

Susanne KAMSKER<sup>1</sup> & Peter SLEPCEVIC-ZACH (Graz)

# Digitale Transformation und Curriculumsentwicklung – Fallstudie zum Status quo der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Curricula an österreichischen Universitäten

## Zusammenfassung

Auch die Hochschulen sind zunehmend mit den Herausforderungen der digitalen Transformation konfrontiert. Ziel der Hochschulentwicklung muss es dabei u. a. sein, die Beschäftigungsperspektiven künftiger Absolventinnen und Absolventen zu berücksichtigen und bestehende Curricula anzupassen bzw. weiterzuentwickeln. Veränderte Kompetenzanforderungen führen oftmals zur vernachlässigten Frage, wie sich Inhalte durch die digitale Transformation verändern werden müssen. Um diesen Ansprüchen an die Hochschulbildung gerecht zu werden, ist es für die Weiterentwicklung unverzichtbar, den Status quo der Ausgestaltung von Curricula, insbesondere der inhaltlichen Ausgestaltung im Hinblick auf die digitale Transformation und deren Anknüpfungspunkte zu eruieren. Zu diesem Zweck wurde im Rahmen einer Fallstudie eine Dokumentenanalyse der wirtschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Curricula in Österreich vorgenommen.

## Schlüsselwörter

Digitale Transformation, Digitalisierung, Curriculumsentwicklung, Hochschulbildung, Hochschulentwicklung

---

<sup>1</sup> E-Mail: [susanne.kamsker@uni-graz.at](mailto:susanne.kamsker@uni-graz.at)



## **Digital transformation and curriculum development – A case study on the current status of curricula in business and economics at Austrian universities**

### **Abstract**

Universities are facing an increasing need to address the challenges of digital transformation. The aim of the development of higher education is to analyse the possibilities for students to gain future employment and to adapt or further develop existing curricula. Changing competence requirements (e.g., problem-solving ability, critical thinking) among students have given rise to questions about how content should change as a result of the digital transformation and which knowledge and skills students should be encouraged to develop in the future – questions which have not been adequately addressed to date. In order to meet these demands on higher education, it is indispensable for further development to determine the status quo of curricula design, and content design in particular, with regard to the digital transformation and its connecting factors. For this purpose, an analysis of the documents used in the economic and business education curricula in Austria was conducted as part of a case study.

### **Keywords**

digital transformation, digitalisation, curriculum development, higher education, development of higher education

## **1 Einleitung und Problemstellung**

Die Lehre an den Universitäten unterliegt ständig neuen Anforderungen von Seiten der Politik, der Lernenden aber auch der Lehrenden selbst. Dazu kommen gesellschaftliche und technologische Umbrüche. Zu Beginn werden die damit verknüpften Anforderungen an die Hochschulen bzw. genauer an die Curriculumsentwicklung thematisiert. Anschließend wird eine Fallstudie zur Ermittlung des Status quo der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Curricula an allen

öffentlichen österreichischen Universitäten vorgestellt. Aufgrund der schweren Vergleichbarkeit (u. a. Ziele und Verständnis der Bildungsinstitutionen, Prozess der Curriculumsentwicklung) von Studienrichtungen der Fachhochschulen und Universitäten wurden lediglich Studienangebote von Universitäten in die Fallstudie einbezogen. Außerdem wurde von einem länderübergreifenden Vergleich der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Curricula Österreichs und Deutschlands abgesehen, da die Organisation der Studienrichtungen (Modulhandbücher, Lehrveranstaltungsbeschreibungen) divergent ist. Abschließend wird ein Resümee gezogen sowie weitere Forschungsdesiderate werden aufgezeigt. Mit dieser Fallstudie soll ein Beitrag zur weiteren Diskussion über die curricularen Grundlagen in der Hochschullandschaft geleistet werden.

## 2 Anforderungen auf curricularer Ebene

Die Ausdrücke Digitalisierung und digitale Transformation werden heute beinahe inflationär und synonym in Diskussionen verwendet, obwohl die beiden Termini voneinander abgegrenzt zu verstehen sind. Die „Digitalisierung beschreibt heute einen Umwandlungs- und Eingliederungsprozess von analogen in digitale Daten“ (KAMSKER & SLEPCEVIC-ZACH, 2019, S. 303). Demgegenüber geht die digitale Transformation einen Schritt weiter und bezeichnet einen „anspruchsvolleren sowie weitreichenderen Denk- und Strukturierungsprozess. Einhergehend mit den nun digital vorliegenden Informationen werden Probleme neu aufgerollt, welche es, unter Einsatz der vorhandenen Technologien, zu lösen gilt.“ (KAMSKER & SLEPCEVIC, 2019, S. 303) Dem Beitrag liegt die Begriffsdefinition der digitalen Transformation zugrunde, da versucht wird darzustellen, inwiefern Studierende auf ein solch verändertes, neues Denken und Handeln vorbereitet werden sowie die digitale Transformation aktiv mitgestalten können.

