

Wissen und Kompetenzen für das Management digitaler Unternehmenstransformation

Ein Beitrag zur Entwicklung von
Studienprogrammen in der
akademischen Weiterbildung
für die Post-Corona-Zeit

**Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts in Business**

Masterstudiengang E-Learning und Wissensmanagement

Eingereicht von: Mag. Dr. Christian Führer, Bakk. B.A.
Personenkennzeichen: 2010364001
Datum: 15. August 2022
Betreut von: Prof. (FH) Mag. (FH) Barbara Geyer, PhD

Danksagung

Für das Zustandekommen der vorliegenden Masterarbeit danke ich allen voran den Führungskräften, welche sich kurzfristig und flexibel für die Durchführung der Interviews im empirischen Teil der Arbeit Zeit genommen haben. Besonderer Dank diesbezüglich gilt Nina Rainalter, sie hat mich maßgeblich bei der Rekrutierung der Teilnehmer:innen unterstützt.

Nathalie Morscher ist mir bei der Durchführung des Pretests zur Optimierung des Gesprächsleitfadens für die qualitativen Interviews beratend zur Verfügung gestanden. Vielen Dank dafür!

Dem Team der Fachhochschule Burgenland, allen voran der Studiengangsleiterin Barbara Geyer und der Studiengangsmanagerin Sabine Hoffmann, danke ich für die organisatorischen Leistungen, welche den reibungslosen Ablauf des Studiums trotz Corona-Pandemie ermöglicht haben. Meiner Betreuerin Barbara Geyer danke ich darüber hinaus für die kollegiale Betreuung und das präzise Feedback.

Schließlich danke ich der Europäischen Union, der Fachhochschule Burgenland und der Universität von Alicante für die Ermöglichung meines ERASMUS-Semesters. Auch dieses war trotz Pandemie wunderbar organisiert. Der Biblioteca Pública Azorín de Alicante, in der ich den Großteil meiner Masterarbeit verfasst habe, danke ich für die ausgezeichnete Klimaanlage. Meine Zeit in Alicante war eine coole Erfahrung, welche mein Leben nachhaltig verändert hat.



Christian Führer

Alicante, 15. August 2022

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	1
Abstract	2
1 Einleitung.....	3
1.1 Problemstellung.....	3
1.2 Zielsetzung und wissenschaftliche Fragestellung.....	5
1.3 Methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit.....	6
2 Entwicklungserfordernisse für akademische Weiterbildungsangebote.....	7
2.1 Digitalisierung und Digitale Transformation als Treiberinnen hochschuldidaktischen Handelns	7
2.2 Hochschuldidaktische Überlegungen.....	9
2.3 Makroebene.....	15
2.4 Mesoebene.....	20
2.4.1 Hochschuldidaktische Wirkungskette	27
2.4.2 Prinzipien der Curriculumsentwicklung.....	30
2.4.3 Prozess der Curriculumsentwicklung.....	32
2.5 Mikroebene.....	35
2.5.1 Handlungsfelder zur strategischen Weiterentwicklung der Hochschullehre im digitalen Zeitalter.....	35
2.5.2 Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Hochschullehre	41
3 Wissen und Kompetenzen für das Management digitaler Unternehmenstransformation	45
3.1 Digitale Unternehmensführung.....	45
3.2 Ambidextrie	46
3.3 New Work	53
4 Dokumentenanalyse von Studiengängen mit Fokussen auf digitale Unternehmenstransformation	57
4.1 Vorgangsweise.....	57
4.2 Auswahl des Materials	59
4.3 Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse	61
5 Qualitative Interviews mit Führungskräften aus Großunternehmen.....	67
5.1 Erhebungsmethode	67
5.2 Auswertungsmethode	72
5.3 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews	75

6	Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	85
6.1	Beantwortung der Forschungsfragen.....	85
6.2	Diskussion.....	88
6.3	Limitationen.....	88
6.4	Ausblick.....	89
7	Zusammenfassung.....	90
8	Literatur.....	91
	Abbildungsverzeichnis.....	102
	Tabellenverzeichnis.....	103
	Eidesstattliche Erklärung.....	104

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht vor dem Hintergrund kontinuierlich fortschreitender digitaler Unternehmenstransformation, welche durch die COVID-19-Pandemie von besonderer Dynamik geprägt ist, sowie Änderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen der akademischen Weiterbildung in Österreich, Gestaltungspotenziale für hochschuldidaktisches Handeln hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung akademischer Weiterbildungsangebote für das Management digitaler Transformation von Großunternehmen für die Post-Corona-Zeit. Auf Basis einer Literaturanalyse sowie eines darauf aufbauenden Befundes einer Dokumentenanalyse sowie einer Inhaltsanalyse von qualitativen Interviews mit Führungskräften aus Großunternehmen werden Hinweise für hochschuldidaktisches Handeln für die Weiterentwicklung von Studienprogrammen im Kontext der digitalen Großunternehmens-Transformation erarbeitet.

Die Ergebnisse zeigen auf der Makroebene hochschuldidaktischen Handelns die Notwendigkeit, Einflüsse auf digitale Unternehmenstransformation kontinuierlich zu reflektieren und bei der Gestaltung von Studienprogrammen zu berücksichtigen. Auf der Mesoebene ist nach Kompetenzen zu fragen, welche heute, morgen und übermorgen von Studierenden und Absolvent:innen gefordert sind. Diese betreffen neben Management-Kompetenzen insbesondere Sozialkompetenzen, Medienkompetenzen und Kompetenzen des Selbstmanagements. Auf der Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns sind vor allem die Studieninhalte von Interesse. Sie umfassen in der vorliegenden Arbeit Themenstellungen, welche unter digitaler Unternehmensführung, Ambidextrie und New Work zu subsumieren sind. Sie machen Kompetenzen notwendig, um Unternehmen und ihre Mitarbeitenden digital zu führen sowie mit der Herausforderung umzugehen, unternehmerisches Handeln sowohl auf das Kerngeschäft wie auch auf Innovation zu fokussieren. Dies umfasst Bemühungen des Managements im Bereich der Strategie, der dahingehenden Ausgestaltung der Organisationsstruktur, der Ressourcenzuteilung sowie der Unternehmenskultur. Bei der Arbeitsplatzgestaltung der Zukunft zeigt sich ein Trend zur Individualisierung. Dieser macht die Notwendigkeit deutlich, die Anforderungen der Arbeitnehmer:innen mit den Möglichkeiten der Unternehmen in Einklang zu bringen.

Weiterführende Forschung empfiehlt sich in Form der Untersuchung des Themas mit Hilfe anderer Theorien, der Berücksichtigung weiterer Studienprogramme in der Dokumentenanalyse sowie der Ziehung homogener Stichproben im Rahmen qualitativer Interviews.

Abstract

In the context of continuously advancing digital corporate transformation, which is particularly dynamic due to the COVID-19 pandemic, as well as changes in the legal framework of academic further education in Austria, design potential for higher education didactic action with regard to (further) development of academic training courses for the management of digital transformation of large companies for the post-corona period. On the basis of a literature analysis as well as a result of a document analysis and a content analysis of qualitative interviews with executives from large companies, references to university didactic action for the further development of study programs in the context of the digital transformation of large companies are developed.

At the macro level of university didactics, the results show the need to continuously reflect on influences on digital corporate transformation and to take them into account when designing study programs. At the meso level, questions must be asked about the competencies that are required of students and graduates today, tomorrow and the day after. In addition to management skills, these relate in particular to social skills, media skills and self-management skills. At the micro level of university didactics, the course content is of particular interest. In the present work, they include topics that can be subsumed under digital corporate management, ambidexterity and new work. They require skills to manage companies and their employees digitally and to deal with the challenge of focusing entrepreneurial activity both on the core business and on innovation. This includes efforts by the management in the area of strategy, the design of the organizational structure, the allocation of resources and the corporate culture. There is a trend towards individualization in future workplace design. This makes it clear that it is necessary to reconcile the requirements of employees with the possibilities of companies.

Further research is recommended in the form of examining the topic with the help of other theories, considering other study programs in the document analysis and drawing homogeneous random samples in the context of qualitative interviews.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Die digitale Unternehmenstransformation stellt Anbietende akademischer Weiterbildungsangebote vor die Herausforderung ihre hochschuldidaktischen Überlegungen zu überdenken und an die gewandelten Anforderungen der Wirtschaft sowie die Beschäftigungsperspektiven von Studierenden und Absolvent:innen zu adaptieren (Maier-Rabler, 2017).

Neben des Megatrends des digitalen Wandels (Naisbitt, 1984) wirken zwei weitere wesentliche Treiber:innen als Kraftfelder für Transformation currucularer Anforderungen. Es sind dies einerseits sich verändernde rechtliche Rahmenbedingungen für die akademische Weiterbildung in Österreich (Parlament Österreich, 2021a) und andererseits die sich beschleunigt habende Transformationsdynamik in Wirtschaft, Gesellschaft und Hochschullehre, bedingt durch die COVID-19-Pandemie (Dittler & Kreidl, 2021).

Die akademische Weiterbildung betreffend verfolgt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) das Ziel, über die Hochschulsektoren hinweg die gesetzlichen Bestimmungen betreffend Studien zur Weiterbildung weