

## ePub<sup>WU</sup> Institutional Repository

Markus Latzke

Karrieren von Wirtschaftspädagog/innenzwischen Selbstständigkeit und Lehrberuf

Book Section (Published)  
(Refereed)

*Original Citation:*

Latzke, Markus (2016) Karrieren von Wirtschaftspädagog/innenzwischen Selbstständigkeit und Lehrberuf. In: *Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung*. MANZ Verlag Schulbuch GmbH, Wien. pp. 157-198. ISBN 978-3-7068-5278-4

This version is available at: <http://epub.wu.ac.at/6050/>

Available in ePub<sup>WU</sup>: March 2018

ePub<sup>WU</sup>, the institutional repository of the WU Vienna University of Economics and Business, is provided by the University Library and the IT-Services. The aim is to enable open access to the scholarly output of the WU.

This document is the publisher-created published version. It is a verbatim copy of the publisher version.

# Karrieren von Wirtschaftspädagog/innen zwischen Selbstständigkeit und Lehrberuf

## 1 Einleitung und Problemstellung

Das Studium der Wirtschaftspädagogik (WIPÄD) vereint eine professionelle Ausbildung von Lehrkräften für wirtschaftliche Fächer mit einer fundierten betriebswirtschaftlichen Ausbildung (Aff 2007a). Diese polyvalente Ausbildung ermöglicht den WIPÄD-Absolvent/innen die Aufnahme sowohl der Lehrtätigkeit, insbesondere im Bereich der kaufmännischen Fächer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, wie auch eine Karriere in einer nicht-unterrichtenden selbstständigen oder unselbstständigen Tätigkeit.

Hinsichtlich der Karriereverläufe von Lehrkräften behandeln zahlreiche Studien und Beiträge den „Life Cycle of Career Teachers“, also die Entwicklung vom Novizen über den *Professional Teacher* bis hin zum *Emeritus Teacher* aus Sicht der Professionalisierung (Steff/Wolfe/Pasch 2000). International liegen einige Studien zum Übergang von der Wirtschaft in die Schule vor, so etwa von Lee (2011) zu „second-career-teachers“ in den USA, die nach einem anderen Beruf nun eine zweite Karriere als Lehrer/innen machen, oder von Hof, Strupler und Wolter (2011) über Schweizer Berufsfachschullehrer/innen, die für den Eintritt in die Lehrtätigkeit eine mehrjährige Wirtschaftspraxis vorweisen müssen. Im Zusammenhang mit dem gegenteiligen Karriereverlauf, also dem Wechsel von der Schule in die Wirtschaft, werden im anglo-amerikanischen Raum meist Ursachen und Auswirkungen des Lehrer/innenabgangs („teacher attrition“) vor dem Hintergrund eines Lehrer/innenmangels (Borman/Dowling 2008) untersucht. Zur speziellen Situation der Wirtschaftspädagog/innen an der Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Schule gibt es bisher nur wenige Studien. Dabei stehen zumeist unselbstständige Tätigkeiten in der Wirtschaft im Mittelpunkt, was im Falle der Wirtschaftspädagog/innen in Österreich auch die Mehrheit der nicht im Schuldienst tätigen Absolvent/innen umfasst (z. B. zehn von elf Absolvent/innen in Graz (Stock/Fernandez/Schelch/Riedl 2008: 64)). Dennoch sollten jene Wirtschaftspädagog/innen, die selbstständig tätig sind, nicht vernachlässigt werden. Die Entrepreneurship-Erziehung umfasst die Förderung von Tugenden wie Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Mitarbeiter/innen werden dabei als Mitunternehmer/innen (Intrapreneure) gesehen, aber auch die betriebliche Selbstständigkeit wird betont (Aff 2006), was die WIPÄD-Ausbildung somit auch zu einer Entrepreneurship-Ausbildung im weiteren Sinne macht und die Entrepreneurship-Erziehung zu einem curricularen Querschnittsprinzip der WIPÄD (Aff 2007b: 10).

Fokussiert man nun auf die Gruppe von WIPÄD-Absolvent/innen, die sowohl selbstständig wie auch im Lehrberuf tätig waren bzw. sind, zeigt sich eine ungenügende Forschungslage. Wie sehen deren Karrierewege aus, was motiviert sie und welche Erfahrungen und Kompetenzen können sie in den jeweils anderen Bereich mitnehmen? Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns der Beantwortung dieser Fragen durch eine Analyse von Interviews mit 17 WIPÄD-Absolvent/innen aus Österreich, die in beiden Bereichen arbeitete(n).

Nach einer Klärung der Grundbegriffe Karriere und Polyvalenz werden das methodische Vorgehen sowie die Stichprobe der empirischen Studie beschrieben. Nach der Darstellung der Ergebnisse werden diese abschließend mit Bezug auf den Stand der Forschung reflektiert.

## 2 Begriffliche Grundlagen und Stand der Forschung

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Begriffe Karriere, Wirtschaftspädagogik und Polyvalenz, zudem wird kurz auf den aktuellen Stand der Forschung eingegangen.

### 2.1 Karriere

In der Alltagssprache wird Karriere häufig mit hierarchischem und/oder finanziellem Aufstieg verbunden und somit mit dem Begriff des Karriereerfolgs gleichgesetzt. In der Fachliteratur werden Karrieren hingegen breiter als Abfolge von (berufsbezogenen) Rollen bzw. Positionen im Zeitverlauf, inklusive der subjektiven Erfahrungen dabei definiert (Arthur/Hall/Lawrence 1989). Karrieren finden auch immer in einem sozialen Raum statt und müssen daher kontextualisiert werden (Mayrhofer/Meyer/Steyrer 2007). Insofern ist es in der Karriereforschung von großem Interesse, Karrieremuster nachzuzeichnen (z. B. mittels Sequenzanalyse siehe Biemann/Datta 2014).

In Bezug auf die Motivation, in einem bestimmten Bereich zu arbeiten, hat sich das Konzept der Karriereanker etabliert. Es geht davon aus, dass sich als Ergebnis von Arbeitserfahrungen stabile karrierebezogene Bedürfnisse, Wünsche und Talente entwickeln (Schein 1978). Schein unterscheidet zwischen acht Karriereankern: Autonomie und Unabhängigkeit, Sicherheit und Stabilität, technisch-funktionale Kompetenz, General Management, unternehmerische Kreativität, Hingabe oder Dienst für eine Sache, totale Herausforderung und Lebensstil-Integration (Schein 1996: 80). Ähnlich wird unter Karriereorientierungen (Rodrigues/Guest/Budjanovcanin 2013) untersucht, was Personen antreibt, in bestimmten Feldern zu arbeiten.

Einen großen Platz nimmt in der Karriereforschung die Frage nach Erfolgsfaktoren ein. Dabei wird beispielsweise mit dem Konzept der Karrierekompetenzen (DeFillippi/Arthur 1994) untersucht, was Expatriates von ihren Auslandsentsendungen in den darauffolgenden Job mitnehmen bzw. übertragen können (Jokinen/Brewster/Suutari 2008). Das Zusammenspiel mit dem Kontext, in dem die erworbenen Kompetenzen legitimiert werden, wird vor allem mit Pierre Boudieus Konzept der Kapitalien (Bourdieu 1986) betont. Damit wurde etwa untersucht, welche Karrierekapitalien bei einem Wechsel von einer organisationalen Karriere zur Selbstständigkeit oder etwa Spezialistenkarriere mitgenommen werden können (Latzke/Schneidhofer/Pernkopf/Rohr/Mayrhofer 2015). Gerade beim Übertritt von einem Feld ins andere wird der Wert der Kapitalien sichtbar. Entsprechend wird in dieser Arbeit der Wechsel zwischen den Feldern Schule und Selbstständigkeit untersucht, um die Karrierekapitalien zu identifizieren.

### 2.2 Wirtschaftspädagogik und Polyvalenz

Auch wenn schon seit den 1870er-Jahren Prüfungsordnungen für die Ausbildung von Handelslehrkräften in Österreich existent waren, wurde der Begriff Wirtschaftspädagogik in Österreich erstmals von Krasensky (1935) benutzt, wobei er die wirtschaftspädagogische Disziplin aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre (BWL) ableitete, was bis heute das Naheverhältnis der österreichischen WIPÄD zur BWL prägt (Aff 2008).

Ebenso wie in Deutschland werden in den österreichischen WIPÄD-Studien Lehrkräfte für kaufmännische Fächer ausgebildet, mit dem Unterschied, dass in Österreich Wirtschaftspädagog/innen kaum in Berufsschulen, sondern überwiegend in den berufsbildenden Vollzeitschulen der Sekundarstufe II unterrichten. Durch die, neben der Erlangung der Lehrbefähigung

gung, fundierte betriebswirtschaftliche Ausbildung eröffnen sich für die Wirtschaftspädagog/innen auch Tätigkeiten in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Sektor. Diese Mehrfachqualifikation (Polyvalenz) in Kombination mit einer professionellen Lehrer/innenausbildung führte zwar in den 1980er-Jahren zu einer öffentlichen Diskussion (z. B. Schneider 1987), heute herrscht diesbezüglich allerdings Konsens (Aff et al. 2008: 13).

### 2.3 Karriere der österreichischen Wirtschaftspädagog/innen im Lichte der Polyvalenz

Inwieweit die Absolvent/innen der WIPÄD den Ansprüchen der Polyvalenz gerecht werden, wurde in Österreich in mehreren Studien untersucht: So waren sich die befragten Personalist/innen in der Studie von Brandecker (2008) einig, dass hinsichtlich der fachlichen Eignung für die Privatwirtschaft kein Unterschied zwischen Wirtschaftspädagog/innen und Absolvent/innen anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studien herrscht. Wirtschaftspädagog/innen hätten sogar bei Präsentationen aufgrund ihrer Ausbildung einen klaren Vorteil.

Die Studie von Hauer/Kaiser (2006) über die Karriereverläufe der WIPÄD-Abschlussjahrgänge 1998 bis 2002 der Wirtschaftsuniversität Wien (n=202, Rücklauf 45,5 %, telefonische Befragung) zeigt, dass etwa die Hälfte der Befragten vier oder mehr Jahre nach Ende ihres Studiums im Lehrberuf (davon 72 % an kaufmännischen Schulen) arbeitet. Die andere Hälfte agiert in anderen Berufsfeldern wie etwa Erwachsenenbildung, Finanzen/Steuerberatung und Personalwesen, was sich in etwa mit der Studie von Penz (1994, n=108, WIPÄD-Abschluss zwischen 1986 und 1990) deckt. Betrachtet man die Transitionen zwischen der Schule und der Wirtschaft, so zeigt sich, dass nur 7,6 % der Personen, die zu Studienabschluss als Lehrer/in tätig sind, innerhalb von zwei Jahren nach Studienabschluss in die Wirtschaft wechseln, während 14,7 % der bei Studienabschluss in der Wirtschaft Tätigen und 19 % der zwei Jahre nach Studienabschluss in der Wirtschaft Tätigen jeweils innerhalb von zwei Jahren in den Schuldienst wechseln (Hauer/Kaiser 2006).

Eine ähnlich angelegte Studie der Universität Graz (Stock/Fernandez/Schelch/Riedl 2008) erhob die Karriereverläufe der WIPÄD-Absolvent/innen der Abschlussjahrgänge 1987 bis 2004 der Universität Graz (n=371, Rücklauf 70,7 %, Online-Fragebogen). Knapp die Hälfte der Befragten arbeitet im Lehrberuf (davon 75,8 % in kaufmännischen Schulen) und etwas mehr als die Hälfte in der Wirtschaft (überwiegend im Bereich Rechnungswesen/Controlling). 42,1 % jener Absolvent/innen, die zum Zeitpunkt des Studienabschlusses bereits als Lehrkräfte arbeiteten, sind in den ersten Jahren ihres Karriereverlaufs in die Wirtschaft gewechselt. Ansonsten führt auch hier der „klassische“ Karrierepfad von der Wirtschaft in den Lehrberuf.

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der genannten Studien somit festhalten, dass Wirtschaftspädagog/innen aufgrund ihrer polyvalenten Ausbildung sowohl im Lehrberuf wie auch in verschiedenen Bereichen der wirtschaftlichen Praxis anzutreffen sind. Die bisherigen Studien beschäftigen sich hinsichtlich des Karriereverlaufs mit den Wechseln zwischen diesen beiden Bereichen, gehen jedoch nicht näher auf selbstständige berufliche Tätigkeiten ein.

### 3 Empirische Untersuchung

Die empirische Untersuchung stellt auf die drei oben dargestellten Ebenen ab, nämlich Karriereverläufe zu beschreiben (3.2, 3.3), die Motivation, in einem bestimmten Bereich zu arbeiten, zu identifizieren (3.4) und auf die Möglichkeit einzugehen, Kompetenzen bzw. Kapitalien bei einem Wechsel zwischen den Feldern Selbstständigkeit und Schule mitzunehmen (3.5).

#### 3.1 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage steht somit die „Sicht des Subjekts“ im Vordergrund. Um die individuellen Werdegänge und Perspektiven sowie die dafür zugrundeliegenden Erfahrungen zu erfassen, wurde die Datenerhebung mittels Interview gewählt (Flick/von Kardorff/Steinke 2004: 18 f.). Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit (Nohl 2008: 20 ff.) wurde ein Interviewleitfaden eingesetzt, dessen Erstellung auf jenem des „Vienna Career Panel Project“ (kurz ViCaPP, [www.vicapp.at](http://www.vicapp.at)) basiert. Im Zeitraum von September 2012 bis Juli 2014 wurden insgesamt 34 Interviews (überwiegend persönlich, in drei Fällen telefonisch) mit Absolvent/innen der WIPÄD aus Österreich durchgeführt<sup>22</sup>, wobei auf eine annähernd gleiche Geschlechteraufteilung (19 männlich, 15 weiblich) geachtet wurde. Diese dauerten zwischen 45 und 60 Minuten, wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch (Mayring 2008) ausgewertet.

#### 3.2 Stichprobenbeschreibung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen jene 17 der interviewten WIPÄD-Absolvent/innen, die selbstständig tätig sind/waren. Da ein Großteil der interviewten Männer, jedoch nur ein kleiner Teil der interviewten Frauen eine berufliche Phase der Selbstständigkeit aufweist, zeigt sich in dieser Gruppe ein deutliches Ungleichgewicht (14 männlich, 3 weiblich). Zum Interviewzeitpunkt waren sie zwischen 37 und 57 Jahre alt (Durchschnitt 45,8 Jahre), das WIPÄD-Diplomstudium schlossen sie zwischen 1986 und 1993 (sieben) und zwischen 1996 und 2003 (zehn) ab. Der Großteil der Befragten (elf) hatte eine berufsbildende höhere Schule (BHS, davon sieben eine Handelsakademie) besucht, drei eine AHS und drei hatten ihre Studienberechtigung auf anderen Wegen erlangt. Zwei der 17 Personen haben das WIPÄD-Studium erst ca. zehn Jahre nach einem ersten Wirtschaftsstudium absolviert, für die übrigen war WIPÄD das Erststudium. Fast alle waren zum Interviewzeitpunkt in einer Partnerschaft, oftmals verheiratet. Im Durchschnitt haben diese 17 Personen 1,76 Kinder, wobei die Spanne von 0 Kindern (3 Personen) bis zu 4 Kindern (1 Person) geht.

Fünf Personen waren bereits vor ihrem Studium beruflich in unselbstständigen Tätigkeiten engagiert (z. B. Bank oder Verkehrsbetrieb). Während des WIPÄD-Studiums übten zehn eine berufliche Tätigkeit aus, davon drei als Lehrkräfte, zwei waren angestellt und fünf selbstständig (z. B. als Berater/in oder im Gastronomiebereich).

Unmittelbar nach Studienabschluss waren neun Personen an einer Schule tätig, fünf davon waren gleichzeitig selbstständig und zwei parallel in einem Unternehmen angestellt. Die restlichen Absolvent/innen gingen entweder unmittelbar nach Abschluss in die Selbstständigkeit (zwei) oder waren angestellt (fünf) bzw. beides (einer). Die erste berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss war für acht der 17 interviewten Personen eine Fortführung

---

<sup>22</sup> Die Führung und Transkription der Interviews erfolgte durch Elisabeth Buchhofer, Julia Hubauer, Brigitte Schatzl und Johanna Chaloupka, denen die Autoren herzlich danken!

der beruflichen Tätigkeit, die sie neben dem Studium ausgeübt hatten: Drei von ihnen waren weiterhin in einer BHS als Lehrkraft angestellt, zwei Personen waren weiterhin selbstständig tätig. Eine weitere Person führte beide studienbegleitenden Tätigkeiten weiter (Lehrkraft, Selbstständiger) und zwei Personen waren nach Studienabschluss weiterhin in demselben Unternehmen angestellt. Fünf Personen übten zum Interviewzeitpunkt diese erste Tätigkeit noch weiterhin aus, darunter drei Lehrkräfte (seit 14, 22 bzw. 25 Jahren im Schuldienst) sowie zwei Selbstständige (seit 8 bzw. 9 Jahren selbstständig).

Darüber hinaus ist erwähnenswert, dass 13 dieser zumindest zeitweise selbstständigen Personen im Laufe ihrer Karriere auch Erfahrungen in einem (Vollzeit-)Angestelltenverhältnis gesammelt haben. Zum Interviewzeitpunkt ist hingegen nur eine Person weiterhin mit 20 Stunden pro Woche in einem Angestelltenverhältnis außerhalb der Schule beschäftigt. Der überwiegende Teil (7 Personen) war nur eine kurze Zeit (0,5 bis 3 Jahre), 3 Personen waren mittellang (4 bis 7 Jahre) und drei Personen über einen längeren Zeitraum (10 bis 15 Jahre) in der unselbstständigen Tätigkeit aktiv. Sieben der 13 Personen waren jeweils nur bei einem, fünf weitere Personen bei zwei Unternehmen angestellt. Die unselbstständigen Tätigkeiten umfassen z. B. Assistenz der Geschäftsführung (3 Personen), Positionen im Vertrieb (3), Unternehmensberatung (2) sowie Positionen im Bereich Rechnungswesen (2) und in der betrieblichen Lehrlingsausbildung, Personalentwicklung bzw. -beratung oder Vorstandstätigkeiten (je 1).

Der Großteil der Befragten (zwölf) übt(e) nur eine selbstständige Tätigkeit aus. Die meisten agier(t)en im Rahmen von Einpersonenernehmen als Unternehmensberater/in mit Schwerpunkten wie Controlling, HR, IT, Logistik oder in der Gründungsberatung oder sind/waren im Weiterbildungs-/Trainingsbereich tätig. Vier sind/waren Eigentümer von Unternehmen in verschiedensten Bereichen (Weinbau, Getränkebranche, Gewerbeunternehmen) mit bis zu zehn Mitarbeiter/innen. Fünf der interviewten Personen sind/waren in mehreren Bereichen selbstständig tätig, meist jedoch in sehr unterschiedlichen Bereichen (z. B. Gastronomie und Bilanzbuchhalter oder kaufmännische Beratung und therapeutische Praxis).

Zum Interviewzeitpunkt arbeiteten fünf Personen als Lehrkräfte, zehn Personen waren ausschließlich selbstständig und zwei sowohl selbstständig als auch als Lehrkraft tätig.

### 3.3 Ergebnisse Teil 1: Karriereverläufe

Betrachtet man die Sequenzen der Karriereverläufe dieser 17 Personen, so lassen sich folgende vier unterschiedliche Verlaufstypen festhalten:

Die ersten beiden Verlaufstypen fassen jene Personen zusammen, die eine „Haupttätigkeit“ ausüben, die von einer „Nebentätigkeit“ für einen gewissen Zeitrahmen begleitet wird. Die *Lehrkräfte mit (selbstständigen) Nebenbeschäftigungen (Typ 1, n=4)* unterteilen sich in zwei Subgruppen, nämlich jene der Lehrkräfte von Studienabschluss weg und jene der Lehrkräfte mit Erfahrung in unselbstständigen Tätigkeiten. Die erstgenannten Personen beginnen bereits gegen Ende des WIPÄD-Studiums in der Schule zu unterrichten und arbeiten somit seit über 20 Jahren als Lehrkraft, wobei sie ihre Lehrtätigkeit zumindest für einen Zeitraum reduzieren und nebenher als EPU/Freiberufler/in tätig sind. Die zweitgenannten Personen haben zusätzlich vor Beginn der Lehrtätigkeit eine zwei- bis dreijährige Tätigkeit in einem Unternehmen ausgeübt.

Bei den *Selbstständigen mit einer zeitlich befristeten Unterrichtstätigkeit (Typ 2, n=5)* steht wiederum die Selbstständigkeit im Mittelpunkt und wird aktuell auch ausgeübt. Drei dieser

Personen haben ausschließlich parallel zur Selbstständigkeit zwischen drei und acht Jahre lang zumeist Teilzeit unterrichtet, zwei dieser Personen hatten auch eine mehrjährige Phase, in der sie ausschließlich als Lehrkraft tätig waren – jeweils vor und nach dieser Phase als Lehrkraft waren sie mit unterschiedlichen Betrieben selbstständig tätig. Nur zwei dieser insgesamt sechs Personen haben nach Studienabschluss berufliche Erfahrungen in einer unselbstständigen Tätigkeit gesammelt.

Alle Personen der Typen 3 und 4 steigen während/nach dem Erststudium über eine unselbstständige Tätigkeit (Dauer überwiegend ca. 2 Jahre, selten ca. 10 Jahre) in das Berufsleben ein. Bei *Typ 3* ( $n=4$ ) folgt auf diese unselbstständige Beschäftigung eine Phase der Unterrichtstätigkeit (je zwei Personen mit fünf bzw. mit ca. 15 Jahren), woran ein *Übergang von der Tätigkeit als Lehrkraft in eine selbstständige Tätigkeit* anschließt. Bei zwei dieser vier Personen erfolgt der Übergang fließend („Fading out“), d. h. in Form einer parallelen Phase von Lehrtätigkeit und Selbstständigkeit, die durch das Herauswachsen aus dem Schuldienst charakterisiert ist.

Bei *Typ 4* ( $n=2$ ) hingegen schließt an die unselbstständige Beschäftigung nach Studienabschluss eine mehrjährige Phase der Selbstständigkeit an. Danach folgt ein *Übergang von der Selbstständigkeit in den Lehrberuf*. Die Selbstständigkeit wird dabei entweder komplett aufgegeben, bevor die Lehrtätigkeit in der Schule aufgenommen wird, oder dieser Übergang findet fließend statt. Dieser Typ ist nun seit über 15 Jahren ausschließlich als Lehrer/in vollbeschäftigt.

Die folgenden beiden WIPÄD-Absolvent/innen konnten wir keinem der gebildeten Typen zuordnen: Eine Person ist durch einen *seriellen Karriereverlauf* gekennzeichnet. Den „Nebenjob“ als Lehrkraft gegen Ende des Studiums führt diese Person nach Studienabschluss noch für zwei Jahre fort. Daran folgt zunächst eine längere Phase in unselbstständigen Tätigkeiten, daran anschließend eine weiterhin aufrechte selbstständige Tätigkeit. Der *Workaholic* hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass er seit Ende des Studiums immer parallel als Lehrkraft in der Schule (Vollzeit) sowie in der Privatwirtschaft ca. 30 Stunden pro Woche zunächst angestellt, später selbstständig agiert. Für ihn stehen seine beruflichen Tätigkeiten klar im Mittelpunkt seines Lebens.

### 3.4 Ergebnisse Teil 2: Motivation für Tätigkeit

Im Folgenden werden die Hauptmotive für den jeweiligen Tätigkeitsbereich der Befragten vorgestellt. Dazu gehen wir erst auf die Beweggründe für die Selbstständigkeit und danach auf jene für die Schule ein. Abschließend berichten wir, was die Befragten antreibt, in beiden Bereichen tätig zu sein.

#### **Motive für Tätigkeit in Selbstständigkeit**

Als eines der Hauptmotive für eine selbstständige Tätigkeit in der Wirtschaft wurden von den Befragten finanzielle Ziele genannt. Insbesondere der Vergleich mit dem geringen Verdienst im Schulbetrieb macht die selbstständige Tätigkeit attraktiv. Einige Interviewte stammen aus einer Unternehmerfamilie und führen teilweise den Betrieb der Eltern fort.

Auch inhaltliche Motive spielen eine gewichtige Rolle dabei, in die Selbstständigkeit zu gehen. Es sei dabei möglich, das, was man gerne macht, zum Beruf zu machen, zu gestalten und kreativ zu sein. Sehr geschätzt wird außerdem die Möglichkeit, sich die Zeit selbst einteilen zu können. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sind dabei zentral.

„Der größte Luxus in meinem Leben ist, dass ich mir aussuchen kann, was ich mache, wann ich es mache, also das ist für mich eigentlich mein höchstes Gut.“ (A1)

Bei der Begründung, die Schule in Richtung Selbstständigkeit zu verlassen, nannten nur wenige die Anforderung der zwei Praxisjahre für eine unbefristete Anstellung im Schuldienst. Häufiger wurden sowohl strukturelle als auch Führungsmängel genannt, ebenso aber werden das Klima generell („ewigen Jammerei“ (A1)) bzw. die Art zu arbeiten und die Einstellung von Kolleg/innen zur Arbeit kritisch gesehen.

„Dass ich nicht so werden wollte wie ich die meisten Lehrer dort erlebt habe. ... sie waren sehr präpotent gegenüber Jugendlichen... denen ist...die Macht zu Kopf gestiegen, diese Macht, draußen zu stehen.“ (B2)

### **Motive für Tätigkeit in der Schule**

„Das ganz Schöne ist, also dass man mit so jungen Menschen arbeiten kann.“ (I1)

Ganz oben bei den Gründen für die Tätigkeit in der Schule rangieren der Sinn der Tätigkeit und Selbstverwirklichung. Die Befragten betrachten es als wertvoll, mit jungen Menschen zu arbeiten und ihnen etwas weiterzugeben bzw. ihre Erfahrungen einzubringen. Außerdem sehen sie auch Freiheiten in der Schule, sei es bei der Gestaltung der Stunden und Unterlagen, aber auch beim Engagieren in verschiedenen Bereichen (Intrapreneurship).

„Also wenn man sich einbringt, lebt man Selbstständigkeit pur in der Schule.“(A1)

Eine andere Motivation sind auch positive Erfahrungen aus früheren Unterrichtstätigkeiten, die teilweise schon vor und während des Studiums gesammelt wurden.

Aber auch Arbeitsplatzsicherheit und zeitliche Ressourcen werden genannt. So wird insbesondere bei Geburten von Kindern oder in wirtschaftlich schlechteren Zeiten die sichere Anstellung in der Schule geschätzt. Außerdem wird das Mehr an Freizeit (im Gegensatz zu anderen Tätigkeiten in der Wirtschaft) durchaus positiv angesprochen, wobei es gleichzeitig viele als Herausforderung ansehen, die Grenze zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit zu ziehen – v. a. aufgrund der (räumlichen) Notwendigkeit, Vorbereitungen und Korrekturen am Wohnort durchzuführen.

### **Motive für Selbstständigkeit und Schule parallel**

Der Großteil der Befragten war zumindest für einen bestimmten Zeitraum sowohl an einer Schule beschäftigt als auch in der Selbstständigkeit tätig. Ein Hauptgrund für die Selbstständigkeit ist hierbei, dass bereits vor Schuleintritt Unternehmen übernommen oder gegründet wurden und entsprechend weitergeführt werden.

Viele schätzen es auch sehr, in beiden Feldern aktiv zu sein, einige würden niemals „nur“ an einer Schule arbeiten wollen. Der zeitliche Aspekt der guten Kombinierbarkeit wird ebenso angesprochen, wobei die Ausgestaltung durchaus unterschiedlich ist, da einige eine halbe Lehrverpflichtung ausüben und andere ihre Freizeit neben dem Vollzeit-Lehrberuf mit der selbstständigen Tätigkeit ausfüllen.

Für beide Bereiche gilt gleichermaßen der Ansporn etwas Sinnvolles zu tun, etwas zu verändern, eigene Ideen umzusetzen und Kreativität leben zu können.

„Themen, Projekte zu realisieren, die letztendlich zur Entwicklung von Menschen beitragen. Also mein Thema ist tatsächlich das Entwickeln von Menschen.“ (B2)

Unternehmerisches Denken ist auch in der Schule gefragt und einige Befragte sehen die Lehrtätigkeit als ähnlich wie selbstständig zu sein an, u. a. aufgrund der Freiheiten bei der



Gestaltung des Unterrichts aber auch beim Einbringen eigener Kompetenzen im Schulbetrieb, sei es bei der EDV-Infrastruktur oder Aufgaben im mittleren Management.

„Und wie ich aus der Firma ausgeschieden bin habe ich automatisch auch sofort neue Berufungsfelder gesucht, weil ich einfach Unternehmer bin und ich sage eigentlich auch immer ich bin Selbstständiger in Sachen Bildung. Mein Hauptkunde ist halt die Schule, aber es gibt andere Kunden auch noch.“ (B4)

### 3.5 Ergebnisse Teil 3: Karrierekapitalien

Im Laufe der Interviews gingen die Befragten auch darauf ein, inwiefern es möglich war, Gelerntes in den jeweils anderen Bereich mitzunehmen. Im Folgenden wird erst auf den Weg von der Selbstständigkeit in die Schule und danach auf die andere Richtung eingegangen.

#### **In die Schule aus der Selbstständigkeit**

Am eindeutig häufigsten wird hier Berufserfahrung außerhalb der Schule genannt. Diese Praxiserfahrung eröffnet einen reichhaltigen Fundus an Beispielen für den Unterricht. Außerdem wird der Horizont erweitert, es werden Wirtschaftskontakte geknüpft (die dann für Projekte in der Schule eingesetzt werden) und es kann auf Erfahrung aus Seminaren und Trainings bei Unternehmen bzw. in der Erwachsenenbildung zurückgegriffen werden, wodurch eine didaktische Routine entsteht.

„Wenn ich mich vorbereiten müsste auf Rechnungswesen dann hätte ich irgendetwas falsch gemacht. Ich glaube ich kann es fachlich. Ich mache das Rechnungswesen in meinem Unternehmen.“ (F4)

Darüber hinaus ist auch inhaltliches Fachwissen, seien es EDV-Kenntnisse oder Wissen aus dem Qualitätsmanagement, sehr gut in der Schule einsetzbar. Aus der Praxiserfahrung können die Befragten aber auch einiges an sozialen Kompetenzen mitnehmen, wie etwa Führungskompetenzen, Verantwortungsübernahme, Zusammenarbeit mit Kolleg/innen, keine Scheu, mit Vorgesetzten zu arbeiten und sich Respekt zu verschaffen, aber auch, sich einmal unterordnen zu können. Außerdem hilft das Wissen über „die Welt da draußen“ auch, eine gewisse Ruhe zu finden.

„Was ich allerdings in der Praxis kennengelernt habe, war eine gewisse Gelassenheit gegenüber Dingen, die in der Schule so nicht auftritt.“ (A4)

#### **In die Selbstständigkeit aus der Schule**

Für ihre selbstständige Tätigkeit konnten die Befragten auch einiges aus der Erfahrung in der Schule mitnehmen. Hier werden ebenso soziale Kompetenzen angesprochen, dabei aber insbesondere der Aspekt der Durchsetzungskraft, des Konsequenzbleibens sowie des Umgangs mit Konflikten betont. Außerdem wird angesprochen, dass gelernt wird, mit jungen Menschen umzugehen, sich auf andere Menschen einzulassen und diese auf Augenhöhe zu treffen.

„Dann (...) eigentlich (...) in einer Klasse stehen, heißt so viel wie ich muss eine Gruppe führen, ich muss mich in der Gruppe behaupten können, durchsetzen können, ich muss mit disziplinarischen oder schwierigen Situationen umgehen können.“ (B1)

Auch das verständliche Aufbereiten und Präsentieren von Informationen, das in der Schule zum Kernbereich zählt, ist in der selbstständigen Tätigkeit nützlich. Je nach unterrichteten

Fächern kann auch Fachkompetenz mitgenommen werden, dabei wird meist auf Rechnungswesenkenntnisse (insbesondere das Führen und die Logik der Buchhaltung) abgestellt.

„Also ich bin so ein Typ, dass ich Rechnungswesen erst dann richtig kapiert habe, wie ich es auch unterrichtet habe.“ (I1)

#### 4 Fazit

Aus der Analyse von Interviews mit 17 WIPÄD-Absolvent/innen, die berufliche Erfahrungen sowohl in der Schule wie auch in der Selbstständigkeit sammelten, können folgende Erkenntnisse zu deren Karrieren abgeleitet werden.

Hinsichtlich ihres Karriereverlaufs konnten zwei Haupttypen identifiziert werden: Der erste Haupttyp umfasst Personen, für die entweder die Unterrichtstätigkeit oder die Selbstständigkeit im Mittelpunkt ihres Berufslebens steht, jedoch (zumindest für einen gewissen Zeitraum) um eine Nebentätigkeit aus dem jeweils anderen Feld ergänzt wird. Beim zweiten Haupttyp hingegen folgen diese beiden Beschäftigungen aufeinander, gekennzeichnet durch einen Übergang, der sich oftmals fließend gestaltet und mitunter einige Monate oder Jahre dauert.

Ähnlich wie in bisherigen Studien im deutschsprachigen (Rothland 2011) und internationalen Sprachraum (Watt/Richardson/Klusmann/Kunter/Beyer/Trautwein/Baumert 2012) wird als primäre Motivation für die Tätigkeit in der Schule das Interesse am Zusammenarbeiten mit Kindern und Jugendlichen und die Möglichkeit, diesen etwas weiterzugeben, genannt. Darüber hinaus ermöglicht der Lehrerberuf eine Integration von Arbeit und Familie bzw. anderen Interessen, womit eine Mischung aus Altruismus und Pragmatismus (siehe auch Howes/Goodman-Delahunty 2014) festgestellt werden kann.

Mit Rückgriff auf das Konzept der Karriereanker (Schein 1996) erscheint jener der Lebensstilintegration relevant, da die Befragten einen spezifischen Lebensstil verwirklichen möchten, auch wenn sie dafür auf einen beruflichen Aufstieg verzichten (müssen). Außerdem scheint der Karriereanker Sicherheit und Stabilität erwartungsgemäß vor allem im Konnex mit dem Lehrberuf auf, da dieser eine stabile Beschäftigung im öffentlichen Dienst bietet. Hingegen stellen die Karriereanker Unternehmerische Kreativität und Selbstständigkeit/Unabhängigkeit eine wesentliche Motivation für die Tätigkeit in beiden Feldern, Selbstständigkeit und Schule, dar. Vielen interviewten Wirtschaftspädagog/innen ist es wichtig, gestaltend und kreativ tätig zu sein. Sie sehnen sich nach gesellschaftlicher Anerkennung und wollen selbstständig in der Aufgabenerfüllung agieren. Diese Aspekte sind zwar in den beiden betrachteten Feldern unterschiedlich ausgestaltet, aber durchaus umsetzbar.

Als Grund, die Unterrichtstätigkeit in der Schule zu verlassen, wurde vorwiegend das Interesse an der neuen beruflichen Herausforderung genannt. Wie in der einschlägigen Literatur (z. B. Borman/Dowling 2008) wurden durchaus auch strukturelle Probleme, wie eine schlechte Zusammenarbeit im Kollegium oder fehlende administrative Unterstützung, angesprochen und kaum auf Schwierigkeiten mit Schüler/innen abgestellt.

Als hilfreich für die Selbstständigkeit sehen WIPÄD-Absolvent/innen während der Tätigkeit als Lehrer/in erworbene soziale Kompetenzen wie den Umgang mit Menschen und Konflikten an. Aber auch die vertiefte fachliche Expertise sowie ihre in der Schule trainierte Fähigkeit, Information strukturiert darzustellen und zu präsentieren, betrachten sie als gut übertragbar. Bei einem Wechsel in die Schule können besonders soziale Kompetenzen wie

Führungskompetenzen und ein Verständnis von/über Organisationen mitgenommen werden. Dies entspricht auch Erkenntnissen aus Studien zu „second career teachers“ (Williams/Forgasz 2009). Anders als dort (z. B. Lee 2011) berichten WIPÄD-Absolvent/innen aber auch, dass sich das (fachliche) Praxiswissen gut in der Schule einsetzen lässt, was wohl auch nicht zuletzt an der entsprechenden Ausbildung im Studium liegt.

## Literatur

- Aff, J. (2006): Entrepreneurship-Erziehung. In: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 25 (1), I–VII.
- Aff, J. (2007a): Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU-Wien. In: Kremer, H.-H./Tramm, T. (Hrsg.): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12, bezogen unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff\\_bwpat12.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.pdf) (30.09.2015).
- Aff, J. (2007b): Wie gestaltet man eine professionelle WIPÄD-Lehrerausbildung? Überlegungen zu einem Reformkonzept im Spannungsfeld unterschiedlicher Ansprüche. In: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 25 (5), S. 6–13.
- Aff, J. (2008): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. In: Gramlinger, F./Schlögl, P./Stock, M. (Hrsg.): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Spezial 3, bezogen unter: [http://www.bwpat.de/ATspezial/aff\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf) (30.09.2015).
- Aff, J./Mandl, D./Neuweg, H.G./Ostendorf, A./Schurer, B. (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: Gramlinger, F./Schlögl, P./Stock, M. (Hrsg.): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Spezial 3, bezogen unter: [http://www.bwpat.de/ATspezial/aff\\_mandl\\_neuweg\\_ostendorf\\_schurer\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf), (30.09.2015).
- Arthur, M. B./Hall, D. T./Lawrence, B. S. (1989): Generating new directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach. In: Arthur, M. B./Hall, D. T./Lawrence, B. S. (Hrsg.): Handbook of career theory. Cambridge, S. 7–25.
- Biemann, T./Datta, D. K. (2014): Analyzing Sequence Data: Optimal Matching in Management Research. In: Organizational Research Methods, 17 (1), S. 51–76.
- Borman, G. D./Dowling, N. M. (2008): Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. In: Review of Educational Research, 78 (3), S. 367–409.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, E. J. (Hrsg.): Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education. New York, S. 46–58.
- Brandecker, E. J. (2008): Wirtschaftspädagogen in der Wirtschaft. Eine Untersuchung zur Personalauswahl von Hochschulabsolventen/innen sowie zur Einschätzung von Wirtschaftspädagogen/innen seitens potentieller Arbeitgeber der Wirtschaft. Diplomarbeit. Wirtschaftsuniversität Wien. Wirtschaftspädagogik.
- DeFillippi, R. J./Arthur, M. B. (1994): The boundaryless career: a competency-based perspective. In: Journal of Organizational Behaviour, 15 (4), S. 307–324.
- Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (2004): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 13–29.
- Hauer, E./Kaiser, J. (2006): Schule oder doch Wirtschaft? Die Beschäftigungssituation von Wipäd-Absolventen und Absolventinnen der WU-Wien. In: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 25 (2), VI–VIII.
- Hof, S./Strupler, M./Wolter, S. C. (2011): Quereinsteiger in den Lehrberuf am Beispiel der schweizerischen Berufsbildung. Bern: Swiss Leading House Economics of Education, Firm Behavior and Training Policies (Leading House working paper. 59).

- Howes, L. M./Goodman-Delahunty, J. (2014): Life Course Research Design: Exploring Career Change Experiences of Former School Teachers and Police Officers. In: *Journal of Career Development*, 41 (1), S. 62–84.
- Jokinen, T./Brewster, C./Suutari, V. (2008): Career capital during international work experiences: contrasting self-initiated expatriate experiences and assigned expatriation. In: *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (6), S. 979–998.
- Krasensky, H. (1935): *Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre*. Berlin.
- Latzke, M./Schneidhofer, T./Pernkopf, K./Rohr, C./Mayrhofer, W. (2015): Relational career capital: towards a sustainable perspective. In: De Vos, A./Van der Heijden, B. (Hrsg.): *Handbook of research on sustainable careers*. Cheltenham, UK, S. 50–66.
- Lee, D. (2011): Changing Course: Reflections of Second-Career Teachers. In: *Current Issues in Education*, 14 (2), bezogen unter: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/683> (30.09.2015)
- Mayrhofer, W./Meyer, M./Steyrer, J. (2007): Contextual Issues in the Study of Careers. In: Gunz, H./Peiperl, M. (Hrsg.): *Handbook of career studies*. Los Angeles, S. 215–240.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim/Basel.
- Nohl, A.-M. (2008): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden.
- Penz, M. (1994): *Warum werden Wirtschaftspädagogen keine Lehrer?* Diplomarbeit. Wirtschaftsuniversität Wien, Wirtschaftspädagogik.
- Rodrigues, R. A./Guest, D. E./Budjanovcanin, A. (2013): From anchors to orientations: Towards a contemporary theory of career preferences. In: *Journal of Vocational Behavior*, 83 (2), S. 142–152.
- Rothland, M. (2011): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster u. a., S. 268–295.
- Schein, E. H. (1978): *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA.
- Schein, E. H. (1996): Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. In: *The Academy of Management Executive*, 10 (4), S. 80–88.
- Schneider, W. (1987): Die Wirtschaftspädagogen am richtigen Weg. Eine Replik auf Bauer, F.: Falscher Weg, richtiger Weg. In: *Journal für Betriebswirtschaft*, 37 (5), S. 247–253.
- Steff, B. E./Wolfe, M.P./Pasch, S. H./Enz, B. J. (2000): *Life Cycle of the Career Teacher*. Thousand Oaks, CA.
- Stock, M./Fernandez, K./Schelch, E./Riedl, V. (2008): *Karriereverläufe der Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Eine empirische Untersuchung*. Graz.
- Watt, H. M. G./Richardson, P. W./Klusmann, U./Kunter, M./Beyer, B./Trautwein, U./Baumert, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. In: *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), S. 791–805.
- Williams, J./Forgasz, H. (2009): The motivations of career change students in teacher education. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (1), S. 95–108.



## **Teil IV**

# **Leistungsfeststellung im Hochschulbereich**



# Hochschullehre – Intrapreneure dringend gesucht?

## 1 Einleitung

Die Aus- und Weiterbildung kaufmännischer Kompetenzen bei Jugendlichen hat in Österreich eine lange Tradition und ist zu einer tragenden Säule des österreichischen Bildungswesens geworden. Neben der traditionellen dualen Lehrausbildung hat vor allem das berufsbildende Schulwesen maßgeblich dazu beigetragen, dass Österreich einen hohen ökonomischen Standard erreicht hat, der sich in Wohlstand und in einer geringen Jugend-Arbeitslosenrate äußert. In den beiden genannten Bereichen nimmt unser Land – trotz der aktuell schwierigen konjunkturellen Lage – einen Spitzenplatz unter allen EU-Staaten ein.

Betrachtet man den Sektor des österreichischen berufsbildenden Schulwesens näher, so zeichnet sich dieses dadurch aus, dass Absolvent/innen nach dem Abschluss sowohl über eine fundierte Berufsausbildung als auch über die Hochschulreife verfügen. Absolventen und Absolventinnen bringen also nach Abschluss dieser Bildungsstufe die Fähigkeit mit, die Anforderungen seitens der Wirtschaft bzw. des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin zu erfüllen und entsprechende Positionen zu bekleiden. Allerdings ist in der Arbeitswelt ein tiefgreifender Wandel zu beobachten, der nicht nur in Globalisierung und neue Informationstechnologien mündet, sondern welcher auch zu einer Veränderung individueller Erwerbsbiografien führt (Aff 2006: 1). Demnach müssen sich in Zukunft Arbeitnehmer/innen darauf einstellen, mit hoher Wahrscheinlichkeit mehrmals den Arbeitsplatz zu wechseln und dabei ständig weiter- und umzulernen, was ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortung bedingt (Aff 2006: 1). Darüber hinaus basiert der Standard einer Volkswirtschaft vor allem auf der Innovationsfähigkeit seiner Unternehmer/innen. Die Herausbildung von Fähigkeiten, um Innovationen zu entdecken, zu entwickeln und umzusetzen und dafür die unternehmerische Selbstständigkeit zu nutzen, ist zentrales Anliegen der Entrepreneurship-Erziehung, die speziell am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der WU Wien ein lange Tradition genießt. Letztere geht aber über die reine berufliche Selbstständigkeit hinaus: Für eine erfolgreiche Volkswirtschaft ebenso unerlässlich sind Eigenschaften und Verhaltensweisen von Menschen, die sich für eine unselbstständige Tätigkeit entschieden haben. Menschen, die in ihrem betrieblichen Arbeitsumfeld „Unternehmergeist“ einbringen. Menschen, die also nicht bloß Tätigkeiten ausführen und Arbeitsaufgaben erledigen. Individuen also, die eingefahrene Strukturen und Muster hinterfragen, aufbrechen und „generell ein höheres Maß an Engagement, Eigenverantwortung und Gestaltungsbereitschaft“ praktizieren (Aff 2006: 2). Diese „Intrapreneure“ sind Voraussetzung für die dynamische und innovative Entwicklung einer Organisation. Die Ausbildung und Entwicklung der Eigenschaften und Verhaltensweisen derartiger Intrapreneure ist ebenfalls Aufgabe der Entrepreneurship-Erziehung.

Im Rahmen dieses Artikels werden mögliche Gestaltungsspielräume von Intrapreneuren an den „höchsten“ Bildungsinstitutionen – also an Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen – diskutiert. Stellvertretend für die gesamte Hochschullehre wird dabei auf Aspekte der *Prüfungsgestaltung* sowie der *Lehrveranstaltungsplanung* eingegangen. Nach Meinung des Autors stellt die Lehre in allen drei genannten Hochschultypen einen zentralen Garant für die Heranbildung mündiger und fähiger Absolvent/innen dar. Exemplarische Beispiele werden beschrieben und aus dem Blickwinkel der Wirtschaftspädagogik hinterfragt.



Es wird ausdrücklich festgehalten, dass die in Folge behandelten Diskussionspunkte nicht an allen Hochschulen im gleichen Ausmaß auftreten.

## 2 Leistungsfeststellung an der Hochschule – Chancen und Potenziale

Bereits seit Jahrhunderten ist die Koexistenz von Lehre und Prüfung im Studium sowohl Faktum, als auch rechtlich verankert. Studierende besuchen Lehrveranstaltungen, lernen zuhause und legen schließlich eine Prüfung darüber ab. Somit soll festgestellt werden, ob denn Studierende am Ende eines Lernprozesses auch die beabsichtigten Lernziele bzw. Lernergebnisse erreicht haben, wobei darunter Aussagen darüber verstanden werden, „was ein/e Lernende/r weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (DAAD 2008: 28).

Was können wir als prüfende Institution nun von einer positiv absolvierten Prüfung tatsächlich ableiten? Leistungsfeststellungen stellen ein Messinstrument dar, um Lernerfolg zu messen, wobei Sloane/Dilger (2005) anmerken, dass von einer im Rahmen einer Prüfung gezeigten Leistung auf das zukünftige Vorhandensein einer Kompetenz geschlossen wird. Streng genommen messen derartige Verfahren also nicht die tatsächliche Kompetenz, sondern schließen lediglich darauf. Somit ist für derartige Aussagen ein valides Messinstrument eine unbedingte Voraussetzung.

### 2.1 Förderung von formativen Leistungsfeststellungen

Im hochschulischen Kontext handelt es sich beim überwiegenden Teil der Leistungsfeststellungen um „summative Prüfungen“, wobei der Leistungsstand festgestellt, mit bestimmten vorgegebenen Kriterien verglichen und schließlich beurteilt wird (Dubs 2006: 4; Walzik 2012: 16). Dabei wesentlich ist das Ziel, dass eine summative Prüfung in der Regel dem Zwecke der Selektion dient. Den Geprüften wird durch das Ergebnis entweder etwas ermöglicht oder bleibt etwas verschlossen. Den exakt gegenteiligen Zweck erfüllen „formative Prüfungen“, deren Zweck es ist, für die Lernenden eine möglichst präzise Rückmeldung über den Grad der Verarbeitung des Stoffes geben zu können, um den Lernverlauf weiter zu fördern (Walzik 2012: 16). Natürlich hat das Ergebnis einer Leistungsfeststellung immer auch eine wichtige Informationsfunktion, jedoch kann abgeleitet werden, dass jede Leistungsfeststellung, die benotet wird, überwiegend einem summativen Zweck dient. Doch gerade die Lehre an einer Hochschule sollte der bloßen Diagnose, also dem Rückschluss über eine mögliche Divergenz zwischen Unterricht und gezeigter Leistung, stärkere Bedeutung zumessen. Dies stellt sowohl für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden einen Indikator für erfolgreiche Lehre dar. Metzger (1997: 526) empfiehlt sogar das zeitliche Auseinanderfallen der primär bewertenden von primär fördernden Leistungsfeststellungen. Geht man davon aus, dass Lehrende an der Hochschule Interesse daran haben, wie Studierende den Stoff verarbeiten, so kann die Forderung von Metzger zweifelsohne unterstützt werden. Dies würde aber bedeuten, dass für Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung weitere Gelegenheiten geschaffen werden müssten, damit sie den Grad der Stoffverarbeitung unter Beweis stellen können. Ihre Leistungen müssten derartig mit Rückmeldungen seitens der Lektor/innen versehen werden, sodass der/die einzelne Studierende davon konkrete Rückschlüsse auf ihren/seinen individuellen Grad der Verarbeitung ziehen kann. Dies bedingt eine stärkere Interaktion von Lehrenden und Lernenden. Lernende müssten sich darauf gefasst machen, öfter als bisher Aufgaben außerhalb der Anwesenheitszeit – also in der Selbststudienzeit – zu erfüllen und diese auch abzugeben, was in Anbetracht von durchgängig sinkendem Zeitaufwand für das Selbststudium (außerhalb

der Prüfungszeit) nicht bei allen Studierenden auf Gegenliebe stoßen dürfte (Schulmeister/Metzger 2011: 68). Dem gegenüber müssten auch Lehrende mehr Zeit in die Korrektur studentischer Leistungen investieren, wobei es in erster Linie auf die Anzahl der Kurse pro Lektor/in (Anm.: an einzelnen Hochschulen liegt die Lehrverpflichtung hauptberuflicher Lektor/innen bei bis zu 18 SWS) und die Zahl der Studierenden pro Kurs ankommt. Darüber hinaus sehen sich viele Vortragende auch mit dem Problem konfrontiert, die beschränkten Zeitressourcen eher für Forschungen, Projekte und Lukrierung von Drittmitteln einzusetzen (einsetzen zu müssen), als für derartige (durchaus sinnvolle) didaktische Maßnahmen (vgl. dazu auch Prisching 2013: 111).