Die Entwicklungen der digitalen Transformation können auf zwei Ebenen (Individuum und Gesellschaft) betrachtet werden. Steht das *Individuum* im Mittelpunkt, geht die Forderung, eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln bei Individuen herauszubilden, einher. Die Bereitstellung individualisierter Lerngelegenhei-

ten bzw. die Möglichkeit der Lernenden, Freiräume für die Gestaltung ihres Lernprozesses zu erhalten, sind dabei zu beachten. Bezugnehmend auf die *gesellschaftliche Ebene* werden strukturelle Brüche und nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen prognostiziert (SACHS, MEIER & MCSORLEY, 2016; LADEL, KNOPF & WEINBERGER, 2018). Jene Entwicklungen sind für das Bildungssystem auf allen Stufen – von der Primar- bis zur Tertiärbildung – von Bedeutung. Die Bildungsinstitutionen sind gewissermaßen angehalten, die Entwicklungen mitzudenken, darauf zu reagieren und letztlich auch mitzugestalten.

Ein Studium an einer Hochschule dient der wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsvorbildung und der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten (Bachelorstudien) bzw. deren Vertiefung (Masterstudien). Wenn darüber hinaus der Anspruch besteht, dass ein Studium die Studierenden, neben den fachlichen Inhalten, in deren Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und diese zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben generell befähigen soll (EULER, 2005), kann Bildung dabei „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (KLAFKI, 1985, S. 17) aufgefasst werden. Auch im Kontext der voranschreitenden digitalen Transformation werden künftigen Absolventinnen und Absolventen zunehmend weitergehende Kompetenzen abverlangt. Durch die Verschiebung der Relevanz unterschiedlicher Tätigkeiten weg von einfachen hin zu komplexeren Aufgaben, in denen der Mensch steuernd tätig sowie der menschliche Instinkt benötigt wird (DENGLER & MATTHES, 2018), werden selbstständiges Denken und Handeln, Innovationsfähigkeit sowie der Mut eine kritische Perspektive einzunehmen wichtiger. Zudem wird es bedeutender, eine *Art digitale Selbstbestimmungsfähigkeit* zu entwickeln. Eine stetig steigende Relevanz von sozialen Netzwerken sowie die Always-on-Mentalität und die Möglichkeit in die Informationsflut einzutauchen, setzt die Gestaltung professioneller und privater Online-Profile sowie einen reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit Informationen voraus (LADEL, KNOPF & WEINBERGER, 2018). Auch eine ausgewogene Balance zwischen Allgemein- und Spezialwissen wird relevanter. Die Ausbildung in speziellen Wissensgebieten ist zwar nach wie vor von hoher Bedeutung, jedoch wird es künftig darum gehen, die persönliche fachliche Vertiefung auch auf andere

Themenbereiche auszuweiten. Eine Wandelbereitschaft des eigenen Fachbereiches ist damit obligat (KAMSKER & SLEPCEVIC-ZACH, 2019). Um dies zu erreichen, braucht es unterschiedliche Facetten der universitären Lehre: das Herausbilden von Fachwissen in der jeweiligen Disziplin, die Förderung von Reflexion, (selbst-)kritischem Denken, (selbst-)verantwortlichem Handeln und die Entwicklung der Fähigkeit zum wissenschaftlich fundierten Arbeiten und Argumentieren (PELLERT, 1999; KAPPLER, 2004) sowie das Arbeiten nach dem Grundgedanken KLAFKIs (1985), Bildung „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (KLAFKI, 1985, S. 17) zu sehen. Dadurch entsteht der Anspruch an universitäre Lehre, den Lernenden Raum für eigen- und selbstständiges Lernen einzuräumen sowie Lernanlässe zu stellen, welche die kritische Haltung der Individuen fördern und mündige Absolventinnen und Absolventen hervorbringen, welche mit den aktuellen Herausforderungen der digitalen Transformation umgehen und darauf reagieren können.

## **2.1 Herausforderungen für Hochschulen**

Digitale Medien, elektronische Plattformen und Lehr-Lern-Arrangements sind in der Hochschullehre angekommen und begleiten Lehrende sowie Studierende im Studienalltag. Die Hochschulen müssen dabei sowohl die aktuellen Anforderungen des Beschäftigungssystems beachten, als auch die Entwicklungen der digitalen Transformation als Anlass für die Umgestaltung von Bildungsprozessen nehmen (GERHOLZ, 2018).

LEBLANC (2018) beschreibt dahingehend drei Herausforderungen, mit denen Hochschulen künftig umgehen müssen. Er fordert erstens „a coherent learning ecosystem in which learners move in and out over a lifetime“ (LEBLANC, 2018, S. 23). Das System soll somit die Möglichkeit für Lernende darstellen, an unterschiedlichen Lernangeboten diverser Institutionen zu partizipieren und damit verschiedene Lernerfahrungen zu sammeln. Weiters sieht sich die Hochschule damit konfrontiert, sich vom Gedanken eines „one size fits all model of education“ (LEBLANC, 2018, S. 25) zu entfernen. Drittens müssen die bisherigen Bildungsinhalte

überdacht werden. Beispielsweise fordert die steigende Rationalisierung und Substitution von Arbeitstätigkeiten ein Umdenken durch die veränderten Berufsprofile.

Aufgrund dieser neuen Herausforderungen durch die digitale Transformation reicht es nicht mehr aus, lediglich Arbeitsmaterialien online zur Verfügung zu stellen oder alleinig mittels Innovationen auf einer methodischen und mediendidaktischen Ebene (HOCHSCHULFORUM DIGITALISIERUNG, 2016) der digitalen Transformation zu begegnen. Ziel der Hochschulentwicklung ist es unter anderem, die bevorstehenden Beschäftigungsperspektiven künftiger Absolventinnen und Absolventen zu berücksichtigen und bestehende Curricula anzupassen (WALKENHORST, 2017) bzw. in einem zyklischen Prozess weiterzuentwickeln.

## 2.2 Curriculumsentwicklung

Die Begrifflichkeiten Lehrplan und Studienplan sind aufgrund ihrer unterschiedlichen Bedeutungen voneinander abzugrenzen. Der Lehrplan beschäftigt sich lediglich mit der Frage *Was?*, wohingegen in der Curriculumsarbeit die Kernfrage *Was?* um die Frage *Warum?* erweitert wird. Curriculumsarbeit thematisiert über die Aneinanderreihung von Inhalten hinaus, warum konkrete Ziele und Inhalte in ein Curriculum aufgenommen wurden und stellt damit den Begründungszusammenhang her. Die Ableitung des Begründungszusammenhangs erfolgt dabei deduktiv, was bedeutet, dass die Auswahl von Zielen und Inhalten durch den aktuellen Diskurs der Wissenschaft begründet wird. Dies entspricht dem sogenannten Wissenschaftsprinzip. Ein anderer Ansatzpunkt, welcher seit der BOLOGNA-ERKLÄRUNG (1999) verstärkt in den Mittelpunkt der Diskussion rund um Curriculumsentwicklung tritt, ist die Orientierung am Situationsprinzip. Dabei wird eine induktive Vorgehensweise bei der Ableitung von Begründungszusammenhängen postuliert und verstärkt auf Praxisrelevanz und die vorherrschende gesellschaftliche sowie arbeitsmarktpolitische Situation geachtet (z. B. werden die Veränderungen, angestoßen von der digitalen Transformation stärker berücksichtigt). Ergänzend zu diesen beiden Prinzipien wird gefordert, dass auch das Persönlichkeitsprinzip im Zuge der Curriculumsentwicklung miteinbezogen wird (REETZ, 1984; ROBINSOHN, 1972; WILBERS, 2012). Dabei gilt es, die für Studierende jetzt und künftig zu

bewältigenden Lebenssituationen zu analysieren, sowohl im Alltags- als auch Berufsleben, und davon ausgehend erforderliche Qualifikationen zu bestimmen. In weiterer Folge werden schließlich qualifikationsfördernde Lehrinhalte definiert (TIBERIUS, 2011).

Die Bearbeitung und Entwicklung von Curricula obliegen in Österreich den Hochschulen, welche eigenverantwortlich Studienrichtungen innerhalb der Rahmenbedingungen des Universitätsgesetzes (UG, 2002) konzipieren und verändern. An österreichischen Universitäten wird unter einem Curriculum für Studienrichtungen ein ausformulierter, festgelegter Ablauf einer Studienrichtung verstanden. Als Synonym wird dafür meist der Terminus Studienplan verwendet. Neben einem Qualifikationsprofil (UG, 2002, § 58 (2)) ist in einem Curriculum ebenfalls genau festgelegt, welche Inhalte in der jeweiligen Studienrichtung gelehrt und welche Lehrveranstaltungen positiv zu absolvieren sind, um den Studienabschluss zu erhalten (UNIVERSITÄT WIEN, 2017). Genauere Angaben über die Ausgestaltung der Lehrprozesse werden jedoch nicht im Curriculum behandelt, weswegen normalerweise Lehrveranstaltungsbeschreibungen zusätzlich zum Curriculum angefertigt werden, aber nicht müssen<sup>2,3</sup>.

Die Überarbeitung, Anpassung und Neugestaltung von Curricula zählen mittlerweile zur alltäglichen Arbeit von Hochschulen. Durch eine geringere Halbwertszeit

---

<sup>2</sup> In Deutschland ist es jedoch verpflichtend, neben der Anfertigung von Curricula, Modulhandbücher zu verfassen, welche das Curriculum, die Inhalte, die Anforderungen und Lernziele des Studiengangs aussagekräftig, transparent und umfassend darstellen.

