. Ausgehend von einer konkreten Problemstellung wird anhand komplexen Materials gelernt, das in reale, narrative Kontexte eingebettet ist, die Einbindung eigenen Vorwissens erfordert und anhand authentischer Problemstellungen zu motivierter Auseinandersetzung mit der Lernumgebung führt. Für die Fallbewährung ist es erforderlich, vielfältige Kontexte zu berücksichtigen, multiple Perspektiven einzunehmen und im sozialen Kontext zu lernen. Hierdurch wird die Ausbildung von erfahrungsbasiertem Wissen ermöglicht und die flexible Anwendbarkeit des Wissens gefördert.[38]

2.3 Einsatz von Fallstudien in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung

Den Ausgangspunkt hatte die Fallstudiendidaktik 1908 an der Harvard Business School in Boston, weshalb die Fallmethode auch gelegentlich Harvard-Methode genannt wird.[39] Das Ziel war es, den Studenten eine Problemlösungsfähigkeit zu vermitteln und sie somit unmittelbar auf die berufliche Praxis vorzubereiten. Angeregt wurden die Lehrenden durch die Kasuistik der Juristen. Da noch keine verbalen Fallstudien vorhanden waren, wurden Unternehmer aus der Praxis eingeladen, die den Studenten Fälle aus der Praxis vorstellten. Die Fälle wurden analysiert, diskutiert und mit den realen Lösungen in den Unternehmen vergleichen.[40]

In Deutschland führte *Kosiol* die Fallstudienarbeit 1954 in Seminaren der Freien Universität Berlin ein, um unter Berücksichtigung einer wissenschaftlichen Arbeitsmethodik die berufspraktischen Anteile der Ausbildung zu erhöhen. Durch die Hinwendung zu einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der damit einhergehenden Fokussierung auf die Erarbeitung und Bereitstellung von Lösungen und Lösungshilfen für die Aktionen der Wirtschaftssubjekte etablierte sich die Fallstudienarbeit zunehmend an den betriebswirtschaftlichen Fakultäten.[41]

Mittlerweile hat die Fallstudienmethode an zahlreichen Hochschulen Eingang in die Lehre gefunden und dient hier, aber auch in universitären Workshops, der praxisorientierten Managementbildung.[42] Die Konfrontation der Lernenden mit konkreten Problemsituationen und die damit zusammenhängende Entscheidungsfindung werden als wertvoll erachtet, einen Einblick in die komplexen Zusammenhänge der wirtschaftlichen Realität zu gewähren.[43]

Auch eine Untersuchung zur Verbreitung praxisorientierter Lehr-/Lernangebote, zu denen auch die Fallstudienarbeit zu zählen ist, kommt zu dem Ergebnis, dass diese langsam Einzug in die Entrepreneurship-Ausbildung an deutschen Hochschulen halten.[44]

Im Rahmen der Erhebung wurden Hinweise in der Gründungsforschungsliteratur, in sonstigen Veröffentlichungen, Veranstaltungen wie Tagungen und persönliche Kontakte aufgegriffen und diese durch Internetrecherchen auf Lehrstuhlseiten und in Vorlesungsverzeichnissen der Hoch- und Fachhochschulen ergänzt. Hierauf und unter Hinzuziehung weiterer Datenbasen

[38] Vgl. Brettschneider (2000), S. 30-31.
[39] Vgl. Kaiser (1983), S. 12.
[40] Vgl. Lindner/ Rotter (2002), S. 8.
[41] Vgl. Kaiser (1983), S. 13.
[42] Vgl. Kaiser (1983), S. 12-13
[43] Vgl. Lindner/ Rotter (2002), S. 7.
[44] Vgl. Hoberg/ Willemsen (2001), S. 87-93.

zusätzlicher empirischer Untersuchungen wurden im Jahr 2000 Lehrstühle und lehrstuhlnahe Institutionen bzgl. der Praxisnähe ihrer Lehrveranstaltungen befragt.[45]

Fallstudien werden laut der Befragungsergebnisse in Seminaren und dort überwiegend zur Anwendung unternehmerischen Wissens eingesetzt. Werden Fallstudien zur Vermittlung praxisorientierter Inhalte verwendet, so reicht das Spektrum von solchen, die aus der Management- bzw. Betriebswirtschaftslehre übernommen werden, bin hin zu gründungsspezifischen Beispielen, die auf realen Gründungen oder Projekterfahrungen des Lehrenden und persönlichen Beziehungen zu Gründern beruhen.

Der Ablauf gestaltet sich in der Regel so, dass die Fälle von Studententeams bearbeitet werden und diese eine mehr oder weniger umfangreiche Skizze zur Lösung des dargestellten Problems anfertigen. Die Ergebnisse werden anschließend dem Plenum präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Es ist ein Trend zu erkennen, nach dem der Anteil der praxisbezogenen Lehr-/ Lernangebote in den nächsten Jahren zunehmen wird. Aktuell stehen diese aber weit hinter traditionellen Angeboten zurück. So wird durchaus praxisorientierte Lehre an deutschen Hochschulen realisiert und damit den Forderungen der Gründungsforschung nachgekommen. Obwohl sich bereits nachahmenswerte Beispiele in der Unternehmeraus- und -weiterbildung entwickelt haben, muss dennoch festgehalten werden, dass der Forderung nach einer praxisorientierten Unternehmerausbildung noch in zu geringem Maße nachgekommen wird. Folglich ist auch der Einsatz von Fallstudien in der Gründerausbildung an Hochschulen zu forcieren.

2.4 Fallstudien als Variante handlungsorientierter Didaktik

Der weiter oben bereits grob umrissene Begriff der „handlungsorientierten Didaktik“ ist zu einem unscharfen Sammelbecken für ein äußerst heterogenes Spektrum unterschiedlichster didaktischer Methoden geworden, deren Gemeinsamkeit vor allem darin zu sehen ist, dass der zu Grunde liegende Lernprozess (auch) durch selbständiges, lernaktives Handeln der Lernenden geprägt ist und dadurch u.a. zu deren (Selbst-)Motivierung beitragen soll. Im Rahmen der Gründungsmanagement-Ausbildung sind derartige didaktische Varianten äußerst nahe liegend, wenn man bedenkt, dass die Lernenden potenzielle Selbständige oder deren Partner in Beratung, Finanzierung, Förderung, usw. sind. Das Spektrum unternehmerischer Aufgaben ist im Gegensatz zu Stabsfunktionen in großen Unternehmen und Verwaltungen dadurch gekennzeichnet, dass nicht vorgegebene Handlungsanweisungen zu vorstrukturierten Problemstellungen auszuführen sind, um Entscheidungsgrundlagen für übergeordnete Instanzen zu schaffen. Statt dessen ist eigenverantwortliches Handeln nötig, welches ausgeprägte Problemstrukturierungs- und Entscheidungsfähigkeiten erfordert.

Anders als in manchen Publikationen zur Fallstudiendidaktik soll hier nicht für die bedingungslose Hinwendung zum handlungsorientierten Methodenarsenal plädiert werden. Allerdings ist zu prüfen, inwieweit das traditionelle Methodenspektrum der akademischen betriebswirtschaftlichen Ausbildung sinnvoll durch handlungsorientierte Formen ergänzt und abgerundet werden kann. Jedes didaktische Arrangement weist ein spezifisches Profil auf, das unterschiedlichen Lehrzielen mehr oder weniger gerecht zu werden vermag. Ziel dieses Aufsatzes ist eine differenzierte Analyse der Fallstudienmethode in Hinblick auf bestimmte universitäre Lehrziele.

[45] Die Autoren weisen darauf hin, dass obwohl versucht wurde, das Feld der Unternehmerausbildung umfassend abzubilden, die Bestandsaufnahme keine Gesamterhebung darstellt, sondern lediglich einen Ausschnitt der praxisorientierten Angebote repräsentiert (vgl. Hoberg/ Willemsen (2001), S. 88).

Vorlesungen in Vortragsform als typisches „traditionelles“ Lehr-Lern-Arrangement stellen eine zweckmäßige Basis einer systematischen akademischen Ausbildung der Betriebswirtschaftslehre dar - auch dann, wenn der Fokus auf Themen des Gründungsmanagement gelegt wird. Sie verschaffen unter starker Abstraktion einen systematischen Überblick über Teilgebiete und deren Zusammenhänge. Arbeitsweisen und Methoden des Gründungsmanagement werden gezeigt und leiten die intendierte wissenschaftliche Denkschulung ein. Da auf sachliche Querbezüge beim Vortrag einfacher Bezug genommen werden kann als in einer linearen schriftlichen Darstellungsform, sind Vorlesungen nur bedingt durch themenkongruente Lehrbücher zu ersetzen. Dies gilt um so ausgeprägter, wenn Studierenden die Gelegenheit gegeben wird, in Vorlesungen diesbezügliche Fragen und Hinweise einzubringen. Vorlesungen bieten insgesamt eine erste Orientierung im verwirrenden Dickicht eines umfassenden Stoffgebietes, die durch vertiefendes Literaturstudium ergänzt und vertieft werden muss. Insofern schließen an sich rein rezeptive Lernprozesse, wie sie durch Vorlesungen initiiert werden, selbständiges Lernhandeln der Studierenden nicht aus, sondern begründen es. Auch durch vorlesungsbegleitende Übungen beginnt die Hinführung der Studierenden zur Selbständigkeit der Gedankenführung, indem die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Vorlesung an Einzelbeispielen verdeutlicht und vertieft werden, wobei die Lernenden die eigenständige Problemlösung einüben. Grundsätzlich initiieren Vorlesungen und Übungen jedoch rezeptive Lernprozesse, in denen Lehrende die Lerngegenstände und deren Vermittlung festlegen, während den Lernenden eine vergleichsweise reproduktive und passive Rolle zukommt. Der Lernprozess erzeugt eine gewisse Konformität des Wissens unter den Lernenden, wodurch auch die Leistungen der Lernenden gut überprüfbar gemacht werden. Der Lernprozess bleibt kognitiv und kann schlechtestenfalls ganz ohne Anwendungs- und Problembezug stattfinden.[46] Die Rolle der Lehrenden ist die der Wissensträger und –vermittler, die einen hohen Aktivitätsgrad haben, während die Lernenden eher passive Wissensempfänger bleiben. Vorlesungen eignen sich also gut zur systematischen Vermittlung von Grundlagenwissen, wobei die Wissensvermittlung vornehmlich abstrakt-theoretischen Charakter hat.[47] Wesentliche Vorteile dieser Lehrvariante liegen in der inhaltlichen Orientierungsgebung, der Schaffung einheitlicher Wissensgrundlagen, der guten Strukturierbarkeit des Lernens und der geringen Gefahr der Überforderung der Lernenden. Darüber hinaus wird der Lernerfolg gut kontrollierbar, weil Anforderungsdimensionen und –niveaus recht gut objektivierbar sind. Mithin sind auch vergleichsweise „gerechte“ Leistungsbewertungen möglich.

Bei stärker handlungsorientierten, adaptiv-transformativen Lernprozessen hingegen, wie sie durch die Bearbeitung von Fallstudien intendiert werden, ist der Lernprozess ganzheitlich und damit auch reflexiv angelegt. Die Ganzheitlichkeit ergibt sich nicht nur aus einem Problem- und Anwendungsbezug, sondern auch aus der Involvierung der Studierenden, die explizit zu eigenständigem (Lern-) Handeln und zu dessen Reflexion aufgefordert sind. Durch den Problem- und Anwendungsbezug können zahlreiche Besonderheiten und Nebenaspekte in die Betrachtung einfließen, die in der abstrahierenden vortragsgeleiteten Lehre vernachlässigt werden müssen, für die wirtschaftliche Realität aber ebenfalls bedeutsam sind. Diesem inhaltlichen Mehrwert steht insbesondere ein Verlust an Vollständigkeit und Steuerbarkeit des Erkenntnisbereichs gegenüber. Der Wissenserwerb erfolgt zudem vergleichsweise langsam und bleibt fragmentarisch. Allein daran wird deutlich, dass seriöserweise nicht von einer grundsätzlichen Überlegenheit ganzheitlicher Lehr-Lernprozesse im akademischen Bereich auszugehen ist. Hinzu kommt als zentrales Defizit, dass problembezogenes Wissen von den Studierenden nur unter dem Primat der Anwendbarkeit selektiert und erworben wird. Es

[46] Vgl. Frank/ Klandt (2002), S. 2.
[47] Vgl. Kosiol (1957), S. 20.

bleibt potenziell rezepthaft und hat dann lediglich kasuistischen Wert, soweit keine didaktischen Vorkehrungen getroffen werden, die wiederum Verallgemeinerung und Abstraktion ermöglichen, indem sie über den Fall hinaus gehen. Besonders treffend formuliert dies *Kosiol*, indem er schreibt:

> *„Es ist der mühselige und unsystematische Weg, auf dem der reine Praktiker durch jahrzehntelange Erfahrungen schrittweise Wissen ansammelt und erst relativ spät zum versierten Fachmann wird. Gerade dieser Weg, dessen Ergiebigkeit dem Zufall anheim gestellt wird, und der daher häufig große und wesentliche Lücken aufweist, soll ja durch die theoretische Abstraktion, Generalisierung und Konzentration verkürzt und intensiviert werden.“*[48]

Obwohl Lernen als sozialer Prozess wahrgenommen wird und soziale Kompetenzen erfordert, ist die interessengeleitete Spezialisierung der Lernenden möglich, d. h. Lernen ist weniger kollektiver als persönlicher Prozess. Handlungsorientierung trägt mithin zur Individualisierung des Lernens bei. Die Rolle der Lehrenden besteht vornehmlich darin, Probleme zu verdeutlichen, Fragen aufzuwerfen, die Problemlösungs-, Argumentations- und Entscheidungsfähigkeit der Lernenden zu fordern und zu entwickeln und bei Bedarf Wissensressourcen bereit zu stellen. Die Rolle der Lernenden lässt sich als autonomisiert, aktiv und erforschend charakterisieren. Gewissermaßen „nebenbei“ wird auch Persönlichkeitsbildung betrieben, indem von Studierenden eigene Lösungsvorschläge offen gelegt und zur Diskussion gestellt werden müssen, was die Aufmerksamkeit auf die eigene Person zieht und Mut erfordert, weil es die Gefahr der Ablehnung durch andere birgt. Dies schult nicht nur die eigene sachbezogene Argumentationsfähigkeit und Vorstellungskraft, sondern lässt die Studierenden auch die Entscheidungsbildung in einer Gruppe erleben und fördert die praktische Kompromissbereitschaft. Im Gegensatz zur rezeptiv angelegten Vermittlung einer Vorlesung wird hier schon die Beherrschung der wissenschaftlichen Arbeitsmethodik und Anwendung von Grundlagenwissen verlangt, etwa beim Erkennen der Probleme, beim Verständnis der Zusammenhänge und bei der kritischen Abwägung der Lösungsmöglichkeiten.[49] Studierende erleben, dass abstraktes Wissen allein nicht ausreicht, um betriebswirtschaftlich erfolgreich wirken zu können, sondern erst auf reale Problemstellungen transformiert werden muss. Die Vielschichtigkeit realer Problemlagen bringt es zwingend mit sich, dass nicht immer eindeutige Lösungen und Gestaltungs-empfehlungen existieren.

Die Nachteile dieser Lehrform sind durchaus vielfältig. So kann der Lernerfolg nur bedingt durch Lehrende kontrolliert werden, da er individualisiert und multidimensional ist, wobei a) einzelne Dimensionen des Lernerfolgs nicht separierbar sind und b) einige dieser Lernerfolgsdimensionen nicht als primäres Lehrziel akademischer Lehre angesehen werden können (oder zumindest umstritten sein dürften). Zudem wird der Lernerfolg auch durch Lernende selbst mitunter schwer wahrnehmbar sein, weil das Einüben von Problemerkennungs-, Argumentations- und Entscheidungsfähigkeiten nicht als hinzugewonnenes Wissen empfunden wird („was kann ich denn nun Neues“, „ich weiß nicht mehr als vorher“) und dadurch Unzufriedenheit erzeugen kann. Auch Zuerkennung und Bewertung von Leistungsnachweisen bergen Probleme, weil objektive Maßstäbe fehlen. Studierende dürften deshalb mitunter ein latentes Gefühl ungerechter Behandlung empfinden, da Anforderungsdimensionen und –niveaus vor diesem Hintergrund kaum objektivierbar sind.

Wie durch die Ausführungen in Kapitel 2.2 schon angedeutet wurde, weist die Fallstudienarbeit auch Merkmale kooperativen Lernens auf. Diese sind nicht nur gewollt,

[48] Kosiol (1957), S. 33.
[49] Vgl. Kosiol (1957), S. 20, Thom (2000), S. 11.

sondern im Rahmen der gewählten Konzeption auch unvermeidlich. Es ist daher insbesondere nötig, für eine angemessene *Strukturierung der Interaktion* zu sorgen**.** Die Gruppe sollte eine Anleitung zur Bearbeitung einer komplexen Problemstellung erhalten, ohne dass dadurch Entscheidungs-, Handlungs- und Bearbeitungsfreiräume in einer Weise beschränkt werden, die die Vorzüge der handlungsorientierten Didaktik konterkariert. Eine Grobgliederung des Lernprozesses vorzunehmen bedeutet zwar, Freiräume geringfügig einzuschränken. Dies dürfte andererseits aber durch den Vorteil verbesserter Lerneffizienz überkompensiert werden. Daneben sollte eine *Anreizstruktur* geschaffen werden, die trotz Kooperation individuelle Anreize für hohe Anstrengungen und individuelle Verantwortung schafft und entsprechende Leistungen belohnt. Die Studierenden sollen ihre Aufmerksamkeit ohne Schaden für die Gruppenleistung auch auf Anforderungen richten können, die prüfungsrelevant sind. Gleichzeitig sollte ein *Organisatorischer Rahmen* bestehen, der einer kooperativen Lernkultur nicht im Wege steht. Dies gilt insbesondere für die Ausgestaltung von Prüfungen und die Prüfungsmodalitäten.

3 Konzeption eines Fallstudienseminars für die universitäre Gründungsmanagement-Ausbildung

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Überlegungen wurde ein Konzept für ein Seminar entworfen, das als ein vertiefendes Element der Lüneburger Gründungsmanagement-Ausbildung dienen soll. Zielgruppe des erstmalig im Wintersemester 2002/2003 angebotenen Seminars sind fortgeschrittene Studierende der Studiengänge „Betriebswirtschaftslehre“ und „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“, die das Wahlpflichtfach Gründungsmanagement als Vertiefungsfach gewählt haben. Zugangsvoraussetzung sollte daher die erfolgreich absolvierte Zwischenprüfung (Vordiplom) des Studienganges sein. Wegen der großen Nachfrage nach Seminarplätzen mussten zahlreiche Interessierte abwiesen werden. Die Selektion erfolgte nach Nachweis von fachbezogenem Vorwissen (erfolgreicher Klausurabschluss der einführenden Vorlesung „Gründungsmanagement“ im Vorsemester). Als ein besonderes Kennzeichen dieser Lehrveranstaltung ist ihre curriculare Verankerung als Teil des Wahlpflichtfaches Gründungsmanagement anzusehen, für das ein Leistungsnachweis in Form von Kreditpunkten erworben werden kann.

Zur Zusammenstellung eines geeigneten Portfolios von zu behandelnden Fällen wurde zunächst ein Katalog von fünf zentralen Kriterien definiert, dem jeder zu behandelnde Fall genügen sollte. Jeder dieser Fälle soll

(1.) einen deutlichen *Gründungsmanagement-Bezug* aufweisen, d. h. dass Problemstellungen wie etwa die Neuerrichtung von Unternehmen, Spin Off, Corporate Venturing, Existenzgründung durch Unternehmensnachfolge, usw. im Mittelpunkt stehen sollten,

(2.) möglichst nicht nur eine statische, zeitpunktbezogene Analyse ermöglichen, sondern die Sicht auf *Entwicklungsprozesse* im Zeitablauf erlauben,

(3.) sich möglichst nicht auf eine isolierte Betrachtung einzelner betriebswirtschaftlicher Funktionsbereiche beschränken, sondern vielmehr eine *funktionale Integration* eröffnen, indem Interdependenzen verschiedener Funktionsbereiche thematisiert werden,

(4.) neben dem inhaltlichen Themenbezug auch eine *Verknüpfung* zu gründungsbezogen relevanten *betriebswirtschaftlichen Methoden* ermöglichen, um inhaltliche Konkretisierung mit Methodenanwendung zu verzahnen. So wurde etwa Leasing als

Variante der Gründungsfinanzierung im konkreten Fall mit Methoden der Investitions- und Wirtschaftlichkeitsrechnung analysiert,

(5.) im Hinblick auf die zu erarbeitende Lösung oder zumindest die Festlegung einer Lösungsstrategie *Verallgemeinerungspotential* aufweisen.

Mit Hilfe dieser Kriterien wurde ein Portfolio von Fällen zu den in der Übersicht genannten Themenbereichen zusammen gestellt.

Fall -Nr.	Form der (Existenz-) Gründung	schwerpunktmäßige Problemfeld/er	Hintergrund	Fallstudientyp (gemäß 2.2)
1	Neuerrichtung (Existenzgründung)	Rechtsformwahl, Eigenkapital, Haftungsrisiken; Planung und Kontrolle	Einzelunternehmung scheitert nach anfänglichen, eher zufälligen Absatzerfolgen (wesentliche Ursache: Planungsdefizite), mit schwer wiegenden Folgen für das Privatvermögen der Gründerperson	case study method
2	Neuerrichtung durch Joint Venture	innovative / eBusiness-Geschäftsmodelle, „digitaler Vertrieb“, digitale Marktforschung, Umsatz-planung über Kundenwert-multiplikatoren	Joint Venture zweier etablierter Großunternehmen zur Etablierung eines eBusiness-Geschäftsmodells für traditionelle Produktlinien, um weiteren Absatzkanal aufzubauen und zusätzliche Kunden zu erreichen; Gleichzeitig Erschließung effizienter Marktforschungsmethoden für Kerngeschäft	stated problem method
3	Neuerrichtung (Existenzgründung)	Marktanalysetechniken, Ermittlung des Kundennutzens von Neuproduktideen	Abschätzung des zukünftigen Markterfolges einer Geschäftsidee aus dem Bereich der Ressourcen schonenden Fortbewegung. Hierbei Ermittlung von Marktgröße und Kundennutzen der anzubietenden Leistung	stated problem method
4	Ausgründung	Marktsegmentierung, Marktpotenzial-abschätzung, Innovationstypen	Wissenschaftler einer Universität entwickeln ein hochtechnisiertes Produkt. Die Fallstudie erörtert die Marktchance der hiermit zusammenhängenden Gründungsidee und zeigt auf, dass der Anstoß zum Gründungsvorhaben durch unterschiedliche Innovationsarten erfolgen kann	stated problem method
5	Neuerrichtung (Existenzgründung)	Investitions-, Finanzierungs- und Erfolgsplanung; Vorteilhaftigkeitsanalyse	Freiberufliche Selbständigkeit im Dienstleistungsbereich (Beratung). Validierung von Planzahlen und Beurteilung von Investitionsalternativen am Beispiel von Leasing und Kreditkauf im Vorfeld der Gründung	case problem method
6	Existenzgründung durch Unternehmens-nachfolge	Emotional bedingte Probleme bei der Suche nach dem bestmöglichen Nachfolgekandidaten	Unternehmensnachfolge als Form der Unternehmensnachfolge, Sensibilisierung auf die Schwierigkeiten der Übergabe und Aufzeigen der Notwendigkeit der langfristigen Nachfolgeplanung, Herausstellung der Wichtigkeit eines Unternehmensbeirates	case problem method
7	Neuerrichtung (Existenzgründung)	Markteintrittsstrategien; Interdependenz technischer, betriebswirt-schaftlicher und rechtlicher Problemstellungen	eBusiness-Geschäftsmodell: Aufbau eines internationalen Internetportals zum Musiktausch und –vertrieb. Betrachtung des gesamten Lebenszyklus des Unternehmens von der Gründungsplanung bis zum Marktaustritt (Vorgründungsphase, Gründung, Frühentwicklung, Exit)	stated problem & case incident method
8	Unternehmens-neuausrichtung	Unternehmenskooperation, Portfolioanalyse zur Geschäftsfeldbestimmung	Telekommunikationsunternehmen, welches einige Zeit nach der Gründung die ehemals eingegangene Kooperation mit dem gewählten Partner überdenken muss, Neuausrichtung der Geschäftstätigkeit	case incident method
9	Neuerrichtung (Existenzgründung)	Ganzheitlicher Ansatz, Kombination unterschiedlicher Methoden	Abschlussfall des Seminars, welcher in Gutachtenform von den Studierenden schriftlich in Einzelarbeit bearbeitet wurde. Inhalt war die Gründung und spätere Insolvenz eines Luftfahrtunternehmens. Die Legitimation der Gründungsidee sowie die Ursachen des Scheiterns wurden mit verschiedensten Methoden untersucht.	case incident method

Abbildung 3: Themenübersicht[50]

[50] Eigene Darstellung.

Um die an die Studierenden gestellten Anforderungen weitgehend zu objektivieren, wurden vorab Bewertungskategorien aufgestellt und im Teilnehmerkreis kommuniziert. Dies waren neben der regelmäßigen Teilnahme an den Plenardiskussionen und der Qualität der Diskussionsbeiträge zwei Arten schriftlicher Ausarbeitungen, nämlich (1.) stichwortartige Kurzanalysen der jeweils vorab ausgeteilten Fallunterlagen und (2.) eine gutachterliche Stellungnahme zu einem umfangreichen abschließenden Fall am Semesterende.

(1.) Die Kurzanalysen im Umfang von bis zu 2 Seiten dienten vor allem zur eigenständigen Vorbereitung der Studierenden auf die Seminarsitzungen. Sie sollten sicher stellen, dass alle Studierenden den jeweiligen Fall eingehend vorbereiten und sich tatsächlich *vorher* in die Fallproblematik einarbeiten, um im Plenum keine Zeit mit der Wiederholung der schriftlichen Unterlagen zu verlieren. Im Vordergrund stand also nicht allein der Prüfungszweck, sondern auch die Lenkung des Vorbereitungsverhaltens. Die Kurzanalysen wurden jeweils stichprobenartig von einem Teil der Gruppe eingesammelt, um die Bedeutung der Vorbereitungen auf die Falldiskussionen zu unterstreichen und nötigenfalls eine Rückmeldung geben zu können, soweit inhaltliche Defizite auftraten.

(2.) Die abschließende gutachterliche Stellungnahme zu einem umfangreichen Fall war durch die Studierenden eigenständig zu erstellen und bildete neben der Diskussionsarbeit den Kern der Leistungsbewertung. Für diese Form der Ausarbeitung wurde der für Seminararbeiten typische Umfang von 12-15 Seiten definiert, die in einer gutachterlichen Empfehlung im Hinblick auf eine gegebene Hauptfragestellung münden sollte. Die Studierenden konnten im Rahmen dieser Ausarbeitung die im Laufe des Semesters gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse auf eine neue Problemstellung anwenden. Der Abschlussfall war dabei so angelegt, dass die im Laufe des Semesters vertiefend behandelten Themenbereiche in Form konkreter Hilfsfragestellungen zum Fall aufgegriffen wurden, so dass nicht nur methodische Kompetenzen der Fallbearbeitung, sondern auch der Erwerb und Transfer von Sachkompetenzen überprüfbar war. Die Studierenden wurden aufgefordert, nicht allein diese Fragen isoliert voneinander abzuarbeiten, sondern vielmehr im Rahmen ihrer Argumentation zur Beantwortung der Hauptfrage besonders zu berücksichtigen.

Für den Ablauf jeder einzelnen Seminarsitzung wurde ein jeweils fallbezogenes Lehrveranstaltungskonzept zur zeitlichen und inhaltlichen Planung entworfen. Der grundsätzliche Aufbau jeder Sitzung war dreiteilig. Im ersten Teil erfolgte neben einer Bestandsaufnahme mit der Klärung von Verständnisfragen eine detaillierte *Problemanalyse* anhand von vorab zusammen mit der Fallbeschreibung ausgegebenen Fragen. In diesem Teil sollte der Gruppe breiter Raum zur eigenständigen sachbezogenen Argumentation gegeben werden, während die Lehrenden sich auf eine ordnende und moderierende Rolle zu beschränken und nur im Bedarfsfall Wissensressourcen bereit zu stellen hatten. Der zweite Teil sollte dazu dienen, *Lösungsvorschläge* zu entwerfen und zu diskutieren, deren Vor- und Nachteile abzuwägen und ggf. Alternativen aufzuzeigen. In diesem Teil agierten ebenfalls vorwiegend die Studierenden. Die Lehrenden mussten sich aber durch Hinweise und Fragen stärker einbringen und die Diskussion gezielt auf ein Lehr- und Vermittlungsziel hin steuern. Der abschließende dritte Teil sollte der *Verallgemeinerung und Abstraktion* dienen und vornehmlich von den Dozenten gestaltet werden. Hier waren Ergebnisse der Problemanalyse und -lösung in didaktisch geeigneter Form zusammen zu fassen, wobei die Gruppe erkennbar, aber in begrenztem Umfang einzubeziehen war. Durch diese Zusammenfassung sollte der Gruppe zunächst eine denkbare Falllösung präsentiert werden. Darüber hinaus sollte durch ein abstrahierendes Element aber auch sicher gestellt werden, dass die Gruppe nicht allein ein singuläres „Rezept“ für ein singuläres Problem erkennt, sondern auch Möglichkeiten der Verallgemeinerung und Übertragung auf andere Problemstellungen, um Problemtransfer leisten zu können. An dieser Stelle ging die Seminarsitzung also über die vorgelegten

Fallunterlagen hinaus und war deshalb um eher vermittelnde didaktische Elemente zu ergänzen. Vor allem zur Vermeidung der weiter vorne diskutierten Probleme der Fallstudienmethode wurde also mit einem Methodenmix gearbeitet, bei dem die typische Fallstudienarbeit mit Frontalsequenzen kombiniert wurde, um bodenständiges Fachwissen zu vermitteln und eine Überprüfbarkeit der Studierendenleistungen auf der Basis weitgehend objektiver Kriterien herzustellen.

Die Rolle der Lehrenden stellt sich vor dem Hintergrund des oben skizzierten Ablaufes des Seminars jeweils unterschiedlich dar. Im Rahmen der *Problemanalyse* standen die Steuerung und Strukturierung der Diskussion, das Festhalten von Zwischenergebnissen und das Sichern eines roten Fadens im Vordergrund. Die dominierende Rolle nahmen die Studierenden ein, während die Lehrenden eine reine Moderatorfunktion hatten. Im Rahmen der *Lösungsfindung* hatten sich die Lehrenden geringfügig stärker einzubringen, indem etwa das Abwägen gegensätzlicher Vorschläge zu unterstützen und bei Bedarf Wissen und vertiefende Informationen bereit zu stellen waren. Erst im abschließenden abstrahierenden Teil rückten die Dozenten in den Vordergrund, um im Dialog mit den Studierenden, partiell aber auch vortragsgestützt, die Verknüpfung mit Theorien und Modellen der Betriebswirtschaftslehre zu erarbeiten.

4 Lehrerfahrungen und Rezeption der Fallstudien durch die Studierenden

Zum Ende des im Wintersemester 2002/2003 durchgeführten Seminars „Fallstudienanalysen zum Gründungsmanagement“ wurden die Teilnehmer mittels eines anonymen Fragenbogens zum Ablauf der Veranstaltungen und zu den einzelnen Fallstudien befragt.[51] Weiter erhielten sie die Möglichkeit, Kritik und Hinweise zur Lehrform im Allgemeinen und zum durchgeführten Seminar im Speziellen abzugeben. An der Seminarbeurteilung nahmen 23 Studierende teil.

Die Befragten befanden sich größtenteils in der Mitte bzw. am Ende des Hauptstudiums. Die meisten von ihnen verfügten über Vorerfahrungen im Gründungsmanagement, besuchten also im vorherigen oder aktuellen Semester Veranstaltungen des Lehrstuhls. Die Tatsache, dass allerdings kaum jemand Vorerfahrungen mit der Fallstudienarbeit besaß, kann als Indiz für die seltene Anwendung dieses Lehr-Lern-Arrangements gedeutet werden. Trotz der mangelnden Erfahrung fiel es den Studierenden nicht besonders schwer, sich auf den ungewohnten Arbeitsstil einzustellen.

Wie bereits erwähnt und in Abbildung 3 verdeutlicht, sollten die behandelten Fälle möglichst das breite Themenspektrum des Gründungsmanagement abdecken. Ein weiteres Ziel der Seminarleiter war es zudem, unterschiedliche Falltypen in die Veranstaltung mit aufzunehmen. So ist aus Abbildung 3 ersichtlich, dass die Typen Case-Study-Method, Case-Problem-Method, Case-Incident-Method und Stated-Problem-Method durch die Fallstudien abgedeckt wurden.

Es überrascht wenig, dass die jeweiligen Teilnehmer unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der unterschiedlichen Fälle äußerten. Interessanter ist hingegen die in Summe recht ähnliche Beurteilung aller acht in den Veranstaltungen behandelten Fälle in den Kategorien „War der Fall interessant?“, „War der Fall lehrreich?“ und „War der Fall praxisrelevant?“. Hier erhielten die Fälle allesamt gute Noten. Deutliche Diskrepanzen

[51] Die Befragung bezog sich auf die im Rahmen der Lehrveranstaltung behandelten 8 Fälle. Somit war der Abschlussfall nicht Gegenstand der Untersuchung.

zwischen den Fällen bestehen hingegen in der Beurteilung der Vorbereitungszeiten pro Fall. Während einige Fälle in der Intensität der Vorbereitung als eher gering eingeschätzt wurden, war die Vorbereitungszeit bei anderen Studien vergleichsweise hoch. Insbesondere dem Fall 7 wurde eine sehr lange Vorbereitungszeit attestiert.

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Auswertungsergebnisse der behandelten Fälle. Die Studierenden waren aufgefordert, jeden Fall bzgl. der vier Kategorien zu bewerten. Hierbei kam eine Skala zum Einsatz mit den Ausprägungen von 1 („die Aussage trifft vollkommen zu“) bis 5 („die Aussage trifft gar nicht zu“).

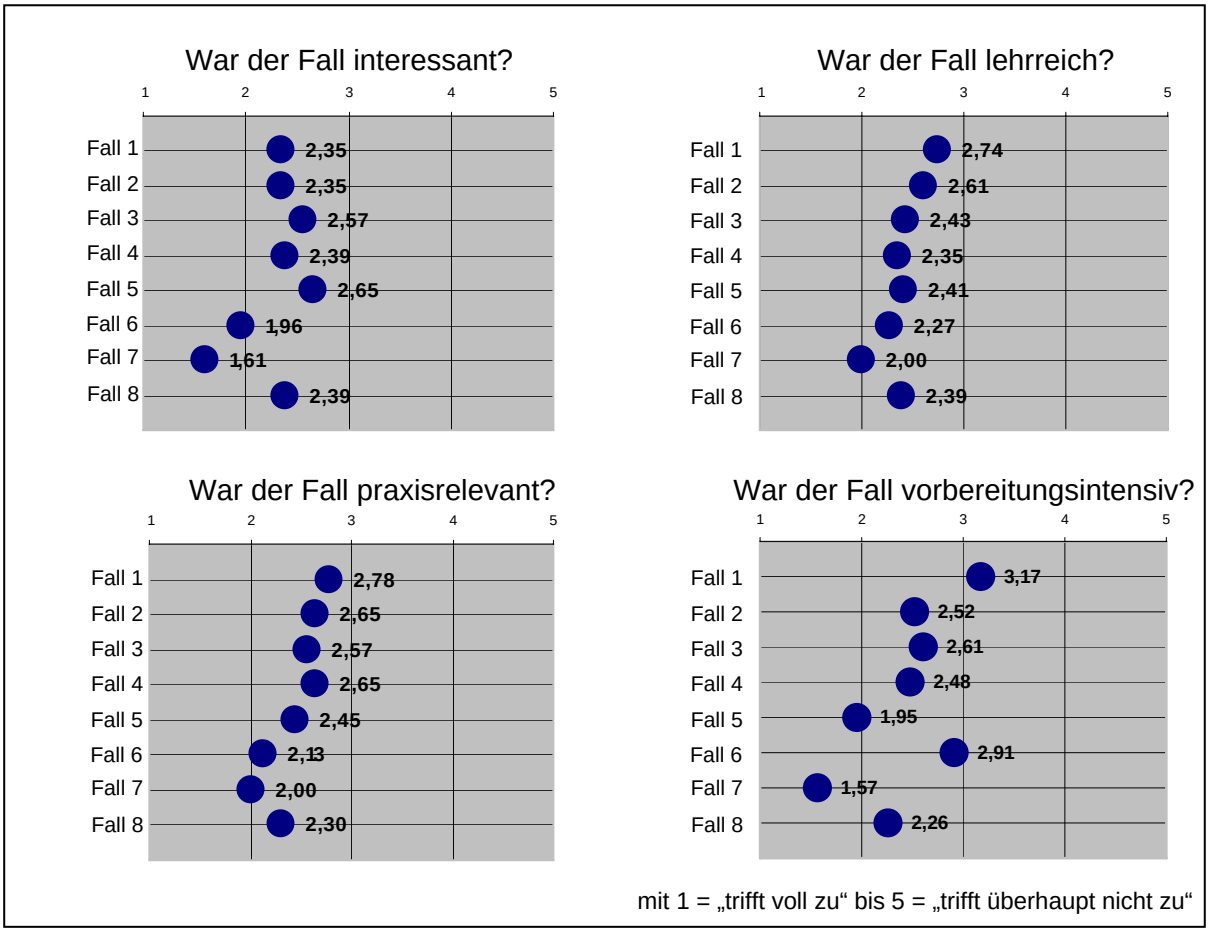

Abbildung 4: Auswertung der behandelten Fallstudien[52]

Laut Umfrage verursachte die hier betrachtete Veranstaltungsform mehr Aufwand als herkömmliche Seminare.[53] Dies äußerte sich in einer durchschnittlichen Vorbereitungszeit pro Fall von 4 Stunden, was aber von den Teilnehmern nicht als sonderlich negativ empfunden wurde. Der Ablauf des Seminars unterschied sich insofern von dem in Kapitel 2.3 diskutierten Ansatz, als dass nicht erst in der Veranstaltung die Fallunterlagen ausgegeben wurden, die dann von den Teilnehmern im Seminar zu bearbeiten und zu diskutieren waren. An die Stelle der Gruppenarbeit während des Seminars trat die Einzelarbeit zu Hause. Dort sollten die Fälle vorbereitet und Lösungsvorschläge anhand vorgegebener Fragestellungen im Rahmen der bereits angesprochenen Lösungsskizze erarbeitet werden. Legitimation erfährt diese

[52] Eigene Darstellung.

[53] Hiermit gemeint ist die Seminarform, in der Studierende Hausarbeiten zu bestimmten Fragestellungen des jeweiligen Faches anfertigen und aus diesen innerhalb der Veranstaltungen vortragen.

Vorgehensweise dadurch, dass, wie in Kapitel 3 beschrieben, der Fokus des Seminars nicht nur auf der Erlangung gruppendynamischer Kompetenzen, sondern auch auf der Vermittlung von Fachwissen durch die Fallverallgemeinerung liegen sollte. Eine zusätzliche Gruppenphase zu Beginn wäre mit dem Zeitrahmen von 90 Minuten pro Veranstaltung und Fall nicht vereinbar gewesen.

Geäußerte negative Kritik betraf nicht die Seminarform an sich, sondern zu Teilen die Diskussionen innerhalb des Plenums. Eine betriebswirtschaftlichere Orientierung wurde ebenso gewünscht wie eine Debatte auf allgemeingültigerem Niveau. Oftmals, so die Befragten, driftete die Diskussion in sehr spezielle Themenbereiche ab, was diverse Teilnehmer aufgrund mangelnden Fachwissens von der Diskussion ausschloss. Als diskussionshinderlich wurde zudem die Gruppengröße erachtet. Bei 24, später 23 Teilnehmern, fiel es besonders den ruhigeren Studierenden schwer, sich in die Diskussion einzubringen. In Konsequenz wurde der Vorschlag geäußert, die Fälle zunächst innerhalb kleinerer Gruppen zu erarbeiten, bzw. sogar die gesamte Diskussion in Kleingruppen durchzuführen. Allerdings ist diese Vorgehensweise, wie weiter oben erläutert, nicht mit Vermittlungsziel und Zeitrahmen des Seminars vereinbar. Die Diskussion in Kleingruppen wirft zudem das Problem auf, die Studierenden zum Ende des Seminars angemessen bewerten zu können. Trotz einzelner Mängel in der Ausgestaltung der Diskussionsrunde wurden Ablauf und Konzept der Veranstaltungen als sinnvoll erachtet.

In Folge der mangelnden Erfahrung der Teilnehmer im Umgang mit Fallstudien wünschten sich viele vor der ersten Fallbearbeitung im Seminar Hinweise zur Fallstudienarbeit, speziell Ansätze zur Lösung von Fallstudien. Zum weiteren Verständnis im nachhinein hätten, so einige Teilnehmer, auch ausformulierte Musterlösungen beigetragen.

Generell fühlten sich die Studierenden von den einzelnen Fällen herausgefordert. So wurden zwar relativ hohe, aber nicht zu hohe Erwartungen gestellt. Das Seminar wurde als sehr nutzbringend und als sinnvolle Ergänzung zum üblichen Studium angesehen. Zudem fördere es das Verständnis der Thematik sowie der behandelten Konzepte. Nach Meinung der Befragten sollte das Fallstudienkonzept vermehrt Eingang in die universitäre Ausbildung finden.

Die auf die Seminarform bezogenen Umfrageergebnisse sind nachstehender Abbildung zu entnehmen. Wie auch schon in Abbildung 4 sollten die jeweiligen Aussagen mit einer Skala von 1 („die Aussage trifft vollkommen zu“) bis 5 („die Aussage trifft gar nicht zu“) bewertet werden.

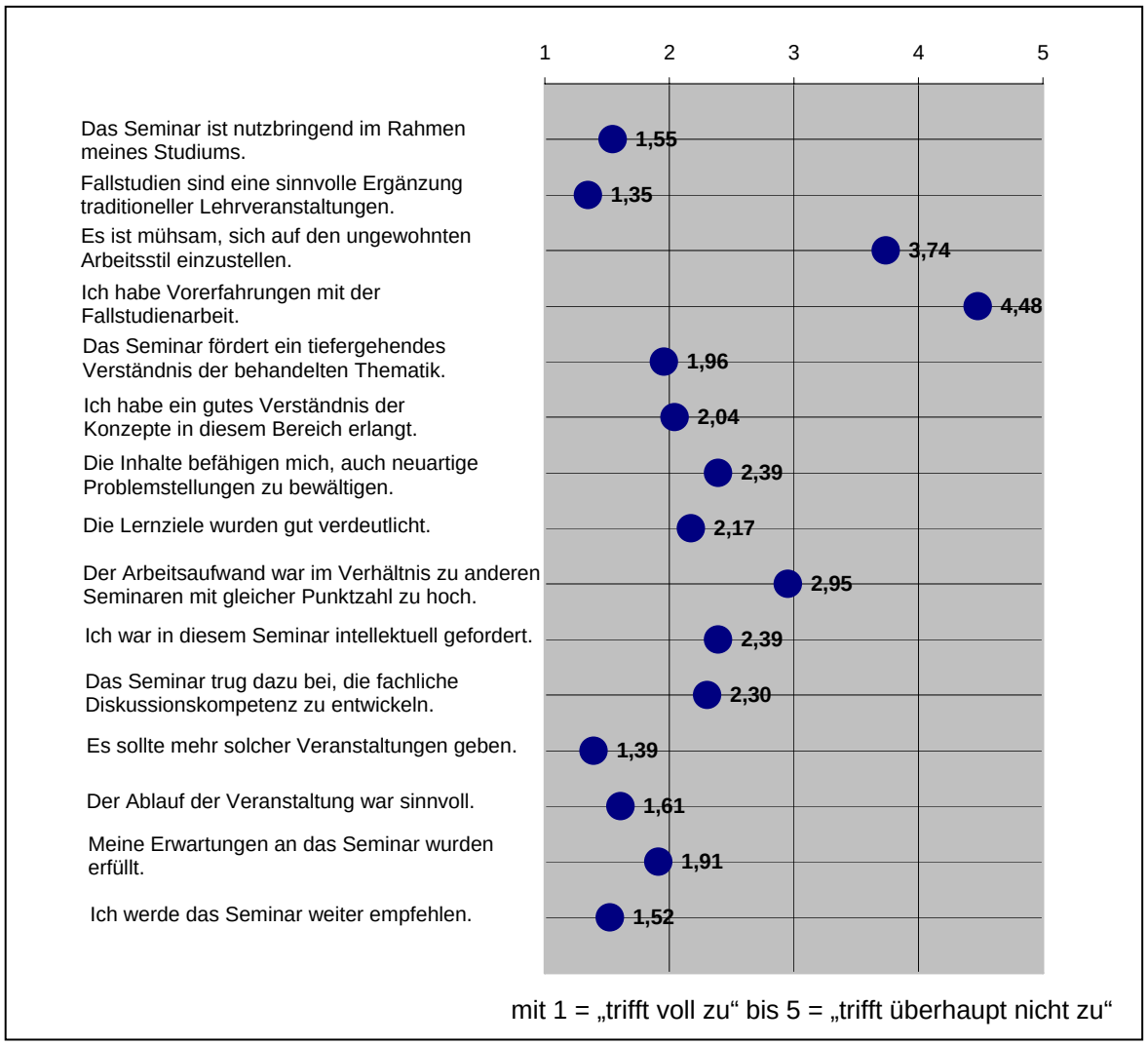

Abbildung 5: Seminarbeurteilung[54]

Durch die Anregungen der Studierenden wurde somit deutlich, dass der Seminartyp positiv angenommen wurde. Zudem konnten wertvolle Hinweise zur Ausgestaltung möglicher zukünftiger Fallstudienseminare gewonnen werden. Allerdings ist darauf zu achten, dass nur die Verbesserungsvorschläge der Studierenden Anwendung finden können, die nicht dem Wesen der Fallstudienanalyse widersprechen. So wird zukünftig die erste Veranstaltung zur Einführung in die Fallmethode genutzt werden, um die Studierenden auf Herangehensweise und Lösungsansätze in der Fallstudienarbeit zu sensibilisieren. Es wird aber darauf verzichtet, für jeden behandelten Fall im nachhinein eine Musterlösung zu präsentieren. Wie bereits unter 2.2 bemerkt, steht gerade dies im Gegensatz zur Fallmethode, in der es oftmals nicht „die ideale Lösung“ gibt.

Die Meinung der Studierenden deckt sich mit derer der Dozenten, dass die Fallmethode in der Gründungsmanagement-Ausbildung eine sehr sinnvolle Ergänzung darstellt. Aus Dozentensicht erwies sich die unter 2.4 bereits angesprochene Schwierigkeit in der Steuerbarkeit der Veranstaltungen als besondere Herausforderung. Die offene Lehrform zwang dazu, den Diskussionsverlauf immer wieder in Richtung des inhaltlichen Lehrzieles zu lenken. Dies gelang laut Studierendenkritik nicht immer und manifestierte sich durch das bereits beschriebene „Abdriften“ in den Diskussionen.

[54] Eigene Darstellung.

Die Vorbereitungen der Sitzungen waren im Vergleich zu herkömmlichen Veranstaltungen mit mehr Aufwand verbunden. Allerdings lag dies wohl eher an der auch für die Dozenten neuen Lehrform und weniger an den vorzubereitenden Inhalten. Dennoch ist anzumerken, dass aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Diskussionsergebnisse eine breiter gestreute Vorbereitung auf die jeweiligen Veranstaltungen notwendig war. Es erschien wichtig, auf die möglichen unterschiedlichen Diskussionsverläufe inhaltlich vorbereitet zu sein. Mit der freien Seminarform, d.h. der geringeren Steuerbarkeit im Gegensatz zu anderen Veranstaltungen ging auch das Problem einher, die jeweiligen Sitzungen zeitlich abschätzen zu können. So kam es in wenigen Fällen vor, dass das eigentliche inhaltliche Lehrziel nur am Rande gestreift wurde und die eingehendere Abstraktion bzw. Verallgemeinerung aus Zeitgründen verkürzt werden musste. Hier ist zukünftig darauf zu achten, die vorgesehene Strukturierung deutlicher zu kommunizieren und konsequenter einzuhalten.

Letztlich bestätigen die Studierendenumfrage und die eigenen Erfahrungen die hohe Akzeptanz des Seminars und ermutigen zu einer Weiterführung. Die verwendeten Fallstudien erwiesen sich als geeignet, sowohl die didaktischen als auch das jeweilige inhaltliche Seminarziel zu erreichen.

5 Fazit

Mit dem Einsatz von Fallstudien in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung lässt sich eine Reihe von didaktischen Zielen verfolgen, die in tradierten akademischen Lehr-Lern-Arrangements nicht oder nicht in gleicher Weise zum Zuge kommen können. Gerade im Rahmen der universitären Gründungsmanagement-Ausbildung, die nicht nur einen analytischen, wissenschaftlichen Zugang zu unternehmerischen Aufgaben bieten, sondern diesen auch handlungsorientiert vermitteln soll, erscheint deren Einsatz zumindest als ergänzendes didaktisches Arrangement nahe liegend. Mit handlungsorientierter Didaktik wird grundsätzlich eine Variation und Bereicherung des Methodenspektrums und der Lernprozesse verbunden. Sie unterstützt die Lerneraktivität, wirkt einer Konsumhaltung der Lernenden entgegen und fördert ein selbstgesteuertes, individualisiertes Lernen, das nicht von der Reaktion auf Anordnungen der Lehrenden lebt, sondern von eigenem Wollen und Handeln. Sie trägt idealerweise zur Entwicklung von analytischen und kommunikativen Kompetenzen und von Entscheidungsfähigkeit bei und kann dadurch eine größere Kompatibilität des Lernprozesses zu unternehmerischen Aufgaben herstellen.

Es konnte gezeigt werden, dass gerade die Fallstudienarbeit als spezifische Form handlungsorientierter Didaktik eine Reihe von Vorteilen birgt. Sie erlaubt die Anwendung und Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in einem weitgehend unstrukturierten, realitätsnahen Problemumfeld. Da die Fälle der beruflichen Praxis Selbständiger oder der ihrer Berater ähneln, wird ein ausgeprägter Realitäts- und Problembezug erreicht. Der hohe Konkretisierungsgrad trägt zur Veranschaulichung bei und kann einen unmittelbaren Handlungsbezug herstellen. Andererseits können die Grenzen der in der Wissenschaft üblichen Reduktion auf Modelle verdeutlicht werden. Studierende treffen auf konkrete Problemsituation mit mehreren, im Vorfeld meist nicht einmal bekannten Handlungsalternativen, über die eine Auswahl zu treffen ist bzw. für die eine begründete Handlungsempfehlung erarbeitet werden soll. Sie erleben dadurch die Entscheidungs- und Verhaltensinterdependenzen komplexer Managementaufgaben ebenso wie die Zielkonflikte mehrdimensionaler Zielsysteme. Mehrdeutige Lösungen werden nicht unterdrückt, sondern als typisches Element vielschichtiger Problemlagen sogar hervor gehoben. Fallstudienarbeit als handlungsorientiertes Lehr-Lern-Arrangement kann schließlich auch die Motivation der Studierenden erhöhen – sowohl bezogen auf ihre Lernbereitschaft in einer konkreten

Lehrveranstaltung, als auch im Hinblick auf eine spätere eigene Selbständigkeit.[55] Dies kann auch zur erhöhten Selbständigkeit des Lernens beitragen.

Dagegen sind aber auch gewichtige Nachteile abzuwägen. Das Erreichen „weicher" Lehrziele wie Sozialkompetenz, Entscheidungsfähigkeit, etc. ist kaum überprüfbar. Die Verfügbarkeit von Vorwissen stellt eine elementare Voraussetzung der Bearbeitung von Fällen dar. Fallstudien sind daher in dieser Form nur für fortgeschrittene Studierende des Hauptstudiums und auf der Grundlage weitgehend einheitlicher Vorkenntnisse einsetzbar. Darüber hinaus sind sie nach unserer Erfahrung nur in kleinen Gruppen einsetzbar und äußerst betreuungsintensiv. Lehrende und Lernende müssen einen besonders hohen (Vorbereitungs-) Aufwand erbringen. Fallstudien bergen die Gefahr der Überbetonung von Einzelfällen und der vorschnellen Generalisierung von „Rezepten". Diese Einwände sind aus verschiedenen Gründen zu relativieren. Die Notwendigkeit von Vorwissen betrifft grundsätzlich alle Veranstaltungsformen des fortgeschrittenen Studiums. Der Zwang zu kleinen Gruppen sowie der Nachteil der Vorbereitungsintensität betreffen nicht nur die Fallstudienarbeit, sondern alle Formen handlungsorientierter Lehre. Die Gefahr der Überbetonung von Einzelfällen kann nach unserer Einschätzung mit einem abstrahierenden Vortragsteil am Ende jeder Sitzung weitgehend beseitigt werden.

Es darf schließlich nicht übersehen werden, dass das didaktische Arrangement eines Seminars auch mit Fallstudien letztlich nur die Vermittlung eines vereinfachten Abbildes der Wirklichkeit in Form einer datenreduzierten „Kulisse" erlaubt. Außerdem kann nicht der gesamte Problemlösungsprozess simuliert werden, sondern nur die Entscheidungsbildung, während die Realisation und Kontrolle der getroffenen Entscheidungen notwendigerweise fehlen.[56] Allerdings gilt diese Reduktion für die gesamte akademische Ausbildung in mehr oder weniger großem Ausmaß. Ein Fallstudienseminar muss im Gegenteil sogar zu den vergleichsweise wenig komplexitätsreduzierenden didaktischen Arrangements gezählt werden.

Wir ziehen daraus folgendes Fazit: Die Fallstudienmethode kann nicht das alleinige oder auch nur dominierende Lehr-Lern-Arrangement darstellen, um unternehmerische Aufgaben im akademischen Unterricht handlungsorientiert zu analysieren und zu vermitteln. Zur systematischen Wissensvermittlung eignet sie sich ohnehin nur begrenzt. Sie stellt aber eine sinnvolle Ergänzung des traditionellen Methodenspektrums dar und kann gerade in Kombination mit dozierendenzentrierten Methoden zur Vervollständigung des wissenschaftlichen Zugangs zu einem komplexen Themenfeld beitragen. Das gilt insbesondere für den Bereich des Gründungsmanagement, weil die unternehmerische Aufgabe als stärker aktionszentriert anzusehen ist als andere Berufsfelder.

Diese Methode soll daher auch in Zukunft eingesetzt und weiterentwickelt werden. So sind aus der Erfahrung der Lehrveranstaltungen und der Studierendenbefragung bestimmte Konsequenzen abzuleiten, die sich auf die zukünftige Umsetzung auswirken werden. Zukünftig wird zu Beginn des Semesters nicht nur eine Einführung in die Methodik der Fallbearbeitung gegeben, sondern auch die exemplarische Bearbeitung eines konkreten Falles gezeigt. Die anonyme Befragung zeigte außerdem, dass die Studierenden gerade den weitgehend ungesteuerten Diskussionsverlauf im ersten Veranstaltungsteil, den sie nahezu exklusiv bestritten, als teilweise unbefriedigend empfanden, weil inhaltliche Vertiefung, die aus dem jeweiligen Betrachtungsgegenstand resultierte und deshalb nicht immer originär betriebswirtschaftlich orientiert war, mitunter als Abgleiten in Details wahrgenommen wurde.

[55] Vgl. Döring (2001), S. 131-167 sowie 229-263.
[56] Vgl. Thom (2000), S. 19.

Den Lehrenden kommt hier die Aufgabe zu, gegebenenfalls inhaltliche Bezüge technischer Sachverhalte aufzuzeigen und stärker lenkend als bisher vorgesehen einzugreifen, um Studierende mit geringerem Transfervermögen nicht von der Diskussion abzuhängen. Schließlich wird zu prüfen sein, inwieweit Falldiskussionen in kleineren Gruppen die Plenardiskussionen ersetzen können. Auch dies kann dazu beitragen, den individuellen Lehrbedürfnissen der Studierenden entgegen zu kommen.

Literatur

Ahl, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Fallmethode im Betriebswirtschaftskundeunterricht an der Kaufmännischen Berufsschule, in: Pilz, R. (Hrsg.): Entscheidungsorientierte Unterrichtsgestaltung in der Wirtschaftslehre, Paderborn 1974, S. 121-138.

Backes-Gellner, U./ Demirer, G./ Moog, P. M./ Otten, C.: Unternehmensgründer aus Hochschulen als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung – Perspektiven aus einem Forschungsprojekt, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 13. Jg. (1998), Heft 5, S. 165-169.

Braukmann, U.: Makrodidaktisches Weiterbildungsmanagement, Köln 1993.

Braukmann, U.: Entrepreneurship Education an Hochschulen – Der Wuppertaler Ansatz einer wirtschaftspädagogisch fundierten Förderung der Unternehmensgründung aus Hochschulen, in: Weber, B. (Hrsg.): Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach 2002, S. 47-98.

Brettschneider, V.: Entscheidungsprozesse in Gruppen – theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit, Bad Heilbrunn 2000.

Döring, V.: Verbesserung der Motivation und Wissensvermittlung zur Selbständigkeit, Frankfurt/Main 2001.

Ebbers, I.: Wirtschaftsdidaktisch geleitetet Unternehmenssimulation im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen, Diss., Universität Wuppertal 2003.

Frank, H./ Klandt, H.: Gründungsmanagement: Fallstudien, München 2002.

Frey, K.: Die curriculare Struktur in einer Fallstudien-Serie – Reflexion über ein flächendeckendes Fallstudien-Curriculum, in: Unterrichtswissenschaft, 20. Jg. (1992), Heft 3, S. 261-274.

Hoberg, U./ Willemsen, U.: Praxisorientierte Lehre in der Unternehmeraus- und weiterbildung an deutschen Hochschulen – Eine Bestandsaufnahme, in: Anderseck, K./ Walterscheid, K. (Hrsg.): Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen, Hagen 2001, S. 81-97.

Hoffmann, B./ Langefeld, U.: Methoden-Mix – Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern, 3. Aufl., Darmstadt 1998.

Kaiser, F.-J.: Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis, in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik, Bad Heilbrunn 1983, S. 9-34.

Kaiser, F.-J./ Kaminski, H.: Methodik des Ökonomie-Unterrichts, 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1999.

Kaiser, F.-J./ Pätzold, G.: Lehr-Lernmethoden, in: Kaiser, F.-J./ Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, Hamburg 1999, S. 264-265.

Klandt, H./ Knaup, U.: FGF-Report: Gründungsprofessuren 2002. Eine Studie zum Stand der Institutionalisierung der Gründungsforschung und –lehre an deutschsprachigen Hochschulen. Förderkreis Gründungsforschung, Bonn 2002.

Kosiol, E.: Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht (Case Method), Berlin 1957.

Lindner, J./ Rotter, A.: Betriebswirtschaftliche Fallstudien – Wirtschaft gestalten durch unternehmerisches Denken und Handeln – Lösungsbuch, Wien 2002.

Nerlinger, E.: Standorte und Entwicklung junger Technologieunternehmen. Empirische Ergebnisse für Westdeutschland. Baden-Baden 1998.

Reetz, L.: Einführung und didaktische Grundlegung, in: Reetz, L./ Beiler, J./ Seyd, W. (Hrsg.): Fallstudien Materialwirtschaft – ein praxisorientiertes Wirtschaftslehre-Curriculum, Hamburg 1993, S. 9-27.

Ripsas, S.: Elemente der Entrepreneurship-Education, in: Faltin, G./ Ripsas, S./ Zimmer, J. (Hrsg.): Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden, München 1998, S. 217-233.

Schulte, R.: Mit der Ausbildung der Studierenden zu Unternehmern haben die Hochschulen noch ihre liebe Not, in: Kommunalverband Ruhrgebiet (Hrsg.): Standorte. Jahrbuch Ruhrgebiet 2001/2002, Essen 2001, S. 200-206.

Schulte, R./ Klandt, H.: Aus- und Weiterbildungsangebote für Unternehmungsgründer und selbständige Unternehmer, Reihe Forschungsberichte des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996.

Speth, H.: Theorie und Praxis des Wirtschaftslehre-Unterrichts, Rinteln 1997.

Thom, N.: Die Fallstudie als didaktisches Instrument, in: Thom, N./ Wenger, A.P./ Zaugg, R.J. (Hrsg.): Fälle zu Organisation und Personal. Didaktik, Fallstudien, Lösungen, 3. Aufl., Bern 2000, S. 5-20.

Trommsdorff, V./ Schneider, P.: Grundzüge des betrieblichen Innovationsmanagement, in: Trommsdorff, V. (Hrsg.): Innovationsmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen – Grundzüge und Fälle – ein Arbeitsergebnis des Modellversuchs Innovationsmanagement, München 1990, S. 1-25.

Walterscheid, K.: Entrepreneurship Education als universitäre Lehre. Diskussionsbeitrag Nr. 261, Hagen 1998.

Weitz, B. O.: Ökonomische Theorie und Praxis (Teil 1), in Arbeiten & Lernen/Wirtschaft, 5. Jg. (1996), Heft 24, S. 7-13.

LÜNEBURGER BEITRÄGE ZUR GRÜNDUNGSFORSCHUNG

Nr. 1: Tegtmeier, S.: Erklärung der individuellen Existenzgründungsabsicht: die „Theory of Planned Behavior“ als sozialpsychologisches Modell im Gründungskontext, Juni 2006.

Nr. 2: Braun, S. / Richter, J.: Rechtliche Rahmenbedingungen einer „deutschen“ Limited, Dezember 2006.

Nr. 3: Schulte, R. / Eggers, F.: Fallstudienentwicklung und –arbeit in der akademischen Gründungsmanagement-Ausbildung. Erfahrungen mit einem fachdidaktischen Ansatz, Dezember 2006.

Universität Lüneburg
Institut für Betriebswirtschaftslehre
Lehrstuhl Gründungsmanagement
Scharnhorststr. 1
Postfach 2440
21314 Lüneburg
Telefon: 04131/677-2225
Fax: 04131/677-2158
Email: gruendungsmanagement@uni-lueneburg.de
Homepage: www.gmlg.de