## 2.2 Förderung von Anwendung anstatt stupider Reproduktion

Im Rahmen der Leistungsfeststellung soll das Resultat eines Lernprozesses, also das Lernergebnis überprüft werden. Häufig wird synonym der Begriff der „Kompetenz“ verwendet. Wenngleich dieser in der Literatur sehr ausführlich diskutiert wird, erscheint für den praktischen Gebrauch die Definition von Franz Weinert (1999) förderlich, der Kompetenz „als die bei Individuen vorhandenen oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ bezeichnete. Zwei Jahre später erweiterte er diese Definition um motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27), wodurch der Begriff „Kompetenz“ zwar komplexer, aber für den Einsatz in der Hochschullehre gleichzeitig weniger praktikabel wird. Auch die im ECTS Leitfadens (Europäische Gemeinschaften 2009: 11) verwendete Definition, wonach es sich bei Lernergebnissen um eine Beschreibung handelt, was die Lernenden „... wissen, verstehen und können sollten“ schlägt in dieselbe Kerbe und definiert Kompetenz als etwas, das über reines Wissen hinausgehen muss. Lersch (2006: 32) weist ebenfalls darauf hin, dass im Kompetenzbegriff Wissen und Können zusammenfallen. Für die Lehre an einer Hochschule bedeutet dies, sowohl intelligentes und anschlussfähiges Wissen zu vermitteln als auch dessen praktische Nutzung und Anwendung innerhalb und außerhalb der Hochschule zu ermöglichen.

Es zeigt sich deutlich, dass – will man dem Kompetenzbegriff Rechnung tragen – die Konzentration auf Wissen alleine zu wenig ist. Kompetenz geht über Wissen hinaus und befähigt zu kompetentem Handeln in variablen Situationen. Darüber hinaus erstreckt sich dieses auch auf öffentliche, gesellschaftliche und private Kontexte und geht somit über das rein Berufliche hinaus, wobei Sohm (1999: 18) auch von einer „Verantwortungskompetenz“ spricht, die von der Gesellschaft zunehmend eingefordert werde.

Lernergebnisse werden in der Literatur sehr häufig mittels Taxonomien eingeteilt, wobei jene von Benjamin Bloom (1972) in unterschiedlichsten – teils auch offiziellen – Leitfäden zitiert wird (z. B. DAAD 2008: 35 ff.). Bloom entwickelte eine sechsstufige Taxonomie mit dem Zweck, Prüfungsverfahren und Lernleistungen an unterschiedlichen US-Colleges vergleichbar zu machen (Meyer 2001: 146). Beginnend mit der reinen Reproduktion (Stufe 1) folgen unterschiedliche intellektuelle Operationen, die schließlich in der Beurteilung (Stufe 6) münden. Um die Leistungen einzuteilen, bedient sich Bloom unterschiedlicher, teils mehrfach vorkommender Verben, was eine Einteilung in die verschiedenen Stufen nicht immer trennscharf möglich macht.

Will man dem Kompetenzbegriff und somit dem geforderten Problemlöseverhalten nun entsprechen, so müssten die Aufgaben zumindest auf Stufe 3 (Anwendung) gestellt werden.

Die Reduzierung auf bloßes Wissen würde dem nicht entsprechen. Aff (2005: 12) hinterfragt, was es nütze, zwar etwas zu wissen, es aber nicht zu verstehen und auch nicht anwenden zu können?

Die Praxis an der Hochschule zeigt allerdings, dass Fragen sehr häufig auf Reproduktion bzw. Wiedergabe des Lerninhaltes abzielen. Studierende wurden und werden darauf sozialisiert, Prüfungen zu bestehen. Walzik (2014: 136) geht sogar weiter und merkt an, dass „... das Interesse der Lernenden am Fach gelegentlich stark durch ein Interesse an der Prüfung ersetzt wird. Was zählt ist, was geprüft wird ...“. In der Folge werden sich Studierende dementsprechend darauf vorbereiten und, wie erwähnt, auch verstärkt auf Reproduktionsniveau lernen. Für Intrapreneure müsste dies bedeuten, dem Verständnis und dem Anwendungsbezug Vorrang gegenüber dem Auswendiglernen zu geben, wenngleich dies eventuell anfänglich zu schlechteren Prüfungsergebnissen führen kann. Diese herausforderndere Gestaltung der Prüfungen könnte in der Folge zu schlechteren Bewertungen bei den Lehrveranstaltungsevaluierungen führen, was aber sowohl von den Lehrenden als auch vom Hochschulmanagement für den Preis einer höheren Kompetenz seitens der Studierenden auszuhalten sein müsste. Dies hätte eine direkte Folge für die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolvent/innen, welche einen zentralen Grund für die Wahl sowohl einer Fachhochschule als auch einer Universität darstellt (Hauer 2006: 19).

### 2.3 Verstärkter Einsatz mündlicher Prüfungsformen

Grundsätzlich können Leistungsbeurteilungen in verschiedenen variablen Formen abgehalten werden. Die Durchführung kann sowohl praktisch, mündlich als auch schriftlich erfolgen, wobei dazu Fragen, Problemstellungen, Aufgaben, Fälle etc. bis hin zu Präsentationen und Portfolios eingesetzt werden können (Posch/Schneider/Mann 1977: 112; Walzik 2012: 47; Sacher 2004: 58). Obwohl theoretisch also eine Vielzahl von Möglichkeiten existieren, die für eine Leistungsfeststellung herangezogen werden können, zeigt ein Blick auf die Syllabi bzw. Studienpläne einen deutlichen Überhang schriftlicher Formate.

Egal welche Prüfungsformate nun für eine Leistungsfeststellung herangezogen werden, sie sollten doch folgenden Gütekriterien entsprechen (Metzger/Nüesch 2004: 6):

- a) **Objektivität:** Im Rahmen der Durchführung, Auswertung und Interpretation der gezeigten Ergebnisse sollten gleiche Maßstäbe und Bedingungen herrschen (Metzger 1997: 527).
- b) **Validität:** Dieses Kriterium besagt, dass es sich um ein „gültiges“ Messinstrument handeln sollte, das auch wirklich beurteilt, was es zu beurteilen vorgibt. Wird beispielsweise im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens vom Verhalten bei einer Präsentation auf die gesamte Studierfähigkeit geschlossen, so scheint die Validität dieses Messinstrumentes mehr als fraglich!
- c) **Reliabilität:** Die Reliabilität bzw. die Zuverlässigkeit einer Messung bezeichnet die Genauigkeit und Sicherheit (Sacher 2004: 36). Im Wesentlichen geht es darum, eine Aussage treffen zu können, dass das Messergebnis den wahren Ausprägungsgrad repräsentiert und möglichst frei von Messfehlern ist (Walzik 2012: 44).

Zusätzlich zu diesen drei genannten Gütekriterien nennen Metzger/Nüesch (2004: 6) noch jene der Ökonomie (rechtfertigt der Nutzen den Aufwand) und der Chancengerechtigkeit. Grundsätzlich können niemals alle Gütekriterien im selben Ausmaß erreicht werden. Doch es sollte bei allen, die an den „höchsten“ Bildungsinstitutionen – an Hochschulen – lehren, zumindest ein Bewusstsein für deren Bedeutung existieren.

Darüber hinaus weisen die erwähnten Prüfungsformate grundsätzlich auch unterschiedliche Vor- bzw. Nachteile auf. Schriftliche Prüfungen sind in der Regel objektiver als mündliche Formen und fördern, wenn sie offen bzw. halboffen gestellt werden, das schriftliche Ausdrucksvermögen von Studierenden. Multiple-Choice-Aufgaben werden diesem Anspruch in der Regel nicht gerecht, sondern werden eher aus zeitökonomischen Gründen eingesetzt. Bei der Auswahl der Prüfungsform spielt die Domäne bzw. das Fach eine wesentliche Rolle, insbesondere die Frage, ob nun vorwiegend kognitive oder auch affektive bzw. psychomotorische Kompetenzen abgeprüft werden sollen (Sacher 2004: 59). Praktische Prüfungen hätte den Vorteil, dass sie in der Regel lebensnäher als mündliche bzw. schriftliche Formen sind, wenngleich sich deren Erstellung herausfordernder gestaltet.

Leider ist im Hochschulsektor zu beobachten, dass mündliche Formate im gesamten Studium im Extremfall nur einmal vorkommen. In diesen Fällen handelt es sich meist um abschließende Prüfungen, wie z. B. die Bachelorprüfung. Diese Tendenz ist umso interessanter, da von Akademiker/innen ein adäquates und präzises mündliches Ausdrucksvermögen in der Berufswelt erwartet wird und unverzichtbar erscheint. Mündliche Prüfungen bieten die Chance, Meinungen und Ansätze Studierender zu hinterfragen, aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und somit auf das Verstehen schließen zu können, was schriftliche Formate nur eingeschränkt zulassen; wenngleich die mündliche Prüfungssituation für Studierende meist hinsichtlich des Wohlfühlfaktors als herausfordernder und anstrengender beurteilt wird. Dies kann durch wohlwollendes und kollegiales Verhalten seitens der Prüfer/innen sicherlich gemildert werden.

Hinsichtlich der Validität können mündliche Prüfungsformate ebenso valide gestaltet werden wie schriftliche. Es bedarf hierbei einer durchdachten und praxisnahen Gestaltung, wobei für die Gestaltung der schriftlich formulierten Angabe die von Sacher (2004: 61) vorgeschlagene Gliederung in Informationsfeld, Fragefeld und Antwortfeld wesentlich zur Validitätssteigerung beitragen kann.

Hinsichtlich der Objektivität ist es ebenfalls von Vorteil, die Aufgaben vorab schriftlich zu formulieren und den/die Studierende/n nach dem Zufallsprinzip z. B. eine bzw. mehrere Fragen aus einem Fragenpool ziehen zu lassen. Darüber hinaus sollte nach Vorlage der Aufgabe(n) auch eine Vorbereitungszeit vorgesehen werden, damit die Studierenden die Gelegenheit haben, sich auf die geforderte Situation einzustellen. Um ein Höchstmaß an Objektivität zu gewährleisten, sollten mindestens zwei Prüfende ein mündliches Prüfungsgespräch führen, wodurch auch die exakte Dokumentation in Form eines Protokolls erleichtert und auf diesem Weg nachvollziehbare Transparenz und Fairness ermöglicht würden. Auch sollte im Anschluss an das Gespräch die Bewertung gemeinsam vorgenommen und dokumentiert werden (Walzik 2012: 55). Natürlich ist der Zeitaufwand für ein mündliches Prüfungsgespräch samt Rückmeldung beträchtlich. Doch sollte die Chance einer „ganzheitlicheren“ Bewertung der Studierenden den zeitlichen und organisatorischen Aufwand rechtfertigen. Da das mündliche Ausdrucksverhalten mindestens ebenso bedeutend ist wie ihr schriftliches Pendant, sollte es mit konzentrierten Anstrengungen möglich sein, während eines Studiums zumindest zwei bis drei mündliche Prüfungssituationen zu organisieren.

### **3 Stärkere Verbindlichkeit von ECTS**

Infolge der Bestrebungen, den Hochschulsektor in Europa vergleichbarer zu machen, wurde das „European Credit Transfer System“ (ECTS) eingeführt und mittlerweile in den meisten der 47 Unterzeichnerstaaten ratifiziert. Als Grundsatz wird angeführt, das ECTS-

System sei ein „studierendenorientiertes System zur Akkumulierung und Übertragung von Studienleistungen, das auf der Transparenz von Lernprozessen basiert. „ECTS-Credits beruhen auf dem Arbeitsaufwand der Studierenden, der erforderlich ist, die erwarteten Lernergebnisse zu erreichen“ (Europäische Gemeinschaften 2009: 11). Dieser Arbeitsaufwand gibt jene Zeit an, die lernende „typischerweise für sämtliche Lernaktivitäten (beispielsweise Vorlesungen, Seminare, Projekte, praktische Arbeit, Selbststudium und Prüfungen) aufwenden müssen, um die erwarteten Lernergebnisse zu erzielen“ (ebd.: 11). 60 ECTS-Credits werden für den Arbeitsaufwand eines akademischen Jahres vorgegeben. Innerhalb der möglichen Bandbreiten entspricht in Österreich das akademische Jahr einem Arbeitsaufwand von 1500 Stunden (UnivG § 51 Abs 2 Z 26; Mayer 2010: 228), wodurch sich ergibt, dass ein Credit einem Arbeitsaufwand von 25 Echtstunden entspricht. Bachelorstudien umfassen demnach mindestens 180 ECTS, konsekutive Masterstudien hingegen 120 ECTS (UnivG § 54 Abs 3).

Das ECTS wird explizit als „ein studierendenorientiertes System“ bezeichnet, das die Institutionen dabei unterstützen (soll), den Paradigmenwechsel „von traditionellen, lehrerorientierten Ansätzen hin zu Methoden zu verlagern, die den Bedürfnissen und Erwartungen der Studierenden entsprechen“, was auch als „Output- bzw. Outcome-Orientierung“ bezeichnet wird (Europäische Gemeinschaften 2009: 13).

In der direkten Umsetzung an einer Hochschule muss somit das akademische Personal anhand des Qualifikationsprofils des Studienprogramms einen Lehrplan entwickeln, Lernergebnisse definieren und den einzelnen Programmteilen Credits zuweisen, wobei die Zuweisung lt. ECTS-Leitfaden (Europäische Gemeinschaften 2009: 18) auf unterschiedliche Arten erfolgen kann. Schließlich und endlich muss jede Lehrveranstaltung mit einer Anzahl von ECTS-Credits versehen werden, wobei diese dem tatsächlichen *Workload* entsprechen soll. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass der geschätzte Arbeitsaufwand im Verhältnis zu den zugewiesenen Credits stehen muss (Europäische Gemeinschaften 2009: 18). Darüber hinaus sollte die Abschätzung des Zeitaufwandes in regelmäßigen Abständen durch Beobachten und Rückmeldungen seitens der Studierenden verfeinert werden.

Bis zur Einführung der ECTS-Credits wurde der Zeitaufwand eines Kurses in Semesterwochenstunden (SWS) angegeben. Nun werden jeder Lehrveranstaltung sowohl ECTS-Credits, welche die *Workload* der Studierenden festlegen, als auch SWS zugewiesen, die die Anzahl der Präsenzeinheiten der Studierenden bzw. Lehreinheiten der Lehrenden determinieren. Umfasst die Lehrveranstaltung „Controlling“ beispielsweise 2 SWS und 4 ECTS, so bedeutet dies 100 Echtstunden *Workload* (4 ECTS x 25 h) abzüglich 2 SWS Präsenz (z. B. pro SWS 14 Einheiten à 50 min)<sup>23</sup>, so ergeben sich daraus 76,7 Echtstunden im Selbststudium, die für alle Lernaktivitäten außerhalb der Anwesenheit aufgewendet werden müssen. In der Wirtschaft entspräche dies knapp zwei vollen Arbeitswochen! 76,7 Stunden, die auch zur Erreichung der Lernergebnisse notwendig und somit mit „Leben“ gefüllt sein sollten! Entspricht diese Zeit im Selbststudium nun den Tatsachen? Sowohl die persönliche Erfahrung des Autors als auch die empirischen Ergebnisse von Schulmeister/Metzger (2011: 52), wonach Studierende im Durchschnitt pro Woche lediglich zwischen 20 und 27 Stunden in das gesamte Studium (inkl. Präsenzzeit) investieren, lassen daran zweifeln.

---

<sup>23</sup> Anmerkung: Die Anzahl der Präsenzeinheiten pro SWS wird je nach Universität bzw. Hochschule unterschiedlich definiert.

Zu allem Überfluss stellen die einer Lehrveranstaltung zugewiesenen Semesterwochenstunden auch die Grundlage für die Entlohnung der Lehrenden dar. D. h., ein Lektor/eine Lektorin wird für die tatsächlich abgehaltenen Präsenzeinheiten bezahlt, wobei die zugewiesenen ECTS keine Berücksichtigung finden. Mit welcher Motivation – außer einer intrinsischen – sollte der/die Lehrende nun für die realistische Auskleidung der Selbststudienzeit mit Lernmaterialien und -aktivitäten sorgen? Dies wird natürlich umso prekärer, je größer die Divergenz zwischen SWS und ECTS ist (z. B. eine Lehrveranstaltung im Ausmaß von 2 SWS bei 4 ECTS). Denn in diesem Falle könnte die benötigte Zeit für die Prüfungsvorbereitung alleine nur schwer die tatsächlich verbleibende Selbststudienzeit ausfüllen.

Mit der Einführung von ECTS sollte aber eine stärkere Studierendenzentriertheit erreicht werden (Europäische Gemeinschaften 2009: 13). Darüber hinaus verkörpert die durch ECTS-Punkte ausgedrückte Workload ein Lernergebnis, worauf die Studierenden eigentlich auch das Recht haben, dies zu bekommen. Darüber hinaus dienen ECTS ebenfalls zur Übertragung von Lernleistungen im Sinne von Anrechnungen an anderen Bildungsinstitutionen. Somit würde aber rein formal etwas angerechnet, was in diesem Ausmaß nicht erbracht wurde.

Erkennt man dieses Potenzial, so könnte man der bereits im ECTS-Leitfaden (Europäische Gemeinschaften 2009: 16) enthaltenen Empfehlung folgen und den Arbeitsaufwand in regelmäßigen Abständen durch Beobachten und Rückmelden seitens der Studierenden hinterfragen und eventuell korrigieren. Auch wäre es einfach, dass Lehrende mithilfe eines Formblattes dokumentieren (müssen), welche Lernaktivitäten gesetzt werden und welches Zeitausmaß diese einnehmen, damit – abzüglich einer gewissen Toleranz – die durch die ECTS ausgedrückte Workload auch in der Realität erreicht wird. Würden als Basis für die Entlohnung der Lehrenden nicht nur SWS, sondern eine Kombination aus SWS und ECTS dienen, so würde dies die Wichtigkeit der präzisen und durchdachten Ausgestaltung der Selbstlernzeit unterstreichen.

#### **4 Resümee und Fazit**

Innovationen stellen eine Grundbedingung für die Weiterentwicklung einer modernen Volkswirtschaft dar. Dies gilt speziell für Institutionen, die sich mit Forschung und Entwicklung befassen. Besonders in jenen Bildungsinstitutionen, die Forschung und Lehre vereinen und die für die höchsten Bildungsabschlüsse eines Landes verantwortlich sind, sollte ein besonderer „Unternehmergeist“ herrschen, in dem eingefahrene Strukturen und Handlungsmuster hinterfragt und ständig neu gedacht werden. Wenngleich jede Hochschule und Universität natürlich umfangreiche Qualitätssicherungsmaßnahmen durchführt, so beziehen sich diese – was die Lehre betrifft – sehr häufig auf leicht operationalisierbare, „abhakbare“ und meist indirekte Operatoren (Formulierung von Lernergebnissen, Anzahl negativer Noten, Drop-out, Vorhandensein eines Syllabus etc.) (Hauer 2013: 210). Wird auf eine tiefgehende qualitative Inhaltsanalyse der einzelnen Lehrveranstaltung verzichtet? Die vorliegenden Ausführungen zeigen exemplarisch einen Detailausschnitt aus möglichen Potenzialen, die insgesamt einen Beitrag zu einer qualitativen Verbesserung der hochschulischen Lehre leisten können. Um diese Potenziale zu erkennen, bedarf es Mitarbeiter/innen, die aktiv über den Tellerrand hinausschauen und eigenverantwortlich Dinge hinterfragen, welche in Form von Prüfungsordnungen und Gesetzen einzementiert erscheinen. Damit dies gelingt, ist auch pädagogisches Fachwissen und Bewusstsein notwendig. Hier stellen sich die Fragen, ob Hochschullehrende wirklich bereits zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit über dieses pädagogische Rüstzeug verfügen bzw. ob an den Hochschulen genug für die didaktische

Weiterbildung getan wird (Hauer 2011: S 8 ff.). Hochschuldidaktische Maßnahmen werden an allen Institutionen gesetzt, doch erreichen sie tatsächlich alle internen und vor allem externen Lehrenden? Ob das Erkennen von Potenzialen auch zu einer Veränderung führt, hängt an den handelnden Personen des Hochschulmanagements. Gibt es Gremien, in denen substanziell diskutiert werden kann oder verkommen z. B. Kollegiumssitzungen zu einem reinen Informations-Event von schon vorher im „stillen Kämmerlein“ beschlossenen Tatsachen? Werden jene Personen, die derartige Potenziale identifizieren, als „Störenfriede“ oder als „Intrapreneure“ gesehen? Werden sie ernst genommen, so wird sich dadurch ein sehr befruchtender Prozess in Gang setzen, der die Qualität der Lehre wesentlich vorantreiben würde. Plötzlich würde von Hochschullehrenden jenes Verhalten vorgelebt, das üblicherweise im tertiären Bildungssektor Usus sein sollte und bei Studierenden oftmals bemängelt wird, nämlich ein ständiges Reflektieren und Hinterfragen – und dafür müsste die Institution „Hochschule“ doch sehr dankbar sein.

## Literatur

- Aff, J. (2005): Bildungsstandards vs. Leistungsstandards in der beruflichen Bildung. In: wissenplus Wissenschaft (5–2005/2006). S. 9–18.
- Aff, J. (2006): Entrepreneurship-Erziehung. In: wissenplus Wissenschaft (1) 06/07, bezogen unter: [http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-1-06-07/wp\\_1\\_06\\_07c.pdf](http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-1-06-07/wp_1_06_07c.pdf) (29.10.2015).
- Bloom, B. (1972): Taxonomie im kognitiven Bereich, dt. Erstfassung, Weinheim. Beltz.
- DAAD (2008): Deutscher Akademischer Austauschdienst, Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Bonn.
- Dubs, R. (2006): Besser schriftlich prüfen: Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin.
- Europäische Gemeinschaften (2009): ECTS-Leitfaden, bezogen unter: [http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges\\_lernen\\_pdf\\_word\\_xls/erasmus/bologna/ects\\_users\\_guide2009\\_de.pdf](http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/erasmus/bologna/ects_users_guide2009_de.pdf) (30.10.2015).
- Hauer, E. (2006): Universität oder Fachhochschule? Motive für die Wahl einer postsekundären Bildungsinstitution. In: Netzwerk. Die Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz 2/2006, S. 16–22.
- Hauer, E. (2011): Wird dumm geprüft, wird dumm gelernt. In: Magazin erwachsenenbildung.at (Ausgabe 12.2011). S. 2–10, bezogen unter: [http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv\\_artikel.php?mid=4517&aid=4529](http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=4517&aid=4529) (01.11.2015).
- Hauer, E. (2013): Implikationen des FHStG auf die Qualität der Lehre. In: Berka, W./Brünner, Ch./Hauser, W. (Hrsg.) 20 Jahre Fachhochschul-Recht (Schriften zum Wissenschaftsrecht Bd. 11), S. 197–211, Wien, Neuer Wissenschaftlicher Verlag.
- Lersch, R. (2006): Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. In: Die deutsche Schule 98 (1), S. 28–40.
- Universitätsgesetz (UnivG) 2002. BGBl. I Nr. 120/2002 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 21/2015, bezogen unter [https://www.jusline.at/Universitaetsgesetz\\_%28UnivG%29.html](https://www.jusline.at/Universitaetsgesetz_%28UnivG%29.html) (10.11.2015).
- Mayer, H. (2010): UG Universitätsgesetz 2002. 2. Auflage, Wien.
- Metzger, Ch. (1997): Schülerbeurteilung in einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In: Dubs, R./Luzi, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. S. 519–544.

- Metzger, Ch./Nüesch, Ch. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. In: Euler, D. & Metzger, Ch. (Hrsg.) Hochschuldidaktische Schriften 6. St. Gallen. Verlag Empirische Pädagogik.
- Meyer, H. (2001): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung (12. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Posch, P./Schneider, W./Mann, W. (1977): Unterrichtsplanung. Wien.
- Prisching, M. (2013): Was läuft un/rund in der Fachhochschulentwicklung? In: Berka, W./Brünner, Ch./Hauser, W. (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Recht (Schriften zum Wissenschaftsrecht Bd. 11). Wien. S. 105–114.
- Sacher, W. (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Schulmeister, R./Metzger, Ch. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, R./Metzger, Ch. (Hrsg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. S. 13–128.
- Sloane, P./Dilger, D. (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. In: Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe Nr. 8, Juli 2005, bezogen unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml) (20.10.2015).
- Sohm, K. (1999): Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau – Eine pädagogisch-didaktische Herausforderung. Wien.
- Walzik, S. (2012): Kompetenzorientiert prüfen – Leistungsbewertung in der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen.
- Walzik, S. (2014): Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht: Plädoyer für eine bewusstere Gestaltung der Lehr-Lernkultur an Hochschulen. In: Hauser, W./Schweighofer, Ch. (Hrsg.): Neue@Hochschulzeitung, Heft 04/2014, S. 136–141, bezogen unter: [http://www.nwv.at/neue\\_hochschulzeitung/downloads/dl/968BPH46BF22/](http://www.nwv.at/neue_hochschulzeitung/downloads/dl/968BPH46BF22/) (01.11.2015).
- Weinert, F. (1999): Konzepte der Kompetenz. OECD. Paris.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17–31.





# Handlungsempfehlungen zur Erstellung guter Multiple-Choice-Beispiele für Prüfer/innen auf dem Prüfstand

In Zeiten von überfüllten Hörsälen und unzureichenden Kapazitäten an österreichischen Universitäten ist das Streben nach Prüfungsökonomie entsprechend hoch. Mittlerweile sind standardisierte computergestützte (Massen-)Prüfungen sowohl für das Universitätspersonal als auch für die Studierenden ein gewohntes Prüfungsformat und deshalb wird an Österreichs Universitäten einer Multiple-Choice(MC)-Klausur oft der Vorrang gegenüber einer offenen Prüfung gegeben. Das für Massenprüfungen zuständige Universitätspersonal findet sich daher oft sehr plötzlich und unvermittelt in der Rolle als Multiple-Choice-Prüfer/in.

Unzählige Studien gehen der Frage nach, ob MC-Prüfungen (genauso wie offene Klausuren) überhaupt in der Lage sind, höhere kognitive Lernziele wie Verständnis, Analyse, Synthese und Evaluation abzutesten (vgl. z. B. Mandernach 2003; Gatterer 2013; Bacon 2003). Obgleich diese Untersuchungen zu gänzlich unterschiedlichen Ergebnissen in diesem Punkt gelangen, so zeigt sich doch als Grundtendenz, dass gut gestellte MC-Beispiele dieses (Prüfer/innen)Ziel sehr wohl erreichen können: "They do if we write them to do so." (Torres 2011: 4). „Bei sorgsamer Konstruktion durch Fachexpert/innen sind Prüfungen im MC-Format mit jenen im offenen Format jedenfalls auf eine Qualitätsstufe zu stellen.“ (Gatterer 2013: 150). Wie aber können höherwertige MC-Beispiele durch die Prüfer/innen konstruiert werden?

## 1 Taxonomie zur Erstellung von MC-Beispielen nach Haladyna und Downing

Die wohl umfassendste Sammlung von Kriterien für die Erstellung von (guten) MC-Beispielen ist die von Haladyna, Downing und Rodriguez entwickelte Taxonomie „A Revised Taxonomy of Multiple-Choice (MC) Item-Writing Guidelines“ (vgl. Haladyna et al. 2002: 312 ff.).

Haladyna/Downing haben bereits im Jahr 1989 die von unterschiedlichsten Expert/innen aufgestellten Regeln zur Erstellung von MC-Beispielen zu einer Taxonomie zusammengefasst. Die ursprüngliche Variante umfasste 43 Richtlinien, die aus 46 Textbüchern und anderen Quellen der Prüfungsliteratur zusammengetragen wurden (vgl. Haladyna/Downing 1989: 37).

Diese Taxonomie wurde im Jahr 2002 überarbeitet und umfasst nunmehr 31 Richtlinien, welche auch gleich auf ihre Gültigkeit hin untersucht wurden (vgl. Haladyna et al. 2002: 312). Diese Taxonomie kann nach eigenen Angaben sowohl im Klassenverband als auch für groß angelegte Prüfungen Verwendung finden.

Die im Jahr 2002 überarbeitete Taxonomie teilt die Richtlinien zur besseren Übersicht für die Prüfungsersteller/innen in fünf Kategorien (Inhalt, Format, Stil, Fragenstamm und Antwortoptionen) ein. Es folgt hier eine stichwortartige Zusammenfassung der Richtlinien (eigene deutsche Übersetzung):

<b>Inhalt</b>	
1	jedes Beispiel auf der Grundlage eines Leitgedankens
2	keine trivialen Inhalte
3	neuartige Inhalte zur Überprüfung höherer Lernziele
4	voneinander unabhängige Beispiele
5	keine übermäßig speziellen oder übermäßig allgemeinen Inhalte
6	keine Fragen auf der Grundlage von Meinungen
7	keine Fangfragen (absichtliche „Fallen“)
8	einfaches Vokabular
<b>Format</b>	
9	Verwendung von verschiedenen MC-Typen, aber komplexen <i>Typ K</i> <sup>24</sup> vermeiden
10	vertikale Formatierung der Items anstatt horizontaler Formatierung
<b>Stil</b>	
11	Beispiele überprüfen und gegebenenfalls redigieren
12	korrekte Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Großschreibung
13	Leseaufwand gering halten
<b>Fragenstamm</b>	
14	klarer Fragenstamm
15	zentrale Frage im Fragenstamm
16	keine unnötigen Informationen im Fragenstamm
17	positive Formulierung des Fragenstammes, Negationen gänzlich vermeiden
<b>Antwortoptionen</b>	
18	so viele sinnvolle Antwortoptionen als möglich
19	nur eine Antwort ist eindeutig richtig/am besten
20	Platzierung der richtigen Antwort variieren
21	logische/numerische Anordnung
22	keine Überlappungen
23	inhaltliche und grammatikalische Homogenität
24	in etwa idente Länge
25	Antwortoption „ <i>keine Antwort ist richtig</i> “ vorsichtig verwenden
26	Antwortoption „ <i>alle der genannten</i> “ vermeiden
27	positive Formulierung, Negationen vermeiden
28	keine Hinweise zu der richtigen Antwort geben
29	nur plausible Distraktoren
30	typische Fehler als Grundlage der Distraktoren
31	Humor sparsam verwenden

Tabelle 1: A Revised Taxonomy of MC Item-Writing Guidelines (vgl. Haladyna et al. 2002: 312)

<sup>24</sup> Im Fall der *komplexen MC-Angabe* (Typ K) muss der Studierende aus mehreren Möglichkeiten eine oder mehrere richtige identifizieren, wobei aus Kombinationen auszuwählen ist.

Die Autoren haben in einer zweiteiligen Studie alle 31 Richtlinien auf ihre Validität hin überprüft (vgl. Haladyna et al.: 2002). Einerseits wurden dazu von den Autoren 27 aktuelle Textbücher zur Erstellung von MC-Beispielen analysiert und andererseits 27 Studien seit dem Jahr 1990 rezensiert. Für die in grau hinterlegten Richtlinien (Nummern 7, 8, 10, 15, 17, 18, 21, 23, 25, 26 sowie 31) fanden sich allerdings widersprüchliche Ergebnisse. Die Autoren Haladyna et al. halten dennoch weiterhin (theoretisch) an diesen fest. Im Detail zeigten sich zu diesen Richtlinien folgende Unstimmigkeiten:

#### **Richtlinie 7 – Keine Fangfragen** (vgl. Haladyna et al. 2002: 315)

Da in den von den Autoren untersuchten Textbüchern dem Problem der Fangfragen kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde, war des Weiteren zu überprüfen, woran dies liegen könnte. Es wird vermutet, dass dies auf die mangelnde Definition von Fangfragen zurückzuführen sein könnte. Einzig Roberts wagte sich an eine Definition, die von den Autoren um Haladyna einstimmig übernommen wurde. Er befragte 226 Personen nach ihrer Definition zu „Fangfragen“ (engl. *Trick Items*) und konnte sieben Kernpunkte ausfindig machen: demnach sind Fangfragen von der Intention des Testschreibers abhängig (absichtlich verwirrend oder irreführend formuliert) und dadurch gekennzeichnet, dass sie triviale bzw. unwichtige Inhalte abprüfen, zu geringe Unterschiede in den Antwortoptionen, unnötige Informationen im Fragenstamm (engl. *Window Dressing*), mehrere extrem ähnliche Antwortoptionen (Unterscheidung z. B. erst ab der dritten Kommastelle), Inhalte, die gegenteilig unterrichtet wurden oder hohe Mehrdeutigkeit aufweisen (vgl. Roberts 1993: 334 f.). Roberts konnte in seiner Untersuchung zeigen, dass Beispiele mit Fangfragen signifikant schwerer zu lösen sind als Beispiele ohne „Tricks“. Für Macher (2005: 42) sind Fangfragen „keinesfalls akzeptabel“, denn die Lösungswahrscheinlichkeit eines Beispiels „soll allein durch die Komplexität der zugrunde liegenden Problematik, den kognitiven Anspruch [...] und die Feinheit der erforderlichen Differenzierung (inhaltliche Nähe der Antwortalternativen zueinander) bestimmt werden, und nicht durch künstlich eingebaute ‚Schikanen‘“.

Auch die Universität von Oregon empfiehlt ihren Testschreiber/innen, den Fragenstamm kurz zu halten, da unnötige Informationen die Lesezeit während der Prüfung verlängern und dies zulasten der Reliabilität geht, da dann weniger Beispiele abgefragt werden können (vgl. Universität von Oregon 2011).

Impara und Foster (2009: 98) halten dagegen: “The simpler the item, the more likely an examinee can memorize and recall it.” Sie sprechen sich für längere und komplexere Aufgabenstellungen aus zweierlei Gründen aus. Erstens kann damit dem Auswendiglernen von Fragen entgegengewirkt werden und zweitens müssen im wirklichen Leben Probleme ebenfalls in einem Kontext gelöst werden, wodurch es dem Prüfling durchaus abverlangt werden kann, relevante von nicht relevanten Informationen herauszufiltern.

#### **Richtlinie 8 – Einfaches Vokabular** (vgl. Haladyna et al. 2002: 315)

Hier kommen die Verfasser/innen der MC-Textbücher und die Ersteller/innen diverser Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen: während die einen für einen auf die Sprache der Prüflinge abgestimmten angemessenen Sprachgebrauch plädieren, zeigen die von Haladyna et al. untersuchten Studien, dass das Vokabular generell eher einfach gehalten werden soll. Haladyna et al. treten daher für eine simple Sprache immer dann ein, wenn etwas anderes (nicht die Sprache) geprüft werden soll. In diese Kerbe schlägt auch Abedi (2009: 393), der die Reliabilität und Validität einer MC-Prüfung durch unnötige linguistische Komplexität gefährdet sieht. Besonders Prüflinge mit einer anderen Muttersprache als der in der Prüfung verwendeten sind dadurch benachteiligt.

**Richtlinie 10 – Vertikale Formatierung der Items** (vgl. Haladyna et al. 2002: 316)

Hier liegen keine Studien vor. Haladyna et al. argumentieren mit der ihrer Meinung nach übersichtlicheren Darstellung bei der vertikalen Formatierung des Beispiels im Vergleich zu einer horizontalen Anordnung.

**Richtlinie 15 – Zentrale Frage im Fragenstamm** (vgl. Haladyna et al. 2002: 316)

Hier wurde von Haladyna et al. zwar eine Studie, die unterschiedliche Arten von Fragenstämmen untersucht hat (zentrale Frage im Fragenstamm versus unfokussierter Fragenstamm), analysiert, es konnten jedoch keine Unterschiede in der Leistung der Studierenden festgestellt werden.

Diese Richtlinie wird bei Brauns und Schubert mittels der „Antwortoptionen-Abdecken-Regel“ (engl. *Cover-The-Options-Rule*) genauer beschrieben. Diese besagt, dass eine gute MC-Frage auch nach dem Abdecken der Antwortoptionen als Freitextfrage beantwortbar sein muss. Dadurch ist sichergestellt, dass alle notwendigen Informationen zur korrekten Lösung der Aufgabe in der Frage und nicht in den Antwortoptionen enthalten sind und die Frage klar und verständlich formuliert wurde (vgl. Brauns/Schubert 2008: 98).

**Richtlinie 17 – Positive Formulierung des Fragenstammes** (vgl. Haladyna et al. 2002: 316 f.)

Hier waren die untersuchten Studienergebnisse nicht einheitlich, weshalb Haladyna et al. zu einem „vorsichtigen Umgang“ mit negativen Formulierungen raten. Abedi (2009: 387) rät von negativen Formulierungen generell ab, da diese Prüflinge mit anderer Muttersprache durch die damit verbundene höhere Sprachkomplexität benachteiligen könnten.

**Richtlinie 18 – So viele sinnvolle Antwortoptionen als möglich** (vgl. Haladyna et al. 2002: 317 f.)

Üblicherweise werden bei MC-Beispielen vier Antwortoptionen verwendet, was auch von den bei Haladyna et al. untersuchten Textbuchautor/innen empfohlen wird. Haladyna et al. bleiben aber bei ihrer Meinung, dass so viele Antwortoptionen als möglich eingesetzt werden sollten, wobei sie die Erstellung von mehr als zwei plausiblen Distraktoren aber als sehr unwahrscheinlich halten. Die zahlreichen Studien auf diesem Gebiet sind jedoch nicht einheitlich, was die Auswirkungen von mehr oder weniger Antwortoptionen betrifft (vgl. Rogers/Harley 1999: 246).

In der aktuellen und daher von Haladyna et al. noch nicht berücksichtigten Studie von Baghaei und Amrahi aus dem Jahr 2011 wurde diesem Umstand wiederum Aufmerksamkeit geschenkt. Verglichen wurden MC-Beispiele in einem Vokabeltest mit drei, vier und fünf Antwortoptionen. Als Ergebnis halten die beiden fest, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede sowohl im Schwierigkeitsgrad als auch bei der Reliabilität der Beispiele gibt. Einzig die Trennschärfe der Beispiele steigt leicht bei einer Reduktion der Anzahl der Antwortoptionen. Die gleichbleibende Reliabilität ist das wohl überraschendste Ergebnis dieser Studie und bezieht sich auf das Antwortverhalten der einzelnen Personen. Die oftmals geäußerte Vermutung, dass sich weniger Antwortoptionen in einem gesteigerten Rateverhalten der Prüflinge ausdrückt, kann hier widerlegt werden: die Studierenden ändern ihr Antwortverhalten nicht, wenn ihnen weniger Auswahloptionen zur Verfügung stehen. Baghaei und Amrahi (2011: 206 f.) schlussfolgern, dass Studierende immer dann raten, wenn die Beispiele zu schwierig sind oder aus Zeitmangel nicht alle Beispiele bearbeitet werden können. Sie empfehlen daher – zumindest für Vokabeltests – zur Minimierung

von Zeit und Mühen bei der Prüfungserstellung drei Antwortoptionen, da die Ratewahrscheinlichkeit, die Trennschärfe sowie die Reliabilität bei höherer Erstellungs- und Lesezeit gleich bleiben. Die Studie von Rogers und Harley aus dem Jahr 1999 untersuchte die Anzahl der optimalen Antwortoptionen im Fachbereich Mathematik. Verglichen wurden dabei MC-Beispiele mit drei sowie mit vier Antwortmöglichkeiten, wobei nicht auf Faktenwissen abgestellt wurde, sondern jede Frage mittels einer Berechnung gelöst werden musste. Es konnte festgestellt werden, dass die Testreliabilität bei drei Antwortoptionen mit jener bei vier vergleichbar ist und es keine großen Unterschiede bei den Bearbeitungszeiten der beiden Antwortformate gibt. Außerdem konnte gezeigt werden, dass der Einfluss von Lösungsstrategien bei drei Antwortoptionen abnimmt. Dies wird darauf zurückgeführt, dass zumindest der dritte Distraktor meist nicht mehr gut funktioniert, da dieser dem Prüfling mit Teilwissen oftmals nicht mehr plausibel erscheint.

Ganz anders argumentieren Lissmann und Jäger. Um die Ratewahrscheinlichkeit zu minimieren soll die Anzahl der Distraktoren auf fünf bis sieben erhöht werden (vgl. Lissmann/Jäger 2008).

**Richtlinie 21 – Logische/Numerische Anordnung der Antwortoptionen (vgl. Haladyna et al. 2002: 318)**

Hier konnte von den Autoren um Haladyna eine Studie gefunden werden, die jedoch keinerlei Unterschiede im Schwierigkeitsgrad zwischen logischer und zufälliger Anordnung der Antwortoptionen erkennen lässt. Es wird aber gefolgert, dass zufällig angeordnete Antwortoptionen Hindernisse für weniger talentierte Studierende sein könnten. Solange es aber keine Untersuchung zu dieser Richtlinie gibt, schlagen Impara und Foster (2009: 102) jedenfalls vor, die Antwortalternativen zufällig anzuordnen. Ihrer Meinung nach kann dies die Sicherheit der Prüfung erhöhen, indem die Wahrscheinlichkeit des Abschreibens und damit die Schummelgefahr während der Prüfung verringert werden.

**Richtlinie 23 – Inhaltliche und grammatikalische Homogenität der Antwortoptionen (vgl. Haladyna et al. 2002: 318)**

Auch für diese Richtlinie konnten bisher von den Autoren keine empirischen Beweise gefunden werden, die diesen Anspruch untermauern.

**Richtlinie 25 – Antwortoption „Keine Antwort ist richtig“ vorsichtig verwenden (vgl. Haladyna et al. 2002: 319)**

Die Autor/innen der untersuchten Textbücher waren in etwa zu 50 % der Meinung, diese Antwortoption könne und zu 50 % der Meinung, sie könne nicht verwendet werden. Alle fünf von Haladyna et al. untersuchten Studien kommen zu dem Ergebnis, dass der Einsatz dieser Antwortoption den Schwierigkeitsgrad des jeweiligen Beispiels erhöht. Was allerdings die Trennschärfe der Beispiele angeht, sind die Ergebnisse nicht einheitlich. Da es sich hierbei um eine komplexe Antwortoption handeln dürfte, deren Effekte noch nicht hinreichend belegt wurden, wird der Einsatz von Haladyna et al. nur für routinierte MC-Ersteller/innen befürwortet.

Macher merkt an, dass – wenn schon nicht auf dieses Format verzichtet werden kann – zumindest hier und da auch diese Antwortmöglichkeit die richtige sein muss (vgl. Macher 2005: 45).

**Richtlinie 26 – Antwortoption „Alle der genannten“ vermeiden (vgl. Haladyna et al. 2002: 319)**

In die gleiche Kerbe wie Richtlinie 25 schlägt die Antwortoption „Alle der genannten“. Die Autoren um Haladyna hatten lediglich eine Studie zu dieser Antwortoption zur Verfügung, die eine signifikant niedrigere Reliabilität des betreffenden Beispiels bei deren Einsatz zeigt.

**Richtlinie 31 – Humor sparsam verwenden (vgl. Haladyna et al. 2002: 320)**

Hier stand den Autoren um Haladyna wiederum nur eine empirische Untersuchung zur Verfügung, deren Ergebnisse diese zum Schluss kommen lässt, dass Humor im Klassenzimmer bei Prüfungen zum Einsatz kommen kann, wenn dieses Frageformat zum Lehrenden passt und die Vorteile die Nachteile überwiegen. Vom Gebrauch in formalen Testprogrammen würden die Autoren jedoch abraten.

**2 Weitere aktuelle Forschungsergebnisse zur Erstellung von MC-Beispielen für höhere kognitive Leistungsmessungen**

Als eine der wenigen erklärt auch Macher in ihrem Handbuch zur Erstellung guter MC-Aufgaben sehr ausführlich, wie Fähigkeiten wie Informationsinterpretation, -integration oder Problemlösefähigkeiten ihrer Meinung nach mittels geschlossenem Frageformat geprüft werden können. Sie folgert, dass immer dann zweiteilige Item-Stämme nötig sind, sobald den Studierenden höhere kognitive Leistungen abverlangt werden. Auf einen langen Fragenstamm mit allen zur Lösung benötigten Informationen folgen als Überleitung die Fragestellung und danach kurze, klare Antwortalternativen. Diese längeren Fallbeschreibungen bezeichnet Macher als „Vignetten“ (engl. *Short-cases*) (vgl. Macher 2005: 42 f.).

Als ganz wesentliche Kriterien bei der Erstellung von Fallvignetten sind ihrer Meinung nach die folgenden beiden Punkte zu berücksichtigen:

- Alle erforderlichen Informationen sollen im Stamm enthalten sein und nicht in den Antwortoptionen, was zum zweiten wesentlichen Kriterium führt, nämlich:
- Die Beantwortung der Fragen soll auch ohne Kenntnis der Antwortoptionen möglich sein (vgl. Macher 2005: 43).

Diese Überlegungen decken sich im Wesentlichen mit der oben vorgestellten Richtlinie 15 – Zentrale Frage im Fragenstamm – der Taxonomie von Haladyna et al.

Zimmaro (2010: 17 f.) schlägt weiters eine Interpretation von Diagrammen, Tabellen oder Ähnlichem vor und sieht die Prüfungsbeispiele in der realen Welt oder anderen praktischen Situationen angesiedelt.

Burton et al. nennen vor allem die Anwendung plausibler Distraktoren als Gütekriterium Nummer eins. Um gute Distraktoren in einem MC-Beispiel anführen zu können, sind deren Meinung nach vor allem Praxis und Erfahrung der Prüfer/innen von großer Bedeutung, wenngleich auch durch das Studium einschlägiger Literatur viel dazugelernt werden kann (vgl. Burton et al. 1991: 6). Zum selben Schluss kommen Torres et al.: „It [Anm.: die Erstellung guter MC-Beispiele] requires a certain amount of skills and knowledge. [...] However, this skill can be increased through study, training, practice and experience.“ (vgl. Torres et al. 2011: 2).

### 3 Schlussfolgerungen

Der Beitrag zeigt, dass man als MC-Prüfer/in auf zahlreiche Empfehlungen für die Erstellung von MC-Klausuren zugreifen kann, sich diese aber vorwiegend mit technischen sowie formalen Gestaltungsmöglichkeiten beschäftigen. Konkrete Regeln oder Hilfestellungen zu Maßnahmen, um höhere kognitive Leistungen inhaltlich testen zu können, bleiben weitgehend aus. Außerdem sind nach wie vor viele Handlungsempfehlungen empirisch nicht belegt. Haladyna et al. sind sich dessen selbst bewusst, da zu den Richtlinien ihrer Taxonomie bislang nur etwa die Hälfte ausreichend empirisch belegt wurden. Für die andere Hälfte gibt es lediglich theoretische Begründungen bzw. es handelt sich um Werturteile oder um einen Expertenkonsens (vgl. Brauns/Schubert 2008: 97).

Auch Torres et al. bleiben weiterführende Erklärungen für Erstellungsregeln schuldig. In ihrer Zusammenfassung merken sie zwar an, dass es im Fachbereich Mathematik möglich sei, MC-Beispiele auf höheren Lernzielniveaus zu stellen, dies aber in der konkreten Umsetzung Schwierigkeiten aufwirft (Torres et al. 2011: 10 f.).

Unumstritten ist, dass für die Konstruktion hochwertiger MC-Beispiele viel Zeitaufwand vonseiten der Ersteller/innen erforderlich ist. "Multiple-choice questions measuring in-depth understanding are difficult and time-consuming to write. That is why many introductory textbook test banks are dominated by recognition and understanding questions" (Buckles/Siegfried 2006: 56). Brown vermutet, dass die Erstellung einer MC-Prüfung typischerweise doppelt so lange dauert wie die Erstellung derselben Prüfung im offenen Format (vgl. Brown 2001: 17).

Problematisch ist auch, dass es für die Prüfer/innen keinerlei Anreize gibt, qualitativ hochwertige Prüfungsfragen zusammenzustellen. Auch an der WU Wien werden zwar Prüfungstaxen für die Arbeiten rund um die Klausuren bezahlt, diese werden jedoch rein an quantitativen Maßstäben (z. B. Anzahl der angetretenen Prüflinge, Anzahl der durchgeführten Prüfungstermine) bemessen. Personal, das viel Zeit für die Erstellung hochwertiger Prüfungsbeispiele aufwendet, handelt demnach nur aus intrinsischer Motivation heraus. Bible et al. diskutieren in ihrem Beitrag aus diesem Grund sogar eine Bestrafung der Prüfer/innen bei minderwertig erstellten Prüfungsfragen (vgl. Bible et al.: 2008: 57).

Wenngleich es also viele Studien und noch mehr Handlungsempfehlungen zu dem Thema gibt, fühlt man sich als MC-Prüfer/in dennoch weitgehend alleine gelassen und muss nach wie vor vieles „aus dem Bauch heraus“ entscheiden. Es wäre daher schon dringend an der Zeit, dass sich die einzelnen Fachdisziplinen dem Thema annehmen.

#### Literatur

- Abedi, J. (2009): Language Issues in Item Development. In: Downing, S./Haladyna, T. (Hrsg.): Handbook of Test Development, S. 377–398.
- Bacon, D.R. (2003): Assessing learning outcomes: a comparison of multiple-choice and short answer questions in a marketing context. In: Journal of Marketing Education, 25 (1), S. 31–36.
- Baghaei, P./Amrahi, N. (2011): The effects of the number of options on the psychometric characteristics of multiple choice items. In: Psychological Test and Assessment Modeling, 53 (2), S. 192–211.
- Bible, L./Simkin, M./Kuechler, W. (2008): Using Multiple-choice Tests to Evaluate Students' Understanding of Accounting. In: Accounting Education: An International Journal, Vol. 17, Supplement 1, S. 55–68.



- Brauns, K./Schubert, S. (2008): Qualitätssicherung von Multiple-Choice-Prüfungen. In: Prüfungen auf die Agenda. Bielefeld, S. 92–102.
- Brown, R. (2001): Multi-Choice versus descriptive examinations. Paper presented at the 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Oct. 2001, Reno.
- Buckles, S./Siegfried, J. J. (2006): Using Multiple-Choice Questions to Evaluate In-Depth Learning of Economics. In: Journal of Economic Education, 37 (1), S. 48–57.
- Burton, S./Sudweeks, R./Merrill, P./Wood, B. (1991): How to prepare better Multiple-Choice Test Items: Guidelines for University Faculty, bezogen unter: <https://testing.byu.edu/handbooks/betteritems.pdf> (03.12.2015).
- Gatterer, B. (2013): Würfeln oder Prüfen – Wie zuverlässig und aussagekräftig sind Multiple Choice-Tests im Fach Kostenrechnung? Wien.
- Haladyna, T./Downing, S. (1989): A Taxonomy of Multiple-Choice Item-Writing Rules. In: Applied Measurement in Education, 2 (1), S. 37–50.
- Haladyna, T./Downing, S./Rodriguez, M. (2002): A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment. In: Applied Measurement in Education, 15 (3), S. 309–334.
- Impara, J./Foster, D. (2009): Item and Test Development Strategies to Minimize Test Fraud. In: Downing, S./Haladyna, T. (Hrsg.): Handbook of Test Development, S. 91–114.
- Legg, S. M. (1991): Handbook on Testing and Grading, Gainesville, Florida, bezogen unter: [https://teachingcenter.ufl.edu/files/materials/training/handbook\\_testing\\_grading.pdf](https://teachingcenter.ufl.edu/files/materials/training/handbook_testing_grading.pdf) (03.12.2015).
- Lissman, U./Jäger, R.S. (2008): Multiple-Choice Aufgaben. In: Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 1/2008, S. 45–50.
- Litzenberger, M./Punter, J. F./Gnambs, T./Jirasko, M./Spiel, C. (2007): Qualitätssicherung bei der Studierendenauswahl mittels lernpsychologisch fundierter Wissensprüfung. In: Kluge, A./Schüler, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse. Lengerich.
- Macher, S. (2005): Standardisierte Prüfungsmethoden in der medizinischen Ausbildung – Handbuch zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben. Graz: Medizinische Universität, bezogen unter: [https://www.medunigraz.at/fileadmin/lehren/planen-organisieren/pdf/QM\\_SM\\_Handbuch\\_PruefungenAllgemein\\_20050404\\_01.pdf](https://www.medunigraz.at/fileadmin/lehren/planen-organisieren/pdf/QM_SM_Handbuch_PruefungenAllgemein_20050404_01.pdf) (03.12.2015).
- Mandernach, B. J. (2003): *Quality True-False Items*, bezogen unter: <http://www.park.edu/center-for-excellence-in-teaching-and-learning/resources/cetl-quick-tips/true-false.html> (03.12.2015).
- Roberts, D.M. (1993): An empirical study on the nature of trick test questions. In: Journal of Educational Measurement, Vol. 30, S. 331–344.
- Rogers, W.T./Harley, D. (1999): An Empirical Comparison of Three- and Four-Choice Items and Tests: Susceptibility to Testwiseness and Internal Consistency Reliability. In: Educational and Psychological Measurement, Vol. 59, S. 234–247.
- Torres, C./Lopes, A.P./Babo, L./Azevedo, J. (2011): Improving Multiple-Choice Questions. In: US-China Education Review B, Vol. 1, S. 1–11.
- University of Oregon Teaching and Learning Center (2015): Practical Suggestions for Writing Multiple-Choice Questions, bezogen unter: <http://tep.uoregon.edu/resources/assessment/multiplechoicequestions/practicalsuggestions.html> (03.12.2015).
- Zimmaro, D. (2010): Writing good Multiple-Choice Exams, bezogen unter: [https://learning-sciences.utexas.edu/sites/default/files/writing-good-multiple-choice-exams-04-28-10\\_0.pdf](https://learning-sciences.utexas.edu/sites/default/files/writing-good-multiple-choice-exams-04-28-10_0.pdf) (03.12.2015).

**Teil V**  
**Beiträge zur**  
**Wiener Wirtschaftsdidaktik**



# Entrepreneurship Education an Wirtschaftsschulen zwischen kreativen Spielereien und sinnvoller Planung

## 1 Problemstellung

Josef Aff, dem diese Festschrift gewidmet ist, hat sich in zahlreichen Beiträgen für die Verstärkung und Verbesserung der Entrepreneurship Education an Wirtschaftsschulen, insbesondere an Handelsakademien, eingesetzt und dazu Vorschläge gestaltet (vgl. z. B. Aff 2007; Aff 2008; Aff/Geissler 2013; Aff/Geissler 2014a, 2014b; Aff/Lindner 2005).

Die Lehrpläne haben offensichtlich diese Forderungen aufgenommen und zeigen in den letzten 20 Jahren eine erhebliche Verstärkung des Problemkreises Unternehmensgründung, insbesondere des Aspektes Erstellung von Businessplänen.

Auch Lehrerinnen und Lehrer scheinen von diesem Themenkreis fasziniert zu sein und die Lehrbuchautorinnen und -autoren platzieren das Thema, von den Lehrplänen und vom Markt getrieben oder auch aus eigener Überzeugung, immer früher im betriebswirtschaftlichen Curriculum.

Offensichtlich um die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht zu beeinträchtigen, wird den Problemen und Gefahren einer Unternehmensgründung relativ wenig Raum eingeräumt.

Im nachfolgenden Beitrag soll zunächst die Lehrplanentwicklung im Hinblick auf das Thema Businessplan kurz analysiert werden (Abschnitt 2). Dann wird die Darstellung der Gründungsproblematik in drei aktuellen Lehrbuchreihen untersucht, die insgesamt fast den gesamten Markt abdecken (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 werden die Befunde kritisch betrachtet. Die Folgerungen der Analyse und mögliche Lösungen finden sich im abschließenden Abschnitt 5. Das Thema wird aus Platzgründen auf die Handelsakademien eingeschränkt.

## 2 Unternehmensgründung und Businessplan in den Lehrplänen seit 1994

Im Lehrplan 1994 (BGBl. 95 aus 1994) war das allgemeine Bildungsziel eindeutig auf die unselbstständige Tätigkeit der Absolventinnen und Absolventen gerichtet. Bereits einleitend wurde formuliert: „Die Handelsakademie vermittelt in integrierter Form umfassende Allgemeinbildung und höhere kaufmännische Bildung, die sowohl zur Ausübung von gehobenen Berufen in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung als auch zum Studium an Akademien, Fachhochschulen und Universitäten befähigen.“

Weiters kam in zwanzig angeführten Kompetenzen nur in einer einzigen ein Hinweis auf unternehmerisches Handeln vor, und zwar: „der Absolvent einer Handelsakademie soll imstande sein, in seiner Rolle als Arbeitnehmer bzw. Unternehmer sowie als Konsument verantwortungsbewusst zu entscheiden und zu handeln“. Der Autor merkt an, dass schon der Lehrplan 1994 Kompetenzen enthielt (vgl. dazu auch Schneider 2011).

Lediglich im Lehrstoff des IV. Jahrganges des Pflichtgegenstandes 11 „Betriebswirtschaft“, findet sich der Punkt: „Konstitutive Entscheidungen: Gründung und Erwerb eines Unternehmens.“

Im Lehrplan 2004 (BGBl. 291 aus 2004) wird das allgemeine Bildungsziel in Leitziele und in Kompetenzen gegliedert. In den Leitzielen findet sich kein Bezug auf selbstständige unternehmerische Tätigkeit. Lediglich in der Präambel zu den Kompetenzen gibt es den Hinweis: „Sie [die Absolventinnen und Absolventen, Hinweis des Verfassers] sollen auf ihre Aufgabe als verantwortliche Mitgestalter in Staat und Gesellschaft, vor allem auf ihre Rolle als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bzw. Unternehmerinnen und Unternehmer und als Konsumentinnen bzw. Konsumenten vorbereitet sein“. Weitere Hinweise auf eine Qualifizierung zum selbstständigen Unternehmer finden sich in den 17 angeführten Kompetenzen nicht.

Im Pflichtfach 12: „Betriebswirtschaft“ lautet jedoch bereits die erste Kompetenz in der Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen unternehmerisch denken und handeln können“. Offen bleibt, ob dies nur, auch im Sinne von Aff, heißt, aus der Sicht des Unternehmens handeln, oder ob dies bereits einen Hinweis auf die Ausbildung als selbstständiger Unternehmer/selbstständige Unternehmerin darstellt.

Die Lehrstoffangabe für den II. Jahrgang beginnt mit der Formulierung: „Gründung einer Unternehmung. Rechtliche Grundlagen der betrieblichen Leistungserstellung: Rechtsformen der Unternehmung; Kaufmann; Firma und Firmenbuch; Vollmachten. Einfacher Businessplan: Geschäftsidee, Unternehmensziele, Gründungsplanung im Überblick.“

Schon an dieser Stelle merkt der Autor an, dass es ihm wenig sinnvoll erscheint, das Gründungsproblem an der Rechtsformwahl zu orientieren, da diese für die weitaus überwiegende Anzahl der Start-ups irrelevant ist. So waren von rund 37.000 Neugründungen im Jahre 2014 rund 80 % Einzelunternehmen, wobei der Löwenanteil, nämlich rund 75 % aller Neugründungen, auf nicht eingetragene Einzelunternehmen entfiel. Inwieweit es sich bei dem 15-%-Anteil der GmbH-Gründungen um Abspaltungen bestehender Unternehmen, z. B. für Servicegesellschaften etc., handelt, geht aus den Daten nicht hervor (vgl. WKO 2015a). Ferner ist unklar, wie man auch einen sehr einfachen Businessplan ohne Finanzierung und Kostenrechnung etc. erstellen kann.

Im V. Jahrgang des Lehrplans 2004 findet sich ein weiterer, sehr knapper Hinweis: „Übernahme eines Unternehmens, Businessplan“.

Breiter Raum wird den Businessplänen im Ausbildungsschwerpunkt A3 „Entrepreneurship und Management“ eingeräumt. Er enthält Detaillierungen zu allen Managementinstrumenten. In der Bildungs- und Lehraufgabe findet man unter anderem: „Gründungskompetenz durch Entwicklung von Business Plänen erwerben, Unternehmenskonzepte in Business Plänen umsetzen können, Chancen und Risiken von Unternehmensgründungen und -übernahmen erkennen und beurteilen können“. Die Forderung eigene Businesspläne zu erstellen, findet sich sowohl im Lehrstoff des III. als auch des V. Jahrgangs.

Die harten Instrumente sind jedoch unterrepräsentiert. Kostenrechnung, Budgetierung, Finanzplanung finden sich nur in einer Klammer nach den Begriffen Steuerungsmodelle und Steuerungsinstrumente.

Im aktuellen Lehrplan 2014 (BGBl. 209 aus 2014) wird die Qualifikation zur selbstständigen unternehmerischen Tätigkeit gleichberechtigt neben die Erreichung der „Employability“ und der „Studiability“ gestellt. Bereits im zweiten Abschnitt des Allgemeinen Bildungsziels wird formuliert: „von zentraler Bedeutung ist eine umfassende Entrepreneurship Education, die

die Schülerinnen und Schüler befähigt, als Unternehmerin und Unternehmer, Arbeitnehmerin und Arbeitnehmer, Konsumentin und Konsument aktiv und verantwortungsbewusst zu agieren und damit Wirtschaft und Gesellschaft mit zu gestalten“.

In der nachfolgenden Liste der zu erreichenden Basiskompetenzen heißt es bereits bei der zweiten angeführten Kompetenz: „Nach Abschluss der Handelsakademie verfügen die Schülerinnen und Schüler über die Kompetenz eine aktive und verantwortungsbewusste Rolle als Unternehmerin und Unternehmer ... einzunehmen“.

In den ergänzend im allgemeinen Bildungsziel angeführten „Berufsbezogenen Lernergebnissen im Cluster Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“ wird nochmals ausgeführt: „Die Schülerinnen und Schüler haben Entrepreneurshipkompetenz aufgebaut, das sind zentrale Kompetenzen, wie Kreativität und Innovationsbereitschaft, unternehmerisches Denken, Markt- und Branchenwissen, Fachwissen im Bereich der Unternehmensgründung und Unternehmensführung.“

Fast gleichlautende Formulierungen finden sich dann im Bildungsziel des Clusters 3 „Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“.

Im Lehrplan des Pflichtgegenstandes 3.1 „Betriebswirtschaft“ wird bereits im ersten Jahrgang gefordert „eine Geschäftsidee für einen Businessplan zu entwickeln“ und „den Gründungsvorgang eines Einzelunternehmens aufzuzeigen“.

Im Kompetenzmodul 4 (4. Semester) sollen dann die Schülerinnen und Schüler „auf der Basis einer Geschäftsidee die Bereiche Materialwirtschaft, Leistungserstellung und Marketing für einen konkreten Businessplan unter Berücksichtigung der Standortfaktoren für einen Handels- oder Fertigungsbetrieb ausarbeiten“.

Erst im Kompetenzmodul 6 (6. Semester) sind die Bereiche Finanzmanagement und Investitionsmanagement angeordnet. Anschließend finden sich daher die Kompetenzen „die Umsetzbarkeit eines Businessplanes auf Basis seiner Finanz- und Investitionsplanung zu beurteilen, die Finanz- und Investitionsplanung für einen Businessplan vorzunehmen und nachvollziehbare Planungen im Hinblick auf die Kosten- und Leistungsrechnung anzustellen“.

Im Kompetenzmodul 8 (8. Semester) wird gefordert „einen Businessplan im Rahmen der Internationalisierungsstrategie eines Unternehmens zu ergänzen“.

Im 9. Semester findet sich die Bildungs- und Lehraufgabe „einen komplexen Businessplan für eine Geschäftsidee zu erstellen und zu bewerten“.

Zusätzlich findet sich im Lehrplan unter A2 ein schulautonomer Erweiterungsbereich von jeweils 2 Wochenstunden in den Jahrgängen III–V. Neben neun anderen durch Lehrplanbestimmungen detailliert geregelten Bereichen findet sich unter A 2.1.5 der Bereich Entrepreneurship und Management, der erstmals eine integrierte Sicht des Businessplanes anstrebt. Zahlreiche Formulierungen hätte man sich schon im Kernlehrplan gewünscht, wie z. B. „den Unterschied zwischen Geschäftsidee und Marktchance erläutern“, „eine Analyse der Marktattraktivität und des relativen Wettbewerbsvorteils durchführen“, „Businesspläne analysieren“, „im Internet geeignete Softwaretools finden, die die Erstellung eines Finanzplanes unterstützen“, „Finanzierungsalternativen analysieren“ etc.

Der Lehrstoff dieses Erweiterungsbereiches in den einzelnen Jahrgängen wird didaktisch geschickt den Überbegriffen „Gründungsphase“, „Wachstumsphase“, „Konsolidierungsphase“ untergeordnet. Risikomanagement und Sanierung sind nach Meinung des Autors auch hier ein wenig unterrepräsentiert.

Sowohl im Pflichtgegenstand Betriebswirtschaft als auch im schulautonomen Erweiterungsbereich fällt auf, dass wichtige kostenrechnerischen Aspekte zu wenig thematisiert werden. Dies scheint auch auf die sehr sparsame Konzeption der Kostenrechnung im Pflichtgegenstand 3.2 „Unternehmensrechnung“ zurückzuführen zu sein. Der Schwerpunkt liegt auf dem Themenbereich Kostenrechnung als Grundlage der Preisbildung (acht Kompetenzen). Zum Bereich Kostenrechnung als Entscheidungsgrundlage sind jedoch nur drei Kompetenzen angeführt, eine davon lautet lapidar „Deckungsbeiträge ermitteln“. Die große Bedeutung, die heute der stufenweisen Deckungsbeitragsrechnung in einer globalisierten Wirtschaft zukommt, spiegelt auch der Lehrplan 2014 nicht wider.

### 3 Die aktuelle Lehrbuchsituation

Die Lehrplananalyse zeigt, dass der Problembereich Businessplan immer früher thematisiert werden soll. Dies führt dazu, dass die Lehrbuchautoren und -autorinnen veranlasst werden didaktische Möglichkeiten zu entwickeln, um mit völlig unzureichend Vorgebildeten Probleme einer Unternehmensgründung bereits ab dem I. Jahrgang zu behandeln.

Derzeit liegen nur die Bände I und II nach dem neuen Lehrplan vor, daher können auch nur diese Konzeptionen besprochen werden. Jedoch richtet sich die Kritik in Abschnitt 4 ohnehin vorwiegend auf die Behandlung des Businessplanes im ersten und zweiten Jahrgang.

Es ist aus Gründen der Motivation vermutlich notwendig, mögliche Alternativen für Unternehmensgründungen im Rahmen von Brainstorming-Prozessen zu suchen (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann et al. 2015a: 50 ff.).

Ebenso wird in der Lehrbuchreihe des Trauner-Verlags teilweise die Idee forciert, Geschäftsideen von Personen finden zu lassen, die noch keine Ahnung haben, was sie gründen könnten (vgl. Elmer et al. 2014: 315). Geraten wird auch, Geschäftsideen in Ideenbörsen zu finden (vgl. ebd.: 314).

Auch in der dritten Lehrbuchreihe wird der Eindruck erweckt, Ideen zur Unternehmensgründung resultierten aus Brainstorming-Prozessen (vgl. Lindner/Fröhlich/Krauskopf 2014: 34).

In allen Reihen werden jedoch auch Beispiele für mehr oder minder erfolgreiche Gründungsideen und Checklisten für das Finden von Gründungsideen angeführt.

Im II. Jahrgang erfolgt gemäß dem Lehrplan 2014 eine Ausdifferenzierung. Es zeigt sich jedoch, dass wesentlichen Themen ausgewichen wird, natürlich auch wegen der unzureichenden Eingangsvoraussetzung der Schülerinnen und Schüler.

In der Reihe des Manz-Verlags (Greimel-Fuhrmann et al. 2015b: 337 ff.) wird das Gründungsbeispiel aus den vorherigen Auflagen übernommen („Scooterverleih“, vgl. Schneider et al. 2013: 241 ff.), jedoch die früher enthaltene Risikoanalyse gestrichen. Dafür finden sich wenigstens ein Finanz- und Finanzierungsplan und eine detaillierte Absatzplanung, mit der man den Break-Even-Punkt überprüfen kann.

Im Fallbeispiel – Gründung eines Buchhandels (Greimel-Fuhrmann et al. 2015b: 333) – wird ausführlich auf die Ausbildung und die Vorerfahrung der Gründerinnen eingegangen.

Im zweiten Band der Lehrbuchreihe des Trauner-Verlags (Ellmer et al. 2015: 335) wird als Geschäftsidee eine Gemeinschaftspraxis (Ernährungsberaterin, Lebensberaterin, Akupunkteur und Sporttherapeut) in Form einer GmbH gewählt. Also ein Beispiel, das sowohl von den fachlichen Voraussetzungen als auch von der Gesellschaftsform für Schülerinnen und Schüler im II. Jahrgang einer Handelsakademie wenig geeignet scheint. Die Anmerkungen zu den einzelnen Bereichen sind mehr als dürftig (vgl. z. B. die Anmerkungen zum Marketing auf S. 336 und zum Finanzplan auf S. 337). Risikoüberlegungen fehlen.

Beim zweiten Beispiel („Die Burgermacher“), zu dem Rechercheaufgaben vorliegen, ist ebenfalls von Finanzierung und Risikoanalyse keine Rede. Wie die Schülerinnen und Schüler dazu einen Businessplan schreiben sollen, ist dem Autor unklar.

In der dritten Lehrbuchreihe von Lindner/Fröhlich (2015) wird die Gründung einer mobilen Cocktailbar als Illustrationsbeispiel verwendet. Auch hier wird wichtigen Detailproblemen ausgewichen. Z. B. wird auf S. 167 lapidar formuliert, „das Gründungskapital war bei Kunst-Cocktail relativ gering“. Zu vielen Punkten gibt es nur allgemeine Aussagen ohne spezifische Anwendung (z. B. zu Chancen und Risiken, ebd.: 167).

Im weiteren Verlauf finden sich zahlreiche Gründungsbeispiele, wobei die produktspezifischen Probleme und die notwendigen produktionstechnischen Vorkenntnisse unzureichend thematisiert werden, wie z. B. bei der Geschäftsidee Dachbegrünung auf S. 174. Der Autor war acht Jahre Vorstandsmitglied eines Bauträgers und weiß um die Komplexität derartiger Vorhaben Bescheid. Für den Bereich Finanzplan müssen sich die Schülerinnen und Schüler die Angaben mühsam aus einem ziemlich unübersichtlichen Comic heraussuchen (vgl. ebd.: 168 ff.). Die seit Grell/Grell bekannte Idee des informierenden Unterrichtseinstieges ist den Autoren offensichtlich nicht geläufig (vgl. Grell/Grell 1980). Dass Lindner und Fröhlich die Kosten für die private Lebensführung des Gründers pro Jahr mit 6.000 € ansetzen, ist auch nicht gerade praxisgerecht (vgl. Lindner/Fröhlich 2015: 185).

Zu begrüßen sind die Reflexionsanregungen von Lindner und Fröhlich auf den Seiten 184 ff., wenn auch die Notwendigkeit, in der zweiten Hälfte des II. Jahrgangs erklären zu müssen, dass Umsatz nicht gleich Gewinn ist, kein besonders gutes Licht auf das Vertrauen in die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler wirft.

## **4 Zur Kritik der derzeitigen Lehrplan- und Lehrbuchsituation im Bereich Businessplan**

### **4.1 Businesspläne werden nicht als ganzheitliche Ansätze dargestellt**

Durch die Verteilung der Aufgaben zum Businessplan durch den Lehrplan auf mehrere Jahrgänge und durch Schwerpunktsetzungen bereits in den Jahrgängen I und II werden die Lehrbuchautoren gezwungen, die mangelnden Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler durch „kreative Methoden“ zu überbrücken. Es wird der Eindruck erweckt, der Gegenstand eines Businessplanes werde in der Regel durch ein Brainstorming ohne Vorkenntnisse gefunden. Vermutlich der erste Schritt zum Scheitern, da in allen ernstzunehmenden Ansätzen Branchenkenntnisse und Kenntnis des Rechnungswesens als notwendig aufscheinen (vgl. WKO 2015b) und das Fehlen dieser Kenntnisse als eine der Insolvenzursachen gilt (vgl. z. B. Ortner 2015a).



Finanzpläne sind ein wesentlicher Bestandteil jeder Gründungsüberlegung. Da Finanzierung erst in der zweiten Hälfte des III. Jahrganges Unterrichtsinhalt ist, können Finanzierungsüberlegungen in den Jahrgängen I und II entweder ausgespart oder nur sehr oberflächlich behandelt werden. Ähnliches gilt für die Kostenrechnung.

Der Autor hält es für sehr bedenklich, Businesspläne in Teilen zu entwickeln, da nur eine Gesamtsicht einigermaßen erlaubt, die Erfolgsaussichten einer Unternehmensgründung zu beurteilen.

#### 4.2 Mangelnde Berücksichtigung der Risikoaspekte bei der Unternehmensgründung

Ab 2005 (auslaufend 2012) stieg der Autor, der ca. 35 Jahre die in den Handelsakademien damals überwiegend verwendete Lehrbuchreihe als Herausgeber und Autor gestaltete, in das Kapitel Unternehmensgründung im II. Jahrgang mit einem differenzierten Beispiel ein.

Eine Handelsakademieabsolventin und ein gelernter Kellner gründeten ein „hippes“ Lokal nach ihren eigenen kreativen Ideen. Leider stimmten diese mit den Marktanforderungen weder beim Musikangebot noch bei Speisen und Getränken überein. Die Adaptierungskosten des Lokals überschritten die Finanzmittel der Gründer und die von den Gewerbebehörden geforderte Erneuerung der Toilettenanlagen und die Verbesserung der Abluftführung verzögerten die Eröffnung und erhöhten die Kosten. Die Finanzierung durch Freunde und Verwandte wendete zwar eine Insolvenz ab, aber es blieben Schulden, die noch durch Jahre abgezahlt werden mussten. Mit diesen Fehlentscheidungen und deren Folgen begründete der Autor die Notwendigkeit eines detaillierten Businessplanes, der neben den Marketingaspekten vor allem auch eine brauchbare Finanzplanung und eine Break-Even-Analyse enthalten sollte (vgl. Schneider et al. 2010: Kapitel 7).

Der Einstieg war zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern zu negativ, wie verschiedene E-Mails an den Verfasser zeigten. Da auch Lehrbuchautoren und -autorinnen marktorientiert handeln, wurden ab der Auflage 2013 die negativen Aspekte im Einstieg gestrichen (vgl. Schneider et al. 2013: 239), jedoch ein Punkt „Risikoüberlegungen“ belassen (ebd.: 245).

In den Lehrbüchern nach dem Lehrplan 2014, die ohne Mitwirkung des Autors erstellt wurden, kommt auch dieser Aspekt im zweiten Band nicht mehr vor (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann et al. 2015: 337 f.), obwohl die Nachfolgeautoren dasselbe Lehrbeispiel, Gründung eines Scooterverleihs, verwenden. Auch in den anderen Lehrbuchreihen figuriert der Risikoaspekt nur am Rande (vgl. dazu auch Abschnitt 3).

Betrachtet man die tatsächlichen Erfolge bzw. Misserfolge der Jungunternehmerinnen und -unternehmer in Österreich, findet man folgende Daten: 40 bis 50 % aller Insolvenzen – 2014 waren es insgesamt rund 5.400 – entfielen auf Unternehmen, die nicht älter als 5 Jahre waren (vgl. KSV 2015a).

Die Wirtschaftskammer Österreich formuliert es zwar positiv, nämlich 68 % der Neugründungen existieren noch 5 Jahre nach der Gründung (vgl. WKO 2015a), d. h. aber, dass rund ein Drittel dieser Gründungen nicht überlebten. Das ist bei jährlich etwa 35.000 Neugründungen eine beachtliche Zahl. Wie viel jene verlieren, die nicht in eine Insolvenz schlitterten, ist in dieser Statistik genauso wenig enthalten wie die finanzielle und berufliche Situation der Gescheiterten. Demgemäß titelt Michael Ortner im Wochenmagazin Format, das durchaus gründungsfreundlich ist: „Der Pleitegeier holt sich vornehmlich Jungunternehmer“ (Ortner 2015b).

Aktuelle Informationen über gescheiterte Selbstständige findet man in einer Publikation der staatlich anerkannten Schuldnerberatung (vgl. asb 2015). Knapp zusammengefasst zeigt die Studie der asb folgende Ergebnisse für 2013: Die durchschnittliche Verschuldung der gescheiterten Selbstständigen lag ca. bei 100.000 € (die Medianverschuldung bei rund 60.000 €), sie war damit erheblich höher als die Verschuldung der übrigen Klientel der Schuldnerberatung (Mittel 71.000 €, Median 32.000 €).

Als wichtigste Gründe für die Unternehmensgründungen wurden genannt: 28 % Unabhängigkeit und 20 % Selbstverwirklichung. Arbeitslosigkeit spielt nur eine untergeordnete Rolle (ca. 10 %). Die beiden Hauptgründe hält der Autor bei Fehlen der fachlichen und finanziellen Voraussetzungen für eine Unternehmensgründung nicht für ausreichend (vgl. dazu auch WKO 2015b: 53 ff.).

Hingewiesen wird in der Studie auch darauf, dass bei Selbstständigen eine doppelt so hohe Armutsgefährdung besteht wie bei unselbstständig Beschäftigten (detaillierte Daten findet man in Statistik Austria 2014 auf Seite 37, z. B. Tabelle 1.3b).

## 5 Folgerungen

Unternehmensgründung ist das Meisterstück einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Die Planung ist ganzheitlich zu betrachten und kann nicht in Teile zerlegt werden. Auf die persönlichen Vorkenntnisse ist Bedacht zu nehmen (vgl. z. B. das bereits zitierte Buchhandelsbeispiel in Fuhrmann et al. 2015b: 333).

Unternehmensgründung ohne Finanzplanung und ohne Abschätzung des Break-Even-Punktes ist grob fahrlässig. Eigenkapitalmangel ist einer der häufigsten Insolvenzgründe (vgl. KSV 2015b). Je komplexer das Produkt (vgl. das zitierte Beispiel Dachbegrünung), umso mehr Fachkenntnisse und Branchenerfahrung sind erforderlich.

Risiko und Haftungsfragen sind explizit einzubeziehen. Die aktuellen Beispiele GM (fehlerhaftes Zündschloss) und Toyota (klemmendes Gaspedal), die jeweils zu Strafzahlungen von rund 1 Milliarde Dollar führten, zeigen, dass auch gut aufgestellte Riesenkonzerne schwerwiegende Fehler bei komplexen Produkten begehen.

Gründungen von Unternehmen, die produzieren, und sei es auch nur Speiseeis (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann et al. 2015b: 336), können von 14- bzw. 15-Jährigen kaum sinnvoll geplant werden, da Produktions- und Sortimentsentscheidungen schnell sehr komplex werden (z. B. die Hygienevorschriften bei der Eiserzeugung). Einen guten Überblick über die anfallende Komplexität bietet der bereits zitierte Erweiterungsbereich A 2.1.5 „Entrepreneurship und Management“ im Lehrplan für Handelsakademien 2014.

Dem Autor schiene es daher sinnvoll, die einzelnen Funktionsbereiche wie Marketing, Materialwirtschaft, Finanzierung durch Praxisbeispiele und Rechercheaufgaben anzureichern und zu Ende eines höheren Jahrganges, etwa in der zweiten Hälfte des IV. Jahrganges in Form eines Projektes in Gruppen unterschiedliche Unternehmensgründungsideen zu entwickeln, durchzuplanen, zu präsentieren und, wenn möglich, umzusetzen. Dies wäre gleichzeitig eine sinnvolle Wiederholung der Funktionsbereiche, für die vielleicht im V. Jahrgang die Zeit fehlt. Den Risikoaspekten wäre dabei ausreichend Raum zu geben.

## Literatur

- Aff, J. (2007): Im Fokus: Entrepreneurship-Erziehung. In: wissenplus, 1 (06/07): I–V.
- Aff, J. (2008): Entrepreneurship Education – didaktische „Zeitgeistformel“ oder Impuls für die ökonomische Bildung? In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Bad Heilbrunn, S. 297–324.
- Aff, J./ Geissler, G. (2013): Entrepreneurship education as a counter-hegemonic project. In: Aff, J./Fortmüller, R. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen Diskurs; Beiträge zu gesellschaftspolitischen, lernpsychologischen und fachdidaktischen Aspekten einer modernen Entrepreneurship-Erziehung in Russland und Tadschikistan. Wien, S. 3–20.
- Aff, J./Geissler, G. (2014a): Entrepreneurship Education: A Gramscian Approach. In: Weber, S./Oser, F./Achtenhagen, F./Fretschner, M./Trost, S. (Hrsg.): Becoming an Entrepreneur. Rotterdam, S. 17–34.
- Aff, J./Geissler, G. (2014b): Entrepreneurship Erziehung in der Berufsbildung.
- Aff, J./Lindner, J. (2005): Entrepreneurship Education zwischen „small und big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, J./Hahn, A. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Innsbruck, S. 83–137.
- asb (2015): Gescheiterte Selbstständige, Anteil von ehemals Selbstständigen an der Klientel der staatlich anerkannten Schuldenberatungen in Österreich. Eine vergleichende Langzeituntersuchung 2013-2008-2003-1998. Linz.
- Ellmer, M. et al. (2014): Praxisblicke Betriebswirtschaft I (Lehrbuch für HAK). Linz.
- Ellmer, M. et al. (2015): Praxisblicke Betriebswirtschaft II (Lehrbuch für HAK). Linz.
- Greimel-Fuhrmann, B. et al. (2015a): Betriebswirtschaft I (Lehrbuch für HAK). Wien.
- Greimel-Fuhrmann, B. et al. (2015b): Betriebswirtschaft II (Lehrbuch für HAK). Wien.
- Grell, J./Grell, M. (1980): Unterrichtsrezepte. München/Wien.
- KSV (2015a): Weniger Firmeninsolvenzen jedoch kein Grund zum Feiern, Pressemitteilung des KSV vom 7. Jänner 2015.
- KSV (2015b): Nichts geht ohne Eigenkapital, Pressemitteilung vom 16.07.2015.
- Lehrplan für Handelsakademien 1994: BGBl. 95 aus 1994.
- Lehrplan für Handelsakademien 2004: BGBl. 291 aus 2004.
- Lehrplan für Handelsakademien 2014: BGBl. 209 aus 2014.
- Lindner, J./Fröhlich, G./Krauskopf, P. (2014): Wirtschaft gestalten I (Lehrbuch für HAK). Wien.
- Lindner, J./Fröhlich, G. (2015): Wirtschaft gestalten II (Lehrbuch für HAK). Wien.
- Ortner, M. (2015a): Insolvenzen: Zu wenig Eigenkapital führt zum Scheitern. In: „Format“, Wien 16.07.2015.
- Ortner, M. (2015b): Der Pleitegeier holt sich vor allem Jungunternehmer. In: „Format“, Wien 26.08.2015.
- Schneider, W. (2011): Wie innovativ sind Bildungsstandards für den Wirtschaftsunterricht? In: wissenplus, Wien
- Schneider, W. et al. (2010 und 2013): Betriebswirtschaft II (Lehrbuch für HAK). Wien.
- Statistik Austria (2014): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen, Tabellenband EU-Silc 2011.
- WKO (2015a): Factsheet Gründungen, bezogen unter: [https://www.gruenderservice.at/Content.Node/gruenden/Publikationen/GS\\_Fact-Sheet\\_2015.pdf](https://www.gruenderservice.at/Content.Node/gruenden/Publikationen/GS_Fact-Sheet_2015.pdf) (15.09.2015).
- WKO (2015b): Leitfaden für Gründerinnen und Gründer. 20. Auflage.