<sup>3</sup> Die Universitäten können zudem eigene Mustercurricula definieren, womit sich in Österreich unterschiedlich ausgestaltete und umfangreiche Curricula finden. Das Mustercurriculum an der Universität Graz umfasst beispielsweise die Punkte Gegenstand, Qualifikationsprofil und Relevanz des Studiums, Allgemeine Bestimmungen (u. a. Zulassungsvoraussetzungen und Dauer), Aufbau und Gliederung des Studiums (u. a. Module und Prüfungen sowie Anmeldevoraussetzungen), Bestimmungen zu den Lehr- und Lernformen und die Prüfungsordnung. Weiters sind eine (kurze) Modulbeschreibung sowie ein Musterstudienablauf verpflichtend vorgesehen. (UNIVERSITÄT GRAZ, 2019)

aktueller Studienrichtungen und die Aufforderung auf Veränderungsprozesse im Arbeitsumfeld zu reagieren, wird die Curriculumsarbeit zunehmend relevanter (VETTORI & SCHWARZL, 2008). Zentrale Ansatzpunkte der Entwicklung von Curricula sind schon immer u. a. die Reflexion und Formulierung von Lehr- und Lernzielen, die Auswahl von Inhalten und die Fragen nach geeigneten Lehr-Lern-Methoden oder passenden Prüfungsformaten (WILDT & WILDT, 2015; FLECHSIG & RITTER, 1970). Der Konnex zwischen Curriculumsentwicklung und der Umgang sowie die Vorbereitung auf die fortschreitende digitale Transformation wurden bisher jedoch nur selten thematisiert.

Um den veränderten Kompetenzanforderungen, wie beispielsweise Problemlösungsfähigkeit oder kritisches Denken, entgegenzukommen, sollte demnach, im Hinblick auf die zukünftige Ausgestaltung von Curricula, die Frage gestellt werden, wie sich die Inhalte durch die digitale Transformation verändern werden müssen und was der hinter einer fortschreitenden digitalen Transformation liegende Zweck ist bzw. sein wird. Zur entsprechenden Begegnung der digitalen Transformation im Bildungssektor muss ein Schritt über das Lancieren hinaus gewagt werden, d. h. die Substitution analoger durch digital unterstützte Handlungsprozesse und das Erweitern, wie beispielsweise die weltweite Zusammenarbeit von Teams über neue Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten oder Applikationen für das E-Learning, müssen durchgeführt werden. Aufbauend auf einem inhaltsbezogenen Fokus ist es für die Hochschuldidaktik zentral, auf der Ebene Reorganisation und Neugestaltung anzusetzen und Handlungssituationen, welche erst durch digitale Technologien möglich werden, zu thematisieren und vor allem neu entstandene Prozesse in beruflichen Tätigkeiten erfahrbar zu machen sowie im Curriculum zu verankern (GERHOLZ & DORMANN, 2017).

Im Zuge der Überlegungen zur Curriculumsentwicklung ist eine verlaufsorientierte Perspektive (Heute, Morgen und Übermorgen) zu beachten. Kompetenzen, die für die Absolvierung eines Studiums ausschlaggebend sind, werden dabei für den aktuellen Zeitverlauf (Heute) definiert. Die Perspektive Morgen beschäftigt sich mit den Kompetenzen von Studierenden, die sie benötigen, um nach dem Abschluss in der momentanen Lebens- und Arbeitswelt bestehen zu können. Der häufig ver-



nachlässigte Zeithorizont Übermorgen thematisiert die Frage nach Kompetenzen, welche Studierende benötigen, um mit Herausforderungen der künftigen Lebens- und Arbeitswelt umgehen zu können. In der Curriculumsentwicklung ist es zentral, sich an Kompetenzanforderungen der unterschiedlichen Perspektiven (Heute, Morgen, Übermorgen) zu orientieren. (HOCHSCHULFORUM DIGITALISIERUNG, 2018). Damit steigen die Anforderungen an die Curriculumsarbeit noch weiter bzw. ist die Relevanz einer gut vorbereiteten und durchdachten Arbeit am und mit dem Curriculum nochmals zu betonen. Dafür ist es wichtig, eine gute Basis für Änderungen am Curriculum zu haben und diese nicht nur aufgrund persönlicher Eindrücke und Vorlieben zu begründen. Die in diesem Beitrag vorgestellte Fallstudie soll dafür eine Grundlage schaffen.

### 3 Dokumentenanalyse

Um die Curriculumsentwicklung der österreichischen Universitäten unter einer verlaufsorientierten Perspektive voranzutreiben, gilt es zu Beginn den Status quo zu analysieren. Ziel der vorliegenden Untersuchung war es darzulegen, inwieweit in den Curricula<sup>4</sup> der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Studienrichtungen der öffentlichen österreichischen Universitäten Inhalte zur Vorbereitung der Studierenden auf die digitale Transformation implementiert sind.

Aufbauend auf einer Literaturanalyse zu künftigen Herausforderungen, die durch die digitale Transformation erwachsen, sowie zu künftig benötigten Kompetenzen der Studierenden im Alltag und in der Arbeitswelt wurde der aktuelle Stand der Ausgestaltung von Studienrichtungen analysiert. Der Fokus wurde dabei insbesondere auf Inhalte und Zielvorstellungen gelegt. Daneben war es ebenso relevant zu eruieren, welche Methoden und Medien an den Universitäten zum Einsatz kommen. Als eine Limitation der Untersuchung muss dazu angeführt werden, dass

---

<sup>4</sup> Es wurden dabei Curricula analysiert und keine Lehrveranstaltungsbeschreibungen für die Dokumentenanalyse herangezogen.

Curricula die Rahmenbedingungen der Studienrichtungen abbilden und demnach unterschiedlich umfangreich sind und zum Teil mehr oder weniger über die Ausgestaltung von Lehre im Zuge des Studiums aussagen. Die Gestaltung der Lehre und die konkrete Umsetzung einzelner Lehrveranstaltungen obliegt den Lehrenden, welche sich lediglich an dem definierten Korpus des Studiums orientieren. Es wurde keine Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen (oder zudem Modulhandbücher für Studienrichtungen in Deutschland) durchgeführt, sondern als Grundlage der Dokumentenanalyse ausschließlich Curricula herangezogen.

### 3.1 Methodisches Vorgehen

In Österreich gibt es 50 Studienrichtungen, die einen Konnex zu den Wirtschaftswissenschaften aufweisen, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte beinhalten. Die Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik haben durch die polyvalente Ausrichtung ihres Studiums die Möglichkeit in mehreren Berufsfeldern, welche sich mit denjenigen der Betriebswirtschafterinnen und Betriebswirtschaftern stark decken, tätig zu werden.<sup>5</sup> Deshalb wurden alle wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Studienrichtungen als Untersuchungsgegenstand festgelegt. Analysiert wurden jene Studienrichtungen, bei denen der überwiegende Anteil an ECTS (mehr als 50 % der Basisinhalte) im Bereich Betriebs- und Volkswirtschaft sowie Wirtschaftspädagogik verortet ist bzw. all jene, die einer sozial- oder wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät zugeordnet sind. Von den 50 in Frage kommenden Curricula wurden nach dieser ersten Einschränkung 23 Studienrichtungen in die detailliertere Dokumentenanalyse aufgenommen<sup>6</sup>. Die

---

<sup>5</sup> So ergab eine in Graz durchgeführte Studie, dass 59 % der Absolventinnen und Absolventen in Wirtschaft- und Verwaltung tätig sind, nur 31 % waren mit Herbst 2015 im Schuldienst (ZEHETNER, STOCK & SLEPCEVIC-ZACH, 2016).

<sup>6</sup> Zwei Curricula der Universität Klagenfurt, zwei Curricula der Universität Wien, drei Curricula der Universität Graz, vier Curricula der Universität Innsbruck, sieben Curricula der Wirtschaftsuniversität Wien und fünf Curricula der Universität Linz.

ausgewählten 23 Curricula wurden jeweils mit deren Vorgängercurricula verglichen, um anhand eines Zeitvergleichs einen möglichen Zuwachs an Inhalten des Themenbereiches digitale Transformation festzustellen.

Die aktuell gültigen Curricula der Studienrichtungen wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen und mit MAXQDA ausgewertet. Die Codes wurden sowohl deduktiv als auch induktiv abgeleitet und ein Kategorienbaum vor der Hintergrundfolie eines basalen didaktischen Modells entwickelt. Das zugrunde liegende Modell für die Dokumentenanalyse und den Kategorienbaum war das didaktische Dreieck mit den Facetten *Lehrende*, *Lernende* und *Inhalt*. Auch die Überlegungen aus dem Strukturmodell von GERHOLZ (2018) zur Gestaltung von Lernsituationen, welche auf die digitale Transformation vorbereiten sollen, floss in die Konstruktion des zugrundeliegenden Analysemodells, dargestellt in Abbildung 1, ein.

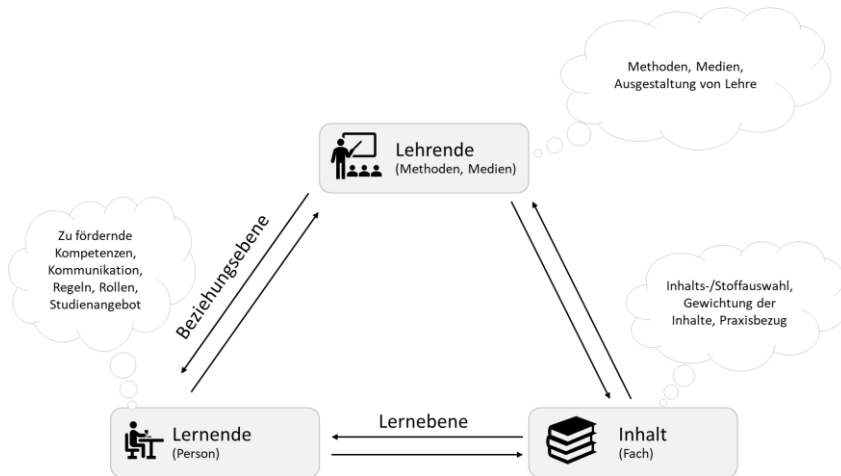


Abb. 1: Zugrundeliegendes Analysemodell  
(aufbauend auf GERHOLZ, 2018; JANK & MEYER, 2014, S. 55–56)

Die Modellierung von Lehr-Lern-Geschehen setzt am didaktischen Dreieck an, welches die Wechselbeziehungen zwischen Lehrenden, Lernenden und Inhalt darstellt. Aufgrund einiger Kritik hinsichtlich der einseitigen vortragendenzentrierten

Betrachtungsweise gilt es, jene Aspekte um die Diskussion der Ziele, Inhalte sowie Methoden und Medien zu erweitern (RIEDL, 2010, S. 137–138). Aus diesem Zusammenspiel wurde das Analysemodell als Rahmen für die Untersuchung erstellt. Dabei wurden die Curricula anhand der drei Perspektiven – Lehrende, Lernende, Inhalt – analysiert. Die Beschreibung von Methoden, Medien oder sogar der Ausgestaltung von Lehre wurde bei der Untersuchung der Perspektive der Lehrenden zugeordnet. Wurde in den Dokumenten Text zur Inhalts- und Stoffauswahl oder zum Praxisbezug erkannt, wurde dieser unter der Facette Inhalt codiert. Letztlich wurden die laut Curriculum zu fördernden Kompetenzen dem Aspekt Lernende zugeordnet.

### **3.2 Darstellung und Analyse der Ergebnisse**

Von den 23 untersuchten Curricula konnte lediglich in vier Curricula eine Zunahme an ECTS für Inhalte zur digitalen Transformation verzeichnet werden. In fünf Studienplänen ließ sich eine Abnahme an ECTS verzeichnen. 12 Curricula haben sich hinsichtlich der Anzahl an ECTS für Inhalte zur digitalen Transformation nicht geändert. Dies deutet darauf hin, dass Inhalte oder Themen zur digitalen Transformation bereits in den letzten Jahren Relevanz hatten und die Anforderungen an die Curriculumsentwicklungskommissionen, auf die aktuelle Diskussion rund um die digitale Transformation im Zuge des Studiums näher einzugehen, bereits zuvor bestand. Bei zwei Curricula konnten keine Veränderungen verzeichnet werden, da die Studienrichtungen erst neu eingeführt wurden und kein Vergleichscurriculum bestand. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch von verallgemeinernden Rückschlüssen abgesehen werden, weil die Dokumentenanalyse auf einer kleinen Stichprobe von 23 Curricula, welche lediglich den Rahmen einer Disziplin abbilden, beruht. Dessen ungeachtet wurden dennoch sämtliche wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftspädagogische Curricula der österreichischen Universitäten für die Analyse herangezogen.

Im Zuge der Dokumentenanalyse mit MAXQDA wurde die Inhaltsebene in Basislehrveranstaltungen eines Studiums, welche von allen Studierenden besucht werden müssen, und in diverse Pflichtmodule zu unterschiedlichen Themenschwer-

punkten, deren Absolvierung zwar verpflichtend für den Studienabschluss ist, die Studierenden aber frei zwischen den Themenschwerpunkten wählen können, unterteilt. Durch die Verankerung von Pflichtmodulen in den Studienrichtungen wird den Studierenden ermöglicht, sich in bestimmten Themen je nach Interesse zu vertiefen. Studierende können im Zuge der analysierten Studienrichtungen im Schnitt 56 % ihres Studiums frei gestalten, indem sie Pflichtmodule sowie Wahlfächer eigenständig aussuchen und absolvieren.

Im Zuge der Analyse auf der Inhaltsebene stellte sich zudem heraus, dass in den Basislehrveranstaltungen noch relativ wenige Anknüpfungspunkte zu verzeichnen sind. Dabei sind vor allem Lehrveranstaltungen mit den Inhalten zu Wirtschaftsinformatik sowie Informations- und Kommunikationssystemen hervorzuheben. Dazu können an dieser Stelle aber keine konkreten Aussagen darüber getroffen werden, ob lediglich die Anwendung von Programmen wie Excel und Access forciert oder das Abbild von zusammenhängenden Prozessen und Informations- sowie Datenmanagement, welches im Zuge der Vorbereitung auf die digitale Transformation gefordert ist, in den Studienrichtungen thematisiert wird. Bei der Untersuchung auffallend war dennoch, dass Inhalte zum Thema digitale Transformation vor allem im Wahlbereich angeboten werden. Dies lässt darauf schließen, dass die Studierenden momentan noch die Verantwortung selbst tragen, sich durch die Auswahl dementsprechender Lehrveranstaltungen auf die aktuellen und künftigen Herausforderungen der digitalen Transformation vorzubereiten.

Das Ergebnis der Analyse der zu fördernden Kompetenzen der Lernenden in den Curricula zeigt, dass vor allem die Entwicklung und Förderung von Methodenkompetenzen als Ziel definiert wurde. Dabei wurde in 19 von 23 analysierten Studienplänen die Entwicklung und Förderung der Problemlösefähigkeit als Ziel des Studiums beschrieben. Außerdem haben die Analysefähigkeit (in 16 Studienrichtungen) und das kritische Denken (in 15 Studienrichtungen) hohe Relevanz. Bei den Methodenkompetenzen wurde die Herausbildung von Führungskompetenz (in 14 von 23 Studienrichtungen) und Kommunikationsfähigkeit (in 11 von 23 Studienrichtungen) am häufigsten codiert. Im Cluster der Persönlichkeitskompetenzen ist vor allem die Förderung von Selbst- und Eigenständigkeit (in 19 Studien-

richtungen) in den Curricula genannt. Diese Analyse der Absichten zur Förderung bestimmter Kompetenzen im Zuge des Studiums deutet darauf hin, dass jene Kompetenzen, welche mehrfach in der Diskussion zur digitalen Transformation angesprochen werden (SCHRACK, 2018; EULER, 2017; GERHOLZ & DORMANN, 2017), bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspädagogik vorhanden sein sollten und die Lehrenden aufgefordert sind, diese im Zuge der Ausgestaltung von Lehre weiter zu fördern. Auffallend war zudem, dass das lebenslange Lernen sowie die fortlaufende Weiterbildung in den Curricula nur selten angesprochen und codiert wurden (in fünf Studienrichtungen).

Die dritte didaktische Facette, welche betrachtet wurde, war die Seite der Lehrenden und damit die Ausgestaltung von Lehre mit Hilfe von methoden- und medien-didaktischen Elementen. Blended Learning gewinnt in den Studienrichtungen immer mehr an Bedeutung und wird bereits in elf von 23 untersuchten Studienrichtungen explizit gefordert. Auch der Einsatz unterschiedlichster digitaler Medien soll laut Curricula forciert werden, wobei diesbezüglich keine Informationen über die Verwendung expliziter Medientypen codiert werden konnten.

## **4 Forschungsdesiderate und Ausblick**

Die Digitalisierung – bzw. differenzierter: die digitale Transformation – konfrontiert auch die Hochschulbildung mit neuen Fragestellungen und Herausforderungen. Teilweise sind es aber keine gänzlich neuen Fragen, die gestellt werden, sondern bereits behandelte Fragestellungen, welche eine neue Antwort verlangen. Neben der Veränderung von Rahmenbedingungen und der Etablierung eines eco-Systems für das Lehren und Lernen an Hochschulen gilt es auch, die veränderten Kompetenzanforderungen an Absolventinnen und Absolventen zu beachten und ein Angebot bereitzustellen, mit welchem Studierende geforderte Kompetenzen entwickeln und weiter forcieren können.

Ausgehend von einer im Zuge der Fallstudie ersten Ermittlung des Status quo der Ziele der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Studienrich-

tungen an den öffentlichen österreichischen Universitäten muss nun an einer detaillierteren Erfassung der Ausgestaltung der Lehre gearbeitet werden. Um einen exakteren Einblick in die Themen der unterschiedlichen Studienrichtungen zu bekommen, wäre es hilfreich, Lehrveranstaltungsbeschreibungen oder Modulhandbücher zu analysieren. Damit könnte in Folge untersucht werden, inwieweit bei den Studierenden bereits Aufmerksamkeit für die zusehends immer schneller fortschreitende digitale Transformation geschaffen wird.

Um ein Studienangebot weiter zu entwickeln, ist es zudem von hoher Relevanz die Kompetenzen der Studierenden bei Studieneintritt zu erfassen. Wichtig wäre es demnach, Lernende beim Übertritt aus der Sekundarstufe II in den tertiären Bildungsbereich zu untersuchen und darzulegen, inwieweit diese bereits mit den Themen digitale Transformation betraut, im Umgang mit neuen Technologien versiert sind und welche Kompetenzen bereits entwickelt wurden, um der digitalen Transformation zu begegnen.

## 5 Literaturverzeichnis

**Bologna Erklärung** (1999). *Der Europäische Hochschulraum*. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna.  
[https://www.bmbf.de/files/bologna\\_deu.pdf](https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf), Stand vom 16. Dezember 2019.

**Dengler, K. & Matthes, B.** (2018). Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung schritt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. *IAB Kurzbericht*, 4, 1-11.

**Euler, D.** (2017). Erfolg macht (nicht) unantastbar! – Herausforderungen an eine zukunftsgerechte Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(4), 533-541.

**Euler, D.** (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit* (S. 253-272). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

**Flechsich, K.-H. & Ritter, U. P.** (1970). Das Konstanzer Werkstattseminar – Beispiel einer hochschuldidaktischen Ausbildungsveranstaltung für Hochschullehrer. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Band 8. Hamburg.

**Gerholz, K.-H.** (2018). Digitale Transformation und Hochschullehre. In S. Harris-Hümmert, P. Pohlenz, & L. Mitterauer (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation?* (S. 41-56). Münster: Waxmann.

**Gerholz, K.-H. & Dormann, M.** (2017). Ausbildung 4.0: Didaktische Gestaltung er betrieblich-beruflichen Ausbildung in Zeiten der digitalen Transformation. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 32, 1-22.  
<https://www.bwpat.de/ausgabe/32/e/gerholz-dormann>, Stand vom 29. September 2019.

**Hochschulforum Digitalisierung** (2018). *Curriculumentwicklung und Kompetenzen für das digitale Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der AG Curriculum 4.0 des Hochschulforum Digitalisierung*. Arbeitspapier 39.

[https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_AP\\_Nr39\\_Empfehlungen\\_der\\_AG\\_4\\_0\\_WEB.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr39_Empfehlungen_der_AG_4_0_WEB.pdf), Stand vom 29. September 2019.

**Hochschulforum Digitalisierung** (2016). *The Digital Turn. Auf dem Weg zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Arbeitspapier 28.



[https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_Abschlussbericht\\_Kurzfassung.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Abschlussbericht_Kurzfassung.pdf), Stand vom 29. September 2019.

**Jank, W. & Meyer, H.** (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.

**Kamsker, S. & Slepcevic-Zach, P.** (2019). Lernen in einer digitalisierten Welt. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach, G. Tafner & E. Riebenbauer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 301-339). Graz: Uni-Press.

**Kappler, E.** (2004). Universität als Universität der Studierenden. In S. Laske, C. Meister-Scheytt & T. Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel* (S. 59-95). München: Hampp.

**Klafki, W.** (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.

**Ladel, S., Knopf, J. & Weinberger, A.** (2018). Vorwort der Herausgeber zum Thema „Digitalisierung und Bildung“. In S. Ladel, J. Knopf, & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. VII–IX). Wiesbaden: Springer.

**LeBlanc, P. J.** (2018). Higher Education in a VUCA World. *The Magazine of Higher learning*, 50(3-4), 23-26.

**Pellert, A.** (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.

**Reetz, L.** (1984). *Wirtschaftsdiaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Riedl, A.** (2010). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner.

**Robinson, S. B.** (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumsentwicklung*. München: Luchterhand.

**Sachs, S., Meier, C. & McSorley, V.** (2016). *Digitalisierung und die Zukunft kaufmännischer Berufsbilder – eine explorative Studie*. Schlussbericht. Zürich. [https://fh-hwz.ch/content/uploads/2016/11/Digitalisierung-und-die-Zukunft-betriebswirtschaftlicher-Berufsbilder\\_Schlussbericht.pdf](https://fh-hwz.ch/content/uploads/2016/11/Digitalisierung-und-die-Zukunft-betriebswirtschaftlicher-Berufsbilder_Schlussbericht.pdf), Stand vom 29. September 2019.

**Schrack, C.** (2018). Berufsbildung 4.0 – Digitalisierung und Industrie 4.0 in der österreichischen Berufsbildung. *Elektronik & Informationstechnik*, 135(1), 103-105.

**Tiberius, V.** (2011). *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*. Wiesbaden: Springer.

**UG** (2002). *Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihrer Studien*. Universitätsgesetz 2002.

**Universität Graz** (2019). Curriculaentwicklung. <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrservices/curriculaentwicklung/>, Stand vom 28. Dezember 2019.

**Universität Wien** (2017). Was ist ein „Curriculum“? <https://slw.univie.ac.at/studieren/schule-trifft-uni/uni-kurz-erklaert/artikel-uni-kurz-erklaert/detail/news/was-ist-ein-curriculum/>, Stand vom 18. Dezember 2019.

**Vettori, O. & Schwarzl, C.** (2008). Curricula als work in progress? Erste Ergebnisse einer lernergebnisorientierten Programmentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3(4), 1-15.

**Walkenhorst, U.** (2017). Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum. Projektbericht, Bundesministerium für Bildung und Forschung. *nexus Impulse für die Praxis*, 13, 1-12.

**Wilbers, K.** (2012). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch*. Berlin: epubli.

**Wildt, J. & Wildt, B.** (2015). Organisationsentwicklung intern – zur partizipatorischen curricularen Entwicklung von Studiengängen an deutschen Hochschulen. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 46, 77-91. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11612-015-0271-9.pdf>, Stand vom 29. September 2019.

**Zehetner, E., Stock, M. & Slepcevic-Zach, P.** (2016). Wipäd – und dann? Ergebnisse aus der aktuellen Abso-Befragung am Standort Graz. *wissenplus*, 3(15/16), 30-33.

## Autor/in



Susanne KAMSKER, BSc MSc || Karl-Franzens-Universität Graz,  
Institut für Wirtschaftspädagogik || Universitätsstraße 15/G1,  
A-8010 Graz

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/>

[susanne.kamsker@uni-graz.at](mailto:susanne.kamsker@uni-graz.at)



Assoz. Prof. Mag. Dr. Peter SLEPCEVIC-ZACH ||  
Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik ||  
Universitätsstraße 15/G1, A-8010 Graz

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/>

[peter.slepcevic@uni-graz.at](mailto:peter.slepcevic@uni-graz.at)