



bwp@ Österreich Spezial 6 | Oktober 2024

Beiträge zum

17. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 26. April 2024 in Linz

Hrsg. v. **Georg Krammer & Abida Malik**

Peter KRAUSKOPF

(Vienna Business School Schönborngasse, Wien)

**Der Erstellungsprozess des neuen Lehrplans für die
Handelsakademien in Österreich**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at6/krauskopf_wipaed-at_2024.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2024



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

PETER KRAUSKOPF

(Vienna Business School Schönborngasse, Wien)

Der Erstellungsprozess des neuen Lehrplans für die Handelsakademien in Österreich

Abstract

Ab Herbst 2026 soll an Handelsakademien ein neuer Lehrplan eingeführt werden. Dieser wird anhand eines umfangreichen, fünfstufigen Verfahrens entwickelt. Evidenzbasierung und Partizipation sämtlicher Anspruchsgruppen stehen dabei im Vordergrund, wobei bereits mehr als 20.000 Personen über Befragungen, Diskussionen und unterschiedliche Feedbackformate in den Prozess involviert wurden. Neben dem bisherigen Fokus insbesondere auf Berufs- und Studierfähigkeit, Entrepreneurship und Digitalisierung werden mit der Konzentration auf transversale Kompetenzen, KI sowie Nachhaltigkeit und der Berücksichtigung von Fähigkeiten zur eigenen Lebensgestaltung im Zielbild neue Schwerpunkte gesetzt. Zur Erreichung des Zielbildes werden neben bewährten Unterrichtsgegenständen auch neue Lösungen, wie etwa die Unterrichtsgegenstände Economic Literacy (private Wirtschaftskompetenz) und IT Business- & Creative Solutions sowie ein modularer Aufbau im Bereich Business Experience & Future Challenges implementiert. Auf der Ebene der Bildungs- und Lehraufgaben werden höhertaxierte Orientierungs- und Handlungskompetenzen angepeilt und an zukünftige Anforderungen angepasst. Die Vorgehensweise bei der Lehrplanerstellung wird anhand ausgewählter Beispiele aus dem Leitfach Betriebswirtschaft illustriert.

The process of creating the new curriculum for Secondary College for Business Administration

Starting in autumn 2026, a new curriculum will be introduced at Austrian vocational schools on secondary level II with a focus on business and economics. This will be developed through an extensive, five-stage process. Evidence-based methods and the participation of all stakeholders are key priorities, with over 20,000 people already involved in the process through surveys, discussions, and various feedback formats. The new focus areas include transversal competencies, AI, sustainability, and skills to shape one's own life, in addition to the previous focus in particular on employability and study skills, entrepreneurship and digitalisation. To achieve these goals, new subjects such as Economic Literacy, IT Business- & Creative Solutions, and a modular structure in the area of Business Experience & Future Challenges will be introduced alongside established subjects. At the level of educational and teaching tasks, higher-level orientation and action competencies are targeted and adjusted to meet changing requirements. The procedure for creating the curriculum is illustrated using selected examples from the core subject of business administration.

Schlüsselwörter: *Lehrplanentwicklung, Curriculum, Kompetenzorientierung, transversale Kompetenzen, Anspruchsgruppenkonzept*

1 Ausgangssituation

In Österreich besuchen etwa 60 % aller Schüler:innen, die eine maturaführende Schule wählen, eine berufsbildende höhere Schule (BHS) und etwa 40 % eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS). Die österreichischen Handelsakademien bilden mit rund 38.000 Schüler:innen an 115 Standorten den zweitgrößten Schultyp unter den BHS (www.statistik.at). Die inhaltliche Vorgabe für den Unterricht an Schulen bildet der Lehrplan, der als Verordnung zu erlassen ist (§ 6 SchOG). Daraus ergeben sich die umfassende Wirkung des Lehrplans auf den Unterricht, auf die Erstellung und Approbation von Unterrichtsmitteln, auf die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, auf die Gestaltung der Leistungsfeststellungsformate und der Leistungsbeurteilung und schließlich auf Entscheidungen über eventuelle Widersprüche gegen Bescheide der Schule. Aufgrund der recht langen Gültigkeitsdauer von meist zehn oder mehr Jahren und der oftmals geringen Adaptionen nach dieser Zeit wird durch Lehrpläne entschieden, was – und teilweise auch wie – eine ganze Schüler:innengeneration lernt und mit welcher schulisch geprägten Grundausrüstung sie ihren Beruf und ihr Leben meistern wird.

Entsprechend ist der Prozess der Lehrplanerstellung von hoher Bedeutung und muss verantwortungsvoll durchgeführt werden. Für den Lehrplan für Handelsakademien, dessen Inkrafttreten für das Schuljahr 2026/27 geplant ist, wurde daher aufbauend auf drei Grundprinzipien ein fünfstufiges Modell entwickelt. Das Lehrplankernteam bestand neben dem Autor aus zwei erfahrenen Lehrer:innen mit Unterrichtstätigkeit in unterschiedlichen Bundesländern.

Evidenzbasierung, Stringenz und Transparenz wurden vom Lehrplankernteam zu Beginn des Entwicklungsprozesses als Leitlinien definiert. Um sämtliche Stakeholder aktiv am Prozess zu beteiligen, wurden im Rahmen von vier seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) beauftragten Studien, mehreren Befragungsrounds, Interviews und über 35 Veranstaltungen rund 1.200 Erwachsene & 17.500 Jugendliche befragt. An zwei Resonanzphasen nahmen rund 2.000 Personen aus sämtlichen Anspruchsgruppen teil. Anspruchsgruppen bzw. Stakeholder sind alle Personen und -gruppen, die berechnete Ansprüche an die Ausbildung an Handelsakademien haben. Diese umfassten Schulleitungen, Lehrer:innen, Schüler:innen inkl. Jugendbeirat, Absolvent:innen, Elternvertretung, Universitäten, Bildungsforschungseinrichtungen, Unternehmen, Interessensvertretungen der Arbeitgeber:innen, Arbeitnehmer:innen, Lehrer:innen und der Schulleitungen, Fortbildungsinstitute, Schulbuchverlage, Bildungspolitik und Vertreter:innen von Schwerpunktthemen.

Der Lehrplan wurde sukzessive entwickelt, die Zwischenergebnisse wurden den Stakeholdern vorgelegt und deren Feedback wurde eingearbeitet, bevor zur nächsten Phase übergegangen wurde. Alle Rückmeldungen und eingebrachten Ideen wurden auf Legitimität geprüft und im Sinne eines ausgewogenen Anspruchsgruppenkonzepts berücksichtigt (Dubs, 2010). Unbegründete Interventionsmaßnahmen und nicht mit dem Zielbild vereinbare Interessen wurden nicht berücksichtigt.

2 Modell der Curriculumsentwicklung

Die Entwicklung des Lehrplans erfolgte in fünf Schritten:

- Entwicklung des Zielbildes (Abschnitt 2.1),
- Ableitung des Fächerkanons und Gewichtung der Unterrichtsgegenstände (Abschnitt 2.2),
- Definition der Kernkompetenzen je Unterrichtsgegenstand (Abschnitt 2.3),
- Zuordnung der transversalen Kompetenzen zu den Kernkompetenzen (Abschnitt 2.4),
- Ableitung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie deren Inhalte (Abschnitt 2.5).

Um ein gemeinsames Verständnis der zukünftigen Aufgaben und Ziele der Handelsakademie innerhalb sämtlicher Anspruchsgruppen zu erhalten, wurde ein Zielbild bestehend aus generellen und spezifischen Bildungszielen und transversalen Kompetenzen erstellt. Dies erfolgte einerseits evidenzbasiert, andererseits in umfangreichen Diskussionsprozessen unter Einbindung der Stakeholder. Darauf aufbauend wurde unter Berücksichtigung der gesetzlichen und seitens des BMBWF vorgegebenen Rahmenbedingungen festgelegt, mit welchen Unterrichtsgegenständen und in welcher stundenmäßigen Dotierung dieses Zielbild erreicht werden soll. Zielbild, Fächerkanon und die geplante Struktur der Lehrplanentwicklung wurden den Anspruchsgruppen in einer ersten Resonanzphase zwischen März und Juli 2023 vorgelegt und die Evaluierungsergebnisse wurden eingearbeitet.

Im dritten bis fünften Schritt erfolgte die Arbeit auf Fachlehrplanebene. Je Unterrichtsgegenstand wurden zwei bis vier Kernkompetenzen, durch die das Zielbild erreicht werden soll, gebildet und diesen transversale Kompetenzen zugeordnet. Im letzten Schritt wurden je Semester etwa vier bis acht Orientierungs- und Handlungskompetenzen abgeleitet, die in ihrer Gesamtheit zur Erreichung der transversalen Kompetenzen und Kernkompetenzen führen sollen. Die Abbildung 1 stellt den bisher beschriebenen Prozess grafisch dar.

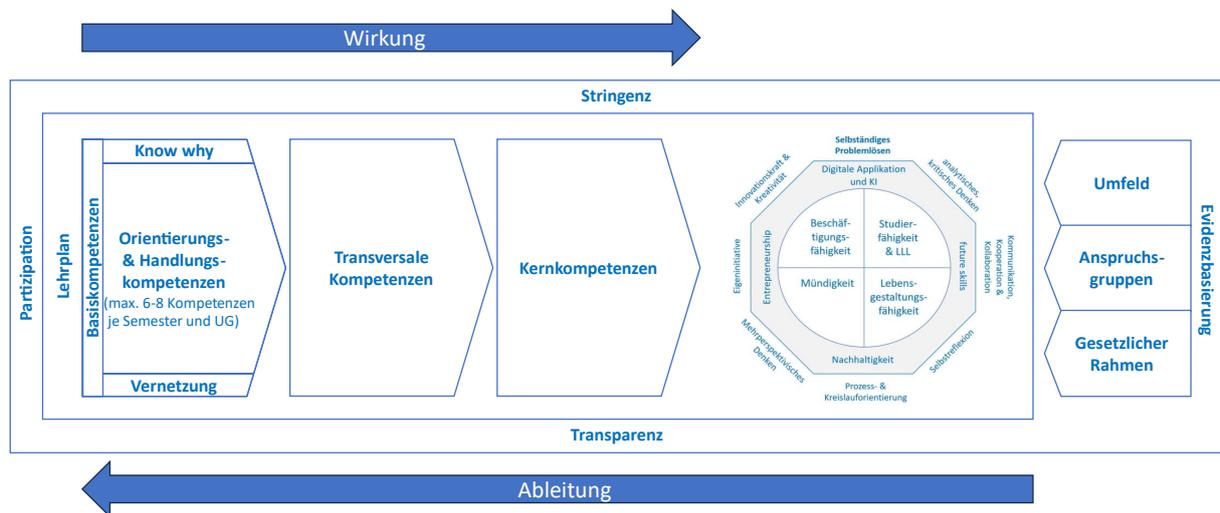


Abbildung 1: Modell der Curriculumentwicklung

2.1 Entwicklung des Zielbildes

Das Zielbild basiert auf den gesetzlichen Vorgaben, auf einer Umfeldanalyse nach dem PESTEL-Prinzip (Del Marmol & Feys, 2018) und auf Befragungen von und umfangreichen Diskussionsprozessen mit sämtlichen Anspruchsgruppen.

Allgemeine Bildungsziele können aus den grundsätzlichen Zielen der österreichischen Schule (Art 14 Abs 5a B-VG iVm § 2 Abs 1 SchOG), den Aufgaben des berufsbildenden Schulwesens im Allgemeinen (§ 65 SchOG) und der kaufmännischen Schulen im Speziellen (§ 74 Abs 1 SchOG) sowie aus jenen Zielen der beruflichen Bildung, auf deren Erreichung sich die EU geeinigt hat (Osnabrücker Erklärung 2020), abgeleitet werden. Weiters sind die Mündigkeit im Sinne Heinrich Roths (1971) und die Fähigkeit zur eigenen Lebensgestaltung, insbesondere auch zur Bewältigung ökonomisch geprägter Situationen im Privatleben, ein ständiger gesellschafts- und demokratiepolitischer Anspruch an Schulen.

Eine weitere Detaillierung des Zielbildes ergab die PESTEL-Analyse laut Tabelle 1:

Tabelle 1: PESTEL-Analyse (Zusammenfassung)

Umwelten/Einflüsse	Relevante Entwicklungen
politisch (political)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ziele der beruflichen Bildung, auf deren Erreichung sich die EU geeinigt hat (Osnabrücker Erklärung, 2020) ▪ Entrepreneurship: Entscheidung der pädagogischen Abteilung für kaufmännische Schulen im BMBWF für die weitere Schwerpunktsetzung in diesem Bereich ▪ Aktuelle Schwerpunkte des BMBWF: MINT (BMBWF, 2023), Wissenschaftsorientierung (Starkbaum, 2023; BMBWF, o. D.)
wirtschaftlich (economic)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufsfähigkeit: weiterhin große Nachfrage nach BHS-Absolvent:innen ohne Studium (Steininger & Fuhrmann, 2023, S. 27); Erosion jener Berufsbilder, die sich sehr stark durch automatisierbare Routinetätigkeiten kennzeichnen (Fortmüller & Skala, 2021); reine Höherqualifizierungsthese aufgrund des Einflusses der KI nicht mehr haltbar (Eloundou et al., 2023) ▪ Studierfähigkeit: Akademisierungstendenz ist fragwürdig, aber unaufhaltsam, daher sind beide Ziele bestmöglich auszutarieren (Neuweg, 2022, Folie 8); fehlende Resilienz bei Studierenden (Nairz, 2022) ▪ Höhere Praxisorientierung (Riebenbauer et al., 2022; Steininger & Fuhrmann, 2023) ▪ Geänderte Berufsanforderungen in den Bereichen Buchhaltung (Diem, 2022; Greimel-Fuhrmann, 2021; Kovacic, 2020; Neuweg, 2020; Peer, 2021; Riebenbauer et al., 2022; Rosenberger, 2021; Stütz, 2024), Kostenrechnung (Schneider, 2021), Korrespondenz und Prozessorientierung ▪ Geringere Relevanz der zweiten lebenden Fremdsprachen (Neuweg, 2022; Steininger & Fuhrmann, 2023)
gesellschaftlich, sozial, kulturell (social)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transversale Kompetenzen und 21st century skills (Fadel et al., 2017; Rathgeb, 2021; Scharnhorst, 2021; Steininger & Fuhrmann, 2023; Wesiak, 2021) ▪ Wahlmöglichkeiten und Modularisierung (Dubs, 2003; Gonom, 2001; Pilz, 2005; Steininger & Fuhrmann, 2023) ▪ Flexibilisierung und Verschlankung der Curricula (Gössling & Ostendorf, 2021; Neuweg, 2018, S. 251; Steininger & Fuhrmann, 2023, S. 127–129) ▪ Geänderte Lebenswelt der Generation Z und Generation Alpha ▪ Hohe Heterogenität bei den Eingangsvoraussetzungen (Steininger & Fuhrmann, 2023)
technologisch (technological)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Digitalisierung (Osnabrücker Erklärung, 2020; Steininger & Fuhrmann, 2023) ▪ Anwendung von KI (Holmes et al., 2019)

ökologisch (environmental)	<ul style="list-style-type: none"> Nachhaltigkeit (BMK, 2021; Gruber, 2021; Osnabrücker Erklärung, 2020; Rathgeb, 2021) SDG/Global Goals 2030 (Bundeskanzleramt, 2022)
rechtlich (legal)	<p>Zentrale Änderungen im Schulgesetz seit dem Lehrplan 2014:</p> <ul style="list-style-type: none"> Verpflichtende Kompetenzorientierung (§ 6 Abs 2 SchOG) IKT-gestützter Unterricht (§ 14a SchUG) Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe I (§ 21b Abs 1 SchOG) Möglichkeit der Semestrierung (§ 82 Abs 5s SchUG) Abschließende Arbeiten als Teil der abschließenden Prüfungen (§ 2 Abs 4 Z 1 Prüfungsordnung BMHS) Einbeziehung der Jahresbeurteilung in die „Maturanote“ (LBVO abschIPrüf)
Punkte ohne Quellenangabe wurden als Ergebnis von Diskussionsprozessen bei Veranstaltungen mit Stakeholdern festgehalten.	

Daraus wurde das folgende Zielbild (siehe Abbildung 2) bestehend aus generellen und spezifischen Bildungszielen und transversalen Kompetenzen abgeleitet:

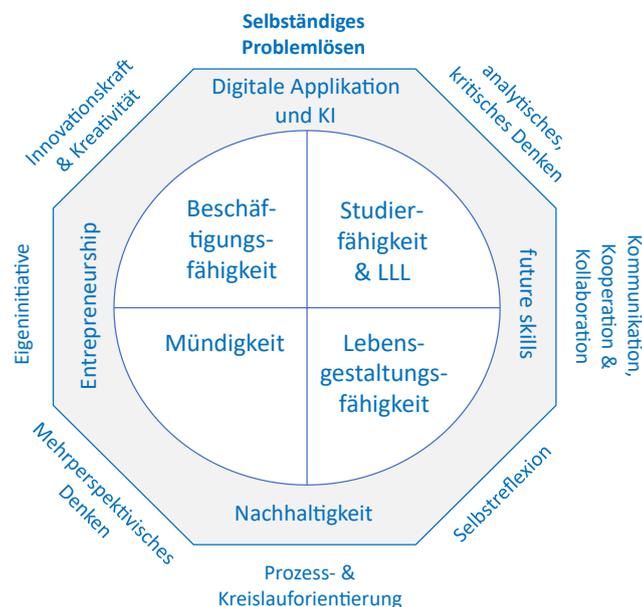


Abbildung 2: Grafische Darstellung des Zielbilds für den neuen HAK-Lehrplan

2.1.1 Generelle Ziele

Die Absolvent:innen sollen die vier generellen (Bildungs-)Ziele erreichen:

- Beschäftigungsfähigkeit (employability)
- Studierfähigkeit und Lebenslanges Lernen (LLL)
- Mündige:r Bürger:in: Fähigkeit und Wille zur kritischen Reflexion der eigenen Handlungen und der gesellschaftlichen Entwicklungen sowie zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung
- Lebensgestaltungsfähigkeit: Fähigkeit und Antrieb zur Gestaltung eines selbstbestimmten, möglichkeitsoffenen Lebens inkl. privater Existenzbewältigung.

2.1.2 Spezifische Ziele

Die Absolvent:innen sollen weiters die folgenden vier spezifischen Ziele erreichen:

- Entrepreneurship: insbesondere selbständiges Problemlösen, Selbstorganisation, System- und Prozessdenken
- Nachhaltigkeit: insbesondere Sustainable Development Goals/Global Goals 2030, ganzheitliches Denken, Mehrperspektivität, Kreislaufdenken
- Digitale Applikation und künstliche Intelligenz: insbesondere Datenmanagement, Abstraktionsfähigkeit (z. B. Verständnis für Algorithmen, LLM-Large Language Models), Anwendung von KI, Einsatz von Apps (z. B. im digitalen Projektmanagement) und unternehmerischer Software, Industrie 5.0. inkl. Human Centricity, Achtsamkeit (z. B. Cyber Security, Datenschutz, sinnvolle Entscheidung zwischen analogen und digitalen Anwendungen)
- Future Skills: insbesondere Kreativität, Kritisches Denken, Kommunikation, Kooperation und Kollaboration, Meta-Lernen, Resilienz.

2.1.3 Transversale Kompetenzen:

Unter transversalen Kompetenzen versteht Scharnhorst (2021, S. 18) Kompetenzen, „... die für alle Individuen in modernen Wissensgesellschaften als zentral erachtet werden, um private, gesellschaftliche und berufliche Situationen bewältigen und mitgestalten zu können.“ Transversale oder überfachliche Kompetenzen sollen effektives Handeln in jeglicher Art von Arbeits-, Lern- oder Lebenssituationen ermöglichen.

Aufgrund der zukünftigen Anforderungen an HAK-Absolvent:innen wurde folgender Katalog an überfachlichen Kompetenzen erstellt (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Katalog der transversalen Kompetenzen

Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none">▪ Selbstwirksamkeit, Fokussierung und Zielstrebigkeit▪ Eigenmotivation, Eigeninitiative (Hands-on Mentalität)▪ Lernbereitschaft (lebenslanges Lernen), Offenheit für Neues, Mut, Neugier, Growth Mindset▪ Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit▪ analytisches, kritisches Denken (Behauptungen und Routinen hinterfragen, Informationen im eigenen Leben oder in einem neuen Kontext umsetzen) und ethisches Handeln▪ Kreativität und Innovationskraft▪ Resilienz (Ausdauer, Stressresistenz, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Agilität)▪ Achtsamkeit
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none">▪ Nachhaltiges Handeln▪ Auftreten und Kommunikationsfähigkeit (schriftlich und verbal situationsgerecht artikulieren, Beziehung aufbauen, verhandeln, präsentieren, Konflikte lösen, Pluralität mit Interesse begegnen, Kund:innen verstehen, beraten und betreuen)▪ Kooperations- bzw. Teamfähigkeit und Kollaboration (Arbeiten in Netzwerken)

Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Digitale Kompetenz, Umgang mit Informationstechnologien (Aufgaben und Probleme mit digitalen Tools und Systemen lösen, Logiken verstehen und abstrakt denken, Daten analysieren und interpretieren, Beziehungen oder Muster ableiten, Data Security Awareness, Analoge-Digitale-Balance) ▪ Prozessorientierung sowie System- und Kreislaufdenken ▪ Vernetztes und mehrperspektivisches Denken ▪ Selbständiges Problemlösen ▪ Selbstorganisation und digitales Projektmanagement
<p>Quellen: Der Kompetenzkatalog beruht auf Literatur (Economist Intelligence Unit, 2020; Fadel et al., 2017; Wesiak, 2021), Tagungsergebnissen (Entrepreneurship Summit 2021, Fachkonferenz für Führungskräfte der kaufmännischen Schulen 2022, Österreichischer Wirtschaftspädagogik-Kongress 2017 und 2022), Impulsgesprächen mit 26 Vertreter:innen aller wirtschaftspädagogischer Institute in Österreich (Feb. bis Sept. 2022) und zehn teilstrukturierten Interviews mit überwiegend HR-Verantwortlichen aus verschiedenen Branchen und Betriebsgrößen (UniCredit Bank Austria AG, Microsoft Österreich, Schoeller Bleckmann Edelstahlrohr GmbH, TPA Steuerberatung GmbH, Gemeinde Neusiedl am See, edurise GmbH, Lithoz GmbH, Treuhand Union sowie einer selbständigen Unternehmensberaterin & Innovationsmanagerin) mit dem Fokus auf zukünftige Anforderungen in kaufmännischen Berufen.</p>	

Kompetenzen sind transversal, wenn Schüler:innen vorhandenes Wissen und Können für die Problemlösung in neuartigen Situationen einsetzen und die Wirksamkeit des Einsatzes der eigenen Fähigkeiten erfahren. Daher ist der Unterricht so zu gestalten, dass die erworbenen Kompetenzen auf andere Situationen übertragen werden können und nicht an jene Situationen gebunden bleiben, in denen sie erworben wurden. Hierzu muss der Lehrplan die entsprechende Basis bilden. Die Anwendung der Kompetenzen soll in verschiedenen Situationen geübt werden und die Schüler:innen sollen an unterschiedlichen Lernorten (Klassenraum, Lernbüro, Übungsfirma, Praktikum) und bei unterschiedlichen Lernanlässen angeregt werden, diese aktiv auf neue Situationen zu übertragen und diesen Transfer bewusst zu reflektieren. Dafür ist ein entsprechender Fächerkanon zu gestalten.

2.2 Ableitung des Fächerkanons und Gewichtung der Unterrichtsgegenstände

Aufgrund dieses Zielbildes wurde analysiert, welche Unterrichtsgegenstände in welcher Gewichtung erforderlich sind, um es zu erreichen, und ein Entwurf einer Stundentafel erstellt. In diesem Schritt führte die Fokussierung der Lebensgestaltungsfähigkeit zu einem neuen Unterrichtsgegenstand, der zunächst stark auf die Vernetzung der Wirtschaftsfächer abzielte und nach einer Neukonzeption aufgrund der Ergebnisse der ersten Resonanzrunde vermehrt die Verbraucher-, Finanz- und allgemeine Wirtschaftsbildung ansteuert. Die Analyse der Beschäftigungsfähigkeit führte zur Zusammenführung der bisherigen Unterrichtsgegenstände Wirtschaftsinformatik sowie Office Management und angewandte Informatik zu einem neuen Fach IT Business- & Creative Solutions. Für diese Entscheidung war neben der Betrachtung des Zielbildes auch die unterschiedliche Personalsituation an den Schulen in den einzelnen Bundesländern ausschlaggebend, da bereits zum jetzigen Zeitpunkt im IT-Bereich ein flexibler Personaleinsatz an einigen Standorten erforderlich ist. Weiters wurde hier ein Game Based Ansatz, also der Einsatz digitaler Spiele in einem Bildungskontext zur Förderung und Unterstützung von Lernprozessen (Le & Weber, 2011, S. 2), im kleinen Maße mitbedacht, um geänderte Lernwelten der Generation Z und Alpha zu berücksichtigen.

Die Clusterung in Fachbereiche aus dem Lehrplan 2014 ist aufgrund der geringen Umsetzbarkeit in der Schulorganisation (insbesondere aufgrund der hohen Heterogenität bzgl. Gruppengröße, Verwandtschaft zwischen den Unterrichtsgegenständen und der unterschiedlichen Fächerkombinationen der Lehrer:innen) nicht mehr zwingend vorgesehen, die Stundentafel wird nun in die beiden zentralen Bereiche wirtschaftliche Allgemeinbildung und wirtschaftsberufliche Bildung (zur Zweiteilung der wirtschaftlichen Bildung und ihrer Rechtfertigung siehe Dubs, 2014, S. 18–19) sowie Allgemeinbildung unterteilt. Innerhalb dieser Bereiche sollen die schulautonomen Spielräume erweitert werden, eine Verschiebung einer größeren Wochenstundenanzahl von einem Bereich in den anderen würde jedoch keine ausgewogene kaufmännische und allgemeinbildende Ausbildung bedeuten und wird somit nicht möglich sein.

Um Kompetenzen nachhaltig aufzubauen, wird die Anwendung des Lehrstoffes in möglichst realitätsnahen Situationen angestrebt. Daher wird der Unterrichtsgegenstand Business Experience & Future Challenges geschaffen, der in jedem Semester bestimmte transversale Kompetenzen ansteuert, die jedoch durch wählbare Module umgesetzt werden. Ein weiteres Ziel dieses Praxistrainings besteht in der sofortigen Abrufbarkeit von Handlungskompetenzen, womit der häufigen Kritik aus der Praxis (Notwendigkeit einer langen Einschulungsdauer, bis Absolvent:innen selbständig eingesetzt werden können; träger Berufsstart; sog. „Praxisschock“ bei Berufseinsteiger:innen) entgegengewirkt werden soll.

Die Unterrichtsgegenstände des Fächerkanons stellen sich wie folgt dar (siehe Abbildung 3):

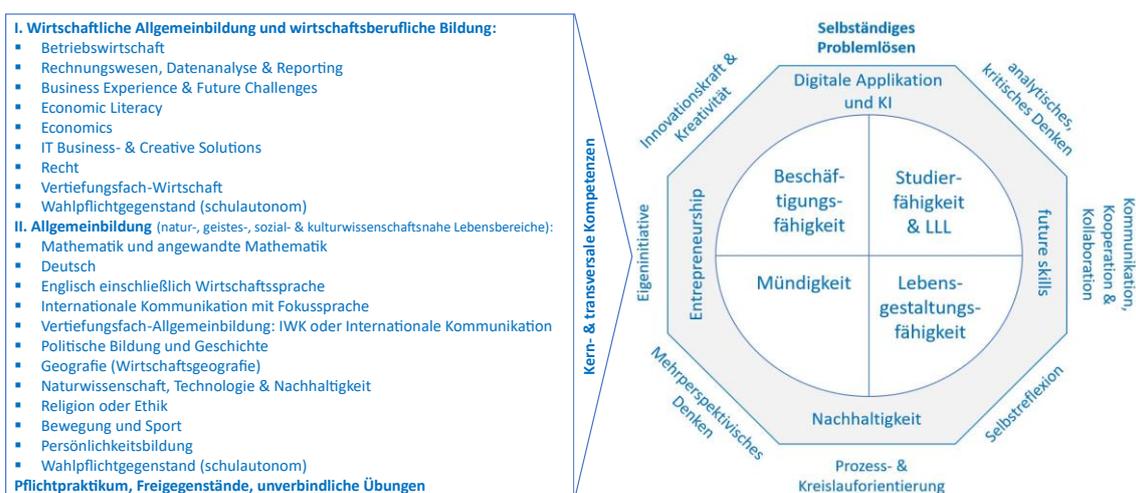


Abbildung 3: Gesamtheit der Unterrichtsgegenstände zur Erreichung des Zielbildes

Im nächsten Schritt geht es um die Entwicklung der Fachlehrpläne, also um die Ermittlung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Inhalten je Unterrichtsgegenstand, um das Zielbild auf Fächerebene „herunterzubrechen“. Der Autor nahm hierzu im Rahmen bisheriger Lehrplanerstellungsprozesse folgendes Problem wahr:

Ziele in Lehrplänen bergen die Gefahr, dass sie keine Verbindung zu den Bildungs- und Lehraufgaben aufweisen, weil die Ausarbeitung von Fachlehrplänen häufig in eigenen Expert:innengruppen erfolgt, die stark auf die Fachlogik des Unterrichtsgegenstandes fokussiert sind, jedoch weniger die gesamtheitliche Ausrichtung der Ausbildung im Blick haben. Werden die einzelnen

Kompetenzen jedoch nicht stringent vom Zielbild abgeleitet, so ergibt sich eine Zweiteilung des Lehrplans, einerseits in einen meist sehr ansprechend formulierten allgemeinen Teil mit Bildungszielen, allgemeinen Grundsätzen, Unterrichtsprinzipien u. ä., aber ohne Wirkung auf den Unterricht und andererseits in die für die Beurteilung relevanten Bildungs- und Lehraufgaben je Unterrichtsgegenstand, die als Ausgangslage für Unterrichtsmaterialien, Unterricht und Leistungsfeststellungen verwendet werden, aber nur wenig auf die übergeordneten Ziele ausgerichtet sind.

Bei der Erstellung der Fachlehrpläne kam daher der stringenten Ableitung der Kompetenzen besondere Bedeutung zu, was sich wie folgt äußerte:

- Definition von zwei bis vier Kernkompetenzen je Unterrichtsgegenstand, die dem Zielbild entsprechen und eine didaktische Strukturierung des Fachbereiches darstellen.
- Zuordnung von etwa zwei transversalen Kompetenzen zu jeder Kernkompetenz, wodurch eine sinnvolle Verknüpfung von Fach- und transversalen Kompetenzen ermöglicht werden soll.
- Ableitung von etwa vier bis acht Bildungs- und Lehraufgaben sowie deren Inhalten, die der Erreichung der transversalen Kompetenzen und Kernkompetenzen dienen.

Ein wissenschaftlicher Anspruch kann in der Praxis an eine stringente Ableitung nicht gestellt werden: Zu vielfältig sind beispielsweise die Ansprüche der verschiedenen Stakeholder und zu wenig präzise lässt sich ein Zielbild definieren bzw. müsste bei diesem jegliche Flexibilität aufgegeben werden, die aber aufgrund der geringen Prognostizierbarkeit der insbesondere beruflichen Anforderungen erforderlich ist, um eine rasche Veralterung des Lehrplans (Gössling & Ostendorf, 2021; Steininger & Fuhrmann, 2023, S. 137) zu verhindern. Somit wird hier unter stringentem Vorgehen der Versuch verstanden, einen Katalog an Kompetenzen aus den übergeordneten Zielen nachvollziehbar abzuleiten und strukturiert darzustellen.

2.3 Definition der Kernkompetenzen je Unterrichtsgegenstand

Die Kernkompetenzen sollen einerseits dem Zielbild entsprechen, d. h. jene mit der Ausbildung erreichten Kompetenzen darstellen, mit denen ein Teil des Zielbildes als verwirklicht angesehen werden kann. Beispielsweise zielt die betriebswirtschaftliche Kernkompetenz „Unternehmen nachhaltig steuern“ überwiegend auf das generelle Bildungsziel Berufsfähigkeit und die spezifischen Bildungsziele Entrepreneurship und Nachhaltigkeit ab.

Folgende Kompetenzen wurden für die Unterrichtsgegenstände im Wirtschaftsbereich abgeleitet (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Katalog der Kernkompetenzen im Wirtschaftsbereich (vorbehaltlich Änderungen im Rahmen der Resonanzphase)

Unterrichtsgegenstand	Kernkompetenz
Betriebswirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leistungserstellung in unterschiedlichen Branchen nachhaltig & effizient gestalten. ▪ Unternehmen nachhaltig steuern. ▪ Datenbasiert im Ein- & Verkauf entscheiden und Ein- & Verkaufsprozesse inkl. rechtlicher Beurteilungen durchführen.
Rechnungswesen, Datenanalyse & Reporting	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kalkulationen durchführen und Entscheidungen datenbasiert treffen. ▪ Buchungsvorgänge aus der Bilanz und GuV ableiten und einen Jahresabschluss erstellen und analysieren. ▪ Laufende Geschäftsfälle ganzheitlich beurteilen und die notwendigen Arbeitsschritte durchführen und kontrollieren.
Business Experience & Future Challenges (Hierbei bilden transversale Kompetenzen die Kernkompetenzen.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigeninitiative/Hands-on Mentalität, Kreativität, nachhaltiges Handeln. ▪ Selbstreflexion, Zuverlässigkeit, selbständiges Problemlösen. ▪ Digitales Projektmanagement, Selbstorganisation, Resilienz. ▪ Digitale Kompetenz, Prozessorientierung, Präsentationsfähigkeit. ▪ Prozessorientierung, selbstständiges Problemlösen, Teamfähigkeit/Kooperation. ▪ Lernbereitschaft/lebenslanges Lernen, Offenheit für Neues, intellektuelle Neugier. ▪ Vernetztes/mehrperspektivisches Denken, Selbständiges Problemlösen, Prozessorientierung.
Economic Literacy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entscheidungen als Konsument:in, Anleger:in, Kredit- und Versicherungsnehmer:in treffen. ▪ Strategische Entscheidungen in der Berufs- und Lebensplanung treffen. ▪ Entscheidungen als Arbeitnehmer:in und Steuerzahler:in treffen. ▪ Entscheidungen als mündige:r Mitgestalter:in einer wohlfahrtsförderlichen und nachhaltigen Wirtschaft treffen.
Economics	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wirtschaftliche Phänomene anhand volkswirtschaftlicher Methoden und Modelle erklären und analysieren. ▪ Wirtschaftspolitische Entscheidungen analysieren und kritisch reflektieren.
IT Business- & Creative Solutions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Probleme der betrieblichen Praxis mithilfe von IT-Tools selbständig lösen. ▪ IT-Applikationen zielorientiert nutzen und die Funktionsfähigkeit sicherstellen. ▪ Mit Daten verantwortungsvoll umgehen. ▪ Kreativität mithilfe digitaler Tools anregen.
Recht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundstrukturen der Rechtsordnung und des politischen Systems erklären und analysieren. ▪ Relevante Rechtsbereiche für Unternehmertum, Verbraucherrechte und Bürgerrechte verstehen und anwenden. ▪ Europäisches Recht in der Rechtssetzung reflektieren und Individualarbeitsrecht anwenden. ▪ Fallbezogene Rechtsanwendungen in Zivil- und Verbraucherrecht beurteilen.
Vertiefungsfach-Wirtschaft (Gleiche Kernkompetenzen, die je nach Schwerpunkt mit anderen Inhalten erreicht werden.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einfache und komplexe Problemstellungen der Fachdisziplin unter Berücksichtigung der Bereiche Recht, Nachhaltigkeit und Digitalisierung lösen. ▪ Methoden vorwissenschaftlichen Arbeitens bei eigenen Forschungsfragen anwenden. ▪ Aktuelle Entwicklungen im Vertiefungsbereich analysieren.

Andererseits geben Kernkompetenzen eine didaktische Strukturierung des Fachbereiches vor. Im Folgenden soll die didaktische Strukturierung des Unterrichtsgegenstandes Betriebswirtschaft näher beleuchtet werden. Die folgende Tabelle 4 zeigt den bisherigen Aufbau im Lehrplan 2014:

Tabelle 4: Gliederung der Betriebswirtschaft im Lehrplan 2014 (S. 44 – 55)

1. Jahrgang	2. Jahrgang	3. Jahrgang	4. Jahrgang	5. Jahrgang
Wirtschaft & Gesellschaft Businessplan Vertragswesen Kaufvertrag einschließlich Schriftverkehr	Wirtschaft und Gesellschaft Rechtliche Grundlagen des Unternehmens Kaufvertrag Marketing Leistungserstellung im Handel und Fertigungsbetrieb	Wirtschaft und Gesellschaft Management Planung Personalmanagement Führung Organisation Kontrolle	Wirtschaft und Gesellschaft Internationale Geschäftstätigkeit Dienstleistungsbetriebe Bank- und Versicherungsbetriebe Risikomanagement Wertpapiere, Derivate und Börse	Wirtschaft und Gesellschaft Businessplan Unternehmensgründung Unternehmenssteuerung
	Wirtschaft und Gesellschaft Materialwirtschaft Logistik und Supply-Chain Management Logistikbetriebe Handel Businessplan	Wirtschaft und Gesellschaft Fertigungsbetriebe Finanzmanagement Investitionsmanagement Businessplan	Wirtschaft und Gesellschaft Non-Profit-Organisationen und Öffentliche Verwaltung Finanz- und Investitionsmanagement Freizeitwirtschaft und Tourismus Ökomanagement und Qualitätsmanagement Businessplan	

Der Zusammenhang zwischen den Bereichen wird im bisherigen Lehrplan nicht ersichtlich, weshalb dieser auch meist für Schüler:innen im Unterricht und in den Unterrichtsmaterialien nicht nachvollziehbar ist. Sämtliche o. a. Bereiche der Betriebswirtschaft lassen sich jedoch den folgenden Hauptprozessen in Unternehmen zuordnen (zu prozessorientierter Einteilung der Betriebswirtschaft siehe auch Capaul & Steingruber, 2010; Dubs et al., 2004; Krauskopf & Frei 2011, S. 39–41):

- Leistungserstellung und Innovation: Leistungserstellung im Handel, im Fertigungsbetrieb, im Dienstleistungsbetrieb, im Bank- und Versicherungsbetrieb, in einer Non-Profit-Organisation, in der Öffentlichen Verwaltung, in der Freizeitwirtschaft und im Tourismus
- Entrepreneurship und Management: Wirtschaft & Gesellschaft, Businessplan, Rechtliche Grundlagen des Unternehmens, Management, Planung, Personalmanagement, Führung, Organisation, Kontrolle, Risikomanagement, Wertpapiere, Derivate und Börse, Ökomanagement und Qualitätsmanagement, Unternehmensgründung, Unternehmenssteuerung
- Einkaufsprozess: Kaufvertrag einschließlich Schriftverkehr (insbesondere Anfrage, Bestellung, Lieferabsicherung, Liefermahnung), Materialwirtschaft, Logistik und Supply-Chain Management, Logistikbetriebe, Handel (als Beschaffungsmarkt), Internationale Geschäftstätigkeit (Import), Investitionsmanagement (Entscheidung über eine zu tätige Investition), Finanzmanagement (Finanzierung einer Beschaffungsmaßnahme), ev. Beschaffungsmarketing

- Verkaufsprozess: Kaufvertrag einschließlich Schriftverkehr (insbesondere Angebot, Auftragsbestätigung, Lieferdokumente, Ausgangsrechnung, Zahlungsabsicherung, Zahlungsmahnung), Marketing (zur Absatzförderung), Handel (als Distributionsweg), Internationale Geschäftstätigkeit (Export).

Natürlich sind Überschneidungen bei der Zuordnung zu einem Prozess möglich. So kann je nach Perspektive beispielsweise der Bereich Handel als Teil eines Ein- oder eines Verkaufsprozesses und der Bereich Planung als Management- oder als Leistungserstellungsprozess betrachtet werden. Die öffentliche Verwaltung kann dem Leistungserstellungsprozess zugeordnet werden, wenn es um die Bereitstellung von Serviceangeboten geht, oder dem Verkaufsprozess, wenn öffentliche Ausschreibungen unterrichtet werden. Bereiche der Betriebswirtschaft, die im bisherigen Lehrplan nicht abgedeckt, von Anspruchsgruppen jedoch gefordert wurden, lassen sich den dargestellten Prozessen leicht zuordnen, z. B. Produktions- und Personalplanung im Rahmen der Leistungserstellung oder Beratung bezüglich spezifischer Probleme und Kundengruppen bei Verkaufsprozessen.

Werden nun Kompetenzen anhand der o. a. Prozesse aufgebaut, scheint eine Orientierungshilfe gegeben, und Vernetzungen sowie spätere Vertiefungen sind besser möglich als bei einem additiven Vorgehen (Krauskopf, 2011, S.16–17).

Die folgende Strukturierung (siehe Tabelle 5) soll den Schüler:innen, aber auch Lehrer:innen und Schulbuchverlagen eine klare Orientierung geben und ein sukzessives Aufbauen der betriebswirtschaftlichen Kompetenzen ermöglichen:

Tabelle 5: Zielkompetenzen im Lehrplanentwurf für Betriebswirtschaft

Lehrplanentwurf Betriebswirtschaft			
Bereich	L. Leistungserstellung & Innovation	E. Entrepreneurship & Management	V. Ein- & Verkaufsprozesse inkl. Vertragswesen
Kernkompetenz	Leistungserstellung in unterschiedlichen Branchen nachhaltig & effizient gestalten	Unternehmen nachhaltig steuern	Datenbasiert im Ein- & Verkauf entscheiden und Ein- & Verkaufsprozesse inkl. rechtlicher Beurteilungen durchführen
Transversale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Innovationskraft ▪ Prozessorientierung ▪ nachhaltiges Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigeninitiative & Selbstwirksamkeit ▪ vernetztes & mehrperspektivisches Denken ▪ verantwortungsvolles & nachhaltiges Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozessorientierung ▪ selbständiges Problemlösen ▪ Kommunikationsfähigkeit

2.4 Zuordnung der transversalen Kompetenzen zu den Kernkompetenzen

Den Kernkompetenzen sind zwei bis drei transversale Kompetenzen – nicht taxativ – zugeordnet, die in diesem Bereich besonders fokussiert werden sollen. Jede transversale Kompetenz ist mehreren Kernkompetenzen bzw. mehreren Unterrichtsgegenständen zugeordnet, da gerade sie in unterschiedlichem Kontext erworben werden muss, um von einer nachhaltigen Aneignung ausgehen zu können. Scharnhorst (2021, S. 22) beschreibt dies als Voraussetzung zur „transversalen Nutzung“ der Kompetenzen bzw. um „Auszubildende transferfähig(er)“ werden zu

lassen. Weiters werden im Rahmen jeder Kernkompetenz auch weitere transversale Kompetenzen angesteuert, die nicht explizit vorgegeben sind. Eine taxative Zuordnung scheint weder sinnvoll noch möglich. Digitale Kompetenzen, vernetztes und mehrperspektivisches Denken u. v. m. werden vermutlich in jedem Unterrichtsgegenstand aufgebaut, dennoch scheinen einige Unterrichtsgegenstände und Kernkompetenzen für den Aufbau dieser Kompetenzen besser geeignet: Digitale Kompetenzen etwa im IT-Bereich sowie in Rechnungswesen bei der Arbeit mit ERP-Systemen, vernetztes und mehrperspektivisches Denken z. B. in Rechnungswesen bei Zielkonflikten im Reporting oder in der Volkswirtschaft bei der Analyse wirtschaftspolitischer Themen. Wurden die Kern- und transversalen Kompetenzen von den Absolvent:innen erreicht, sollte das Zielbild in ausreichender Weise verwirklicht sein.

Zu Illustrationszwecken wird erneut der Leitgegenstand Betriebswirtschaft herangezogen: Folgende transversale Kompetenzen wurden der betriebswirtschaftlichen Kernkompetenz „Datenbasiert im Ein- & Verkauf entscheiden und Ein- & Verkaufsprozesse inkl. rechtlicher Beurteilungen durchführen“ zugeordnet:

- Prozessorientierung
- selbständiges Problemlösen
- Kommunikationsfähigkeit

2.4.1 Prozessorientierung

Wie unter Punkt 2.3 gezeigt, sind zahlreiche Themen der Betriebswirtschaft Teile des Ein- oder Verkaufsprozesses. Daher bietet sich der Bereich Ein- und Verkaufsprozesse aus inhaltlichen und didaktischen Gründen besonders an, um die Prozessorientierung zu trainieren. Die Abbildung 4 möge diese verdeutlichen.

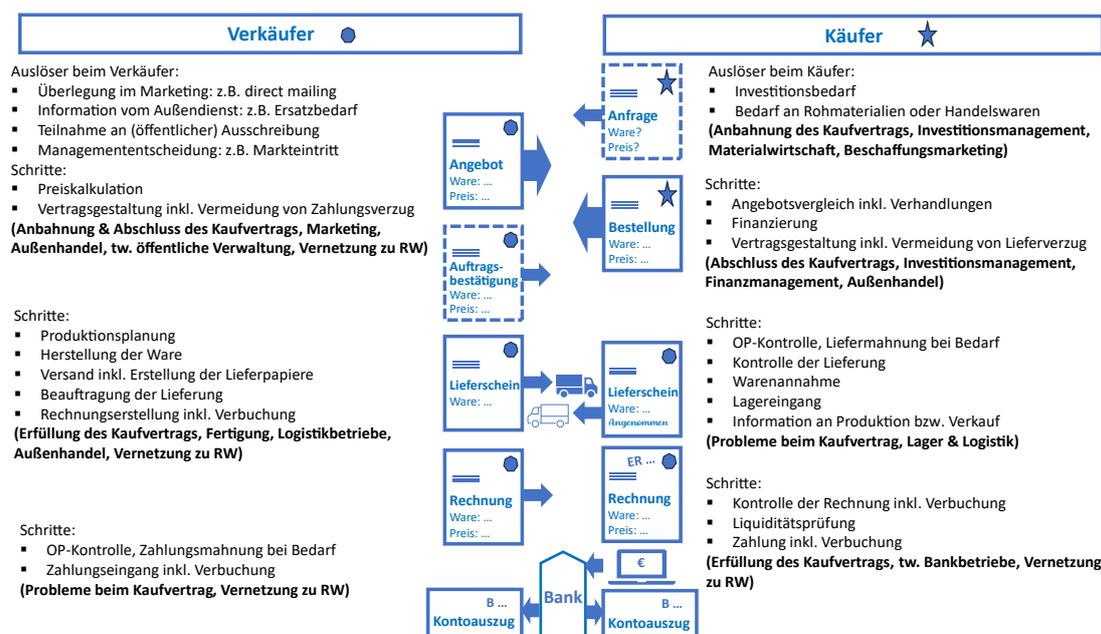


Abbildung 4: Prozessorientierte Darstellung eines Ein- & Verkaufsprozesses (betroffene Bereiche sind in Klammer gesetzt)

Schüler:innen können anhand des Prozessdenkens Zusammenhänge erkennen, Vernetzungen herstellen und Probleme besser lösen. Die Frage, in welchem Schriftstück etwa eine Pönale, eine Bankgarantie oder gar ein Dokumentenakkreditiv vereinbart werden müsste, ist üblicherweise für Schüler:innen und selbst für Student:innen wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen eine nicht leicht lösbare Aufgabe. Sobald Schüler:innen jedoch prozessorientiert ausgebildet sind, werden sie sofort erkennen, dass der/die an einer rechtzeitigen Lieferung interessierte Käufer:in die Pönale oder eine Bank- bzw. Liefergarantie in der Bestellung und der/die an einer rechtzeitigen Zahlung interessierte Verkäufer:in die Bank- bzw. Zahlungsgarantie oder das Dokumentenakkreditiv in seinem Angebot vereinbaren wird (müssen).

2.4.2 Selbständiges Problemlösen

Weiters eignet sich diese Kernkompetenz betreffend die Ein- und Verkaufsprozesse aufgrund der zahlreichen unterschiedlichen inner- und außerbetrieblichen Probleme und Lösungsansätze im Rahmen der Vertragsanbahnung, des Vertragsabschlusses und der Vertragserfüllung für das Trainieren des selbständigen Problemlösens. Beispielsweise kann dies die Erstellung eines Vertragsentwurfs für einen unmittelbar bevorstehenden Geschäftsabschluss mit einem internationalen Kunden umfassen. Dabei können Schüler:innen generative KI für die Erstellung eines Kaufvertrages verwenden, ihn anschließend kritisch analysieren, bewerten und für die eigene Position nachteilige Vereinbarungen ändern sowie abschließend – wieder mittels KI – übersetzen und das Ergebnis des Übersetzungsprogrammes überprüfen und gegebenenfalls Veränderungen vornehmen.

2.4.3 Kommunikationsfähigkeit

Wie in Punkt 2.1.3 dargestellt, umfasst die Kommunikationsfähigkeit insbesondere folgende Teilaspekte: schriftlich und verbal situationsgerecht artikulieren, Beziehung aufbauen, verhandeln, präsentieren, Konflikte lösen, Pluralität mit Interesse begegnen, Kund:innen verstehen, beraten und betreuen. Da Ein- und Verkaufsprozesse immer im Austausch mit Lieferant:innen bzw. Kund:innen, internen Abteilungen und teilweise mit externen Anspruchsgruppen wie Banken (z. B. im Rahmen der Vorfinanzierung), Versicherungen, dem Staat (z. B. bei öffentlichen Ausschreibungen und Aufträgen) u. v. m. stattfinden, ergeben sich zahlreiche Problemfelder, die zum Aufbau der Kommunikationsfähigkeit dienen können. Speziell in den durchgeführten Interviews mit Unternehmen wurden die steigenden Anforderungen bzgl. Kommunikation mit, Beratung von, Präsentation vor und Eingehen auf Kund:innen stark gefordert.

Natürlich sind auch digitale Kompetenzen erforderlich, etwa in der digitalen Kommunikation und beim Digital Contracting, bei der Erstellung von Verträgen oder eines Marketingkonzeptes mittels KI oder bei der Optimierung von Bestellprozessen. Daher zielt die Kernkompetenz auf die datenbasierte Durchführung ab. Jedoch steht in Betriebswirtschaft nicht die Technik des Prompts oder der Automatisierung von Geschäftsprozessen im Vordergrund (siehe hierzu IT Business- & Creative Solutions), sondern die Durchführung des kompletten Prozesses und der dafür erforderlichen Entscheidungen, z. B. welche Punkte des mittels KI erstellten Vertragsentwurfs rechtlich und betriebswirtschaftlich ausreichend formuliert oder für den/die Käufer:in oder Verkäufer:in vorteilhaft sind.

2.5 Ableitung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie deren Inhalte

Erst im letzten Modellschritt wurden vier bis acht Bildungs- und Lehraufgaben je Semester festgelegt, die zu den transversalen Kompetenzen und Kernkompetenzen führen sollen. Diese sind als Orientierungs- & Handlungskompetenzen formuliert, um theoriegeleitetes Handeln zu erreichen, also weder passives Wissen den Schüler:innen zu vermitteln, noch sie zu bloßem Aktionismus ohne kognitive Durchdringung eines Problems zu führen.

„Es geht um den Aufbau einer Orientierungskompetenz, auf deren Grundlage Situationen begrifflich durchdrungen werden, Zusammenhänge erkannt werden, die Lage bewertet wird, Entscheidungen getroffen werden. Andererseits ist Handlungskompetenz erforderlich, ein spezifisches Können (Planen, Ausführen, Evaluieren) samt entsprechender Motivation, durch das Ist- in Sollzustände überführt werden. Orientierungs- ohne Handlungskompetenz ist träges Wissen, Handlungs- ohne Orientierungskompetenz mündet in bloßem Aktionismus“ (Neuweg, 2018, S. 249).

Die Zahl der Kompetenzen wurde auf maximal sechs bis acht je Semester und Unterrichtsgegenstand beschränkt, damit es zu keiner Überfrachtung der Lehrpläne kommt. Eine zu hohe Anzahl an Bildungs- und Lehraufgaben stellt im Unterricht nicht bloß ein quantitatives (z. B. Lehrkraft unterrichtet einzelne Lehrziele nicht), sondern auch ein qualitatives Problem dar. So schreibt Dubs (2023, S. 39): „Es lässt sich immer wieder beobachten, dass mit inhaltlich überladenen Lehrplänen vor allem beim Frontalunterricht nur die unteren Taxonomiestufen verwendet werden, was falsche Einseitigkeiten in den Unterricht bringt.“ Weiters ermöglicht diese Beschränkung, dass der Kompetenzkatalog bei Bedarf direkt in einen Kompetenzraster übergeführt werden kann. Dafür wäre keine Neuformulierung der Kompetenzen erforderlich, sondern lediglich eine Ergänzung der Erreichungsgrade, die eine Zuordnung der gezeigten Performanzen zu den Beurteilungsstufen lt. § 14 LBVO ermöglicht.

Bei der Festlegung, Zuordnung und Ausformulierung der einzelnen Kompetenzen wurden folgende Punkte beachtet:

- Berücksichtigung unterschiedlicher Relevanzkriterien – Wissenschaftsorientierung, Situationsorientierung, Persönlichkeitsorientierung
- Stimmige Zuordnung von Fachkompetenzen zu den Kernkompetenzen
- Definition von Entwicklungsstufen, z. B. Aufbau und Vertiefung eines Prozesses, aufsteigende Komplexität, vom Allgemeinen zum Besonderen (Comenius beschrieb ähnliche Grundsätze bereits in seinem Werk 1657, siehe Comenius, 2007, S. 84–86), stimmiger Gesamtzusammenhang
- Betonung des Sinns des Lehrziels nach dem Motto „wir vermitteln nicht nur das Know How, sondern auch das Know Why“.
- Überschneidungsfreiheit der einzelnen Kompetenzen
- Verständliche Formulierung

- Berücksichtigung des Aufbaus von Basiskompetenzen in allen Unterrichtsgegenständen
- Sicherstellung der horizontalen Vernetzungen zwischen den Unterrichtsgegenständen

Soweit möglich erfolgte abschließend eine Überprüfung anhand folgender Fragen:

- Trägt die Kompetenz wirklich zur Erreichung der (generellen und/oder spezifischen) Bildungsziele und der transversalen Kompetenzen bei (Relevanzcheck)?
- Ist eine didaktisch-methodische Umsetzung im Unterrichtsalltag gut möglich (Machbarkeitscheck)? Die Überlegungen bezogen sich hierbei insbesondere auf Dubs, 2009; Dubs, 2014; Frey & Frey-Eiling, 2010; Grell & Grell, 2010; Meyer, 2004 und Neuweg, 2021.
- Ist das Lehrziel selbsterklärend, d. h. kann es ohne umfangreiche Interpretationshilfe im Rahmen der Lehrplanimplementierung, Fortbildung und Lehrmaterialienentwicklung verwendet werden (Verständlichkeitscheck)?

Alle Kompetenzen aus allen Fachlehrplänen des Wirtschaftsbereiches wurden vom 27. 2. bis 26. 3. 2024 einer zweiten Resonanzrunde unterzogen (Onlinezugang unter www.hak.cc/node/5777), bei der sämtliche Anspruchsgruppen detailliertes Feedback geben und Verbesserungsvorschläge machen konnten. In der Feedbackphase wurden 181 Online-Fragebögen ausgefüllt, wobei einzelne Fragebögen teilweise in Teams von bis zu 19 Personen (z. B. gemeinsame Beantwortung durch eine Fachgruppe oder den Jugendbeirat von YEP-Austria) bearbeitet wurden.

3 Entwürfe der Fachlehrpläne und weitere Schritte

3.1 Fachlehrpläne des Wirtschaftsbereiches

Alle Fachlehrplanentwürfe des Wirtschaftsbereiches können unter dem Link www.hak.cc/node/5836 angesehen werden. In diese Entwürfe werden laufend die Ergebnisse der Resonanzphase 2 eingearbeitet. Grundsätzlich herrscht bei den Anspruchsgruppen bereits eine hohe bzw. sehr hohe Zustimmung zu den Fachlehrplänen (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Zustimmung zu den Fachlehrplänen im Rahmen der Resonanzrunde 2 vom 27. 2. bis 26. 3. 2024, Spannweite der Mittelwerte zwischen den acht Unterrichtsgegenständen des Wirtschaftsbereiches, 5-teilige Likertskala (1 = volle Zustimmung, 5 = keine Zustimmung), n = 181

	Spanne
Die Kernkompetenzen sind für diesen Unterrichtsgegenstand sehr gut gewählt.	1.2 bis 1.9
Die transversalen Kompetenzen bilden gemeinsam mit den Kernkompetenzen ein sehr gutes Zielbild.	1.1. bis 2.0
Ich finde diesen Fachlehrplanentwurf sehr gut gelungen.	1.4. bis 2.6
Die allgemeinen Bildungsziele (Berufs-, Studierfähigkeit, mündige:r Bürger:in, Lebensgestaltungsfähigkeit) werden in angemessener Form angesteuert.	1.2 bis 2.2

Die speziellen Bildungsziele (Digitale Applikation & KI, Nachhaltigkeit, Entrepreneurship, Future Skills) werden in angemessener Form angesteuert.	1.4 bis 2.4
Die angegebenen transversalen Kompetenzen werden in angemessener Form angesteuert.	1.3 bis 2.1
Die jeweiligen Kompetenzen eines Jahrgangs stellen eine stimmige Entwicklungsstufe zu den jeweils vorangegangenen Jahrgängen dar.	1.2 bis 2.3

3.2 Fachlehrpläne des Allgemeinbildenden Bereiches

Die Ausarbeitung der Lehrplaninhalte der allgemeinbildenden Unterrichtsgegenstände erfolgt in einem zweistufigen Verfahren. Schulartenübergreifende Arbeitsgruppen, bestehend aus jeweils zwei Vertreter:innen je BHS-Schulart, definieren einen gemeinsamen inhaltlichen Sockel für die jeweiligen Unterrichtsgegenstände. Darauf baut die Arbeit der schulartenspezifischen Arbeitsgruppen auf, die anschließend die Fachlehrpläne der allgemeinbildenden Gegenstände erstellen. Die Ergebnisse werden für Herbst 2024 erwartet.

Der weitere Zeitplan sieht die legistische Bearbeitung und die Begutachtungsphase für das Jahr 2025 vor. Parallel sind eigene Veranstaltungen für Schulen, Fortbildungsinstitute und Schulbuchverlage sowie interessierte Autor:innen geplant, um die neuen Ansätze und Inhalte des Lehrplans zu besprechen und das Inkrafttreten des Lehrplans im Schuljahr 2026/27 gut vorzubereiten.

4 Fazit und Ausblick

Lehrpläne definieren die Rahmenbedingungen für den Unterricht und werden regelmäßig überarbeitet. Das ist notwendig, um aktuelle Entwicklungen abzubilden und die Absolvent:innen mit den erforderlichen Kompetenzen auszustatten, die sie für die weitere Lebensgestaltung sowohl im beruflichen, studentischen als auch im privaten Bereich benötigen.

Für die Entwicklung des Lehrplans für die österreichischen Handelsakademien, dessen Inkrafttreten für das Schuljahr 2026/27 geplant ist, wurde aufbauend auf den Grundprinzipien Evidenzorientierung, Stringenz und Transparenz ein fünfstufiges Modell entwickelt. Zunächst wurde ein Zielbild erstellt, das allgemeine und spezielle Bildungsziele vorgibt, die durch den Aufbau transversaler Kompetenzen erreicht werden sollen. Um sicherzustellen, dass die Absolvent:innen das Zielbild erreichen, wurden die Kompetenzen bzw. die Bildungs- und Lehraufgaben in den Fachlehrplänen stringent davon abgeleitet. Hierbei wurden zunächst Kernkompetenzen je Unterrichtsgegenstand definiert, denen ein Bündel an transversalen Kompetenzen zugeordnet wurde. Im letzten Schritt wurden Orientierungs- und Handlungskompetenzen abgeleitet und auf inhaltlicher Ebene konkretisiert.

Im Rahmen der Lehrplanerstellung wird ein umfassendes Anspruchsgruppenkonzept verfolgt. Sämtliche Stakeholder wurden in den Lehrplanentstehungsprozess laufend über schriftliche Informationen, Veranstaltungen und Feedbackmöglichkeiten eingebunden. Ein Schwerpunkt bestand in der Integration der Meinungen und Wünsche der Jugendlichen in den Entwicklungsprozess, die über eine Online-Befragung von 17.500 Jugendlichen und mehreren Besprechungen mit einem Jugendbeirat erfolgte.

Neben umfangreichen Neuerungen auf inhaltlicher Ebene wurden auf struktureller Ebene neue Unterrichtsgegenstände konzipiert. Der neue Gegenstand Economic Literacy zielt auf die Bewältigung ökonomisch geprägter Situationen im Privatbereich ab. IT Business- & Creative Solutions zielt auf die Lösung beruflicher Problemsituationen mittels PC- und KI-Einsatz in Verbindung mit den 4 Ks der 21st Century Skills (Fadel et al., 2017) unter besonderer Berücksichtigung der Kreativität ab. Die Business Experience-Schiene bietet unterschiedliche Wahlmodule je Semester an, die jeweils auf ein Set an transversalen Kompetenzen ausgerichtet sind. Im letzten Jahrgang sollen Schüler:innen die Möglichkeit haben, ein Semester lang entsprechend ihrer Wahl entweder auf das universitäre Umfeld (Academic Training) oder auf den unmittelbaren Berufseinstieg (Vocational Training) vorbereitet zu werden. Weitere Wahlmöglichkeiten werden in Form von Vertiefungsfächern sowohl im Bereich Wirtschaft als auch im Bereich Allgemeinbildung angeboten.

In den kommenden Monaten sollen das Curriculumentwicklungsprojekt abgeschlossen und die Implementierungsphase vorbereitet werden. Zentrale Gelingensfaktoren für die Einführung eines neuen Lehrplans scheinen geeignete Unterrichtsmaterialien, zeitgerechte Information an die Schulen und Fortbildungsangebote für Lehrer:innen zu sein. Hierzu wurden bereits seit dem Frühjahr 2023 Webcasts eingesetzt, die sich als besonders geeignetes Mittel zur direkten Informationsverbreitung erwiesen haben.

Die neuen Ansätze in der Lehrplanentwicklung und -gestaltung eröffnen ein breites Spektrum an Forschungsfragen. Ein besonderer Fokus könnte auf die Anforderungen an die Unterrichts- und Unterrichtsmittelgestaltung durch das Konzept der Kern- und transversalen Kompetenzen gelegt werden.

Interessenkonflikt

Der Autor gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Förderung

Die Finanzierung des Lehrplanentwicklungsprozesses erfolgt durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Der Autor leitet das Lehrplankernteam der Handelsakademie im Rahmen seiner Mitverwendung in der Abteilung für kaufmännische Schulen im BMBWF.

Literatur

BMBWF (2023). *Aktionsplan für mehr MINT-Fachkräfte*.
[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Aktuelles/MI\(N\)T-machen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Aktuelles/MI(N)T-machen.html)

BMBWF (o. D.). *10-Punkte-Programm zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie in Österreich*. <https://dnaustria.at/assets/images/10-Punkte-Programm.pdf>

- BMK (2021). *Österreich auf dem Weg zu einer nachhaltigen und zirkulären Gesellschaft*. https://www.bmk.gv.at/themen/klima_umwelt/abfall/Kreislaufwirtschaft/strategie.html
- Bundeskanzleramt (2022, 2. Juli). *Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030 / SDGs*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html>
- Capaul, R. & Steingruber, D. (2010). *Betriebswirtschaft verstehen. Das St. Galler Management-Modell*. Sauerländer.
- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik* (Nachdruck, 10. Aufl.). Klett-Cotta.
- Del Marmol, Th. & Feys, B. (2018). *Die PESTEL-Analyse: Bessere Prognosen durch Umfeldanalysen*. 50Minuten.
- Diem, I. (2022). *Auswirkungen der Digitalisierung auf das betriebliche Rechnungswesen. Eine empirische Untersuchung zur Identifikation von Veränderungen in der betrieblichen Buchhaltungspraxis und deren Implikationen für den Rechnungswesenunterricht*. Masterarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.
- Dubs, R. (2003). Modularisierung als Lehrplanprinzip. *Berufsbildung Schweiz*, 02, 5–7.
- Dubs, R., Euler, D., Rüegg-Stürm, J. & Wyss, Ch. E. (2004). *Einführung in die Managementlehre* (Band 1 bis 5). Haupt.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. SKV.
- Dubs, R. (2010). *Normatives Management. Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Unternehmensführung und -aufsicht*. Haupt.
- Dubs, R. (2014). *Unterrichtsplanung in der Praxis. Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft*. Franz Steiner.
- Dubs, R. (2023). *Schule. Ausgewählte Fragen und Lösungen zum Unterricht*. Hep.
- Economist Intelligence Unit (2020). *Schule 2030: Lehren und Lernen für die Zukunft*.
- Eloundou, T., Manning, S., Mishkin, P. & Rock, D. (2023). *GPTs are GPTs: An Early Look at the Labor Market Impact Potential of Large Language Models*. <https://arxiv.org/pdf/2303.10130>
- Fadel, Ch., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. ZLL21.
- Fortmüller, R. & Skala, F.-K. (2021). Zukunftsperspektiven höherer kaufmännischer und wirtschaftsberuflicher Vollzeitschulen. In P. Slepcevic-Zach & S. Kamsker (Hrsg.), *bwp@ Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–19). http://www.bwpat.de/wipaed-at3/fortmueller_skala_wipaed-at_2021.pdf
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2010). *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. vdf.

Gonon, Ph. (2001). Modularisierung als länderübergreifende und (berufsbildungs-) systemunabhängige Modernisierungsstrategie. In R. Bader & G. A. Straka (Hrsg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa*. (S. 183–189). Leske + Budrich.

Gössling, B. & Ostendorf, A. (2021). Die Revision kaufmännischer Lehrinhalte in der digitalen Transformation und das Wissenstrilemma der Lehrkräfte und Ausbilder/innen. In P. Slepcevic-Zach & S. Kamsker (Hrsg.), *bwp@ Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–19).

http://www.bwpat.de/wipaed-at3/goessling_ostendorf_wipaed-at_2021.pdf

Greimel-Fuhrmann, B. (2021). „Das Rechnungswesen ist tot, es lebe das Rechnungswesen!“ Didaktische Überlegungen zum Rechnungswesenunterricht unter Berücksichtigung der fortschreitenden Digitalisierung. In P. Slepcevic-Zach & S. Kamsker (Hrsg.), *bwp@ Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–16).

http://www.bwpat.de/wipaed-at3/greimel-fuhrmann_wipaed-at_2021.pdf

Grell, J. & Grell M. (2010). *Unterrichtsrezepte*. (12. Aufl.). Beltz.

Gruber, P. (2021). *Nachhaltigkeitsbetrachtung an Handelsakademien seit 1988*. [Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz].

Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, Ch. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching & Learning*.

Kovacic, T. (2020). *Die Auswirkungen der Digitalisierung auf den UNCO-Unterricht. Umsetzung und Stellenwert an den Handelsakademien*. Masterarbeit an der Universität Innsbruck.

Krauskopf, P. (2011). Kompetenzorientierung im Wirtschaftsunterricht. *Wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2–10/11, 16–17.

Krauskopf, P. & Frei, J. (2011). Eine (Fach-)Kompetenzmatrix als Instrument für die Weiterentwicklung des Übungsfirmenunterrichts. Eine wertvolle Hilfe zur Stärkung der Fachkompetenzen von Schüler/innen. *Wissen plus*, 5, 39–43

Le, S. & Weber, P. (2011). Game-Based Learning – Spielend Lernen? In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3t)* (S. 219–228). BoD–Books on Demand. <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/issue/view/7>

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.

Nairz, E. (2022). *Übergangsbewältigung und Resilienz* [Konferenzbeitrag]. Fachkonferenz der Führungskräfte der kaufmännischen Schulen, 31. März bis 1. April 2022, online.

Neuweg, G. H. (2018). Was ist „betriebswirtschaftliche Kompetenz“? In J. Schlicht, J. & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 239–253). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_13

Neuweg, G. H. (2020). Das Linzer Ebenen-Modell als Instrument zur Ausbildung des denkenden Buchhalters. In B. Greimel-Fuhrmann & R. Fortmüller (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik – den Bildungshorizont durch Berufs- und Allgemeinbildung erweitern: Festschrift für Josef Aff* (S. 135–144). Facultas.

Neuweg, G. H. (2021). *Unterrichtsplanung unter besonderer Berücksichtigung des kaufmännischen Unterrichts* (Version 4.1). Skriptum an der JKU Linz.

Neuweg, G. H. (2022). *Handelsakademie, Handelsakademiker*in – wohin geht ihr? Quo-vadis-Fragen vor dem Hintergrund der Arbeiten an einem neuen Lehrplan für die österreichischen Handelsakademien*. [Konferenzbeitrag]. 15. Österreichischer Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1. April 2022, Wien.

Osnabrücker Erklärung (2020). *Osnabrücker Erklärung zur beruflichen Bildung als Motor für den Wiederaufbau und den gerechten Übergang zu einer digitalen und ökologischen Wirtschaft 2020*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab31_corrigenum_osnabruecker_erklaerung.pdf

Peer, J. (2021). *Die Folgen der Digitalisierung und Automatisierung für buchhalterische Tätigkeiten in Steuerberatungskanzleien. Aktuelle Anforderungen an BuchhalterInnen*. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Pilz, M. (2005). Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (27) 2, 207–230. <https://doi.org/10.25656/01:4123>

Rathgeb, S. (2021). *Veränderungen in der Arbeitswelt & Bedeutung für die Bildung* [Konferenzbeitrag]. Tagung vom 8. April 2021.

Riebenbauer, E., Köck, V., Fritz, D. & Kamsker, S. (2022). *UNE-SIM. Expertise zum Einsatz und zur Weiterentwicklung von Unternehmenssimulationen im Wirtschaftsunterricht an der Handelsakademie*. Eine Studie im Auftrag vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Karl-Franzens-Universität Graz.

Rosenberger, L. (2021). *Weiterentwicklung des CRW-Unterrichts im Zuge der Digitalisierung und Automatisierung im Rechnungswesen*. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung* (Bd. 2). Hermann Schroedel.

Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. *BWP 50, 1*, S. 18–23. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/17030>

Schneider, W. (2021). Didaktik der Kostenrechnung – Dilemmata und Lösungsvorschläge. In B. Greimel-Fuhrmann (Hrsg.), *Das Lernen in der Wirtschaftspädagogik* (S. 164–183). Facultas.

Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V., Fuglsang, S., Grand, P., Griessler, E., König, T., Losi, L., Seiser, F., Tiemann, G., Taschwer, K. & Unger, M. (2023). *Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie*. Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Zusammenarbeit mit der Universität Aarhus. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=endbericht_ursachenstudie_ihs.pdf

Steininger, R. & Fuhrmann, B. (2023). *Weiterentwicklung der höheren schulischen Berufsbildung in Österreich. Delphi-Studie zur Identifikation und Spezifizierung von Entwicklungsfeldern für das berufsbildende höhere Schulwesen*. Projektabschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.

Stütz, S. (2024). *Charakteristika von Aufgaben in der Domäne Rechnungswesen – eine fachdidaktische Analyse*. Springer.

Wesiak, I. (2021). *Anforderungen an HAK-AbsolventInnen – „Welche überfachlichen Kompetenzen verlangen Unternehmen?“*. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz.

World Economic Forum (2020). *The future of jobs. Report 2020*.

Zitieren dieses Beitrags (12.10.2024)

Krauskopf, P. (2024). Der Erstellungsprozess des neuen Lehrplans für die Handelsakademien in Österreich. In G. Krammer & A. Malik (Hrsg.), *bwp@ Spezial AT-6: Beiträge zum 17. Österreichischer Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–22). https://www.bwpat.de/wipaed-at6/krauskopf_wipaed-at_2024.pdf

Der Autor



Dr. PETER KRAUSKOPF

Vienna Business School Schönborggasse

Schönborggasse 3-5, 1080 Wien

p.krauskopf@vbs.ac.at

<https://schoenborggasse.vbs.ac.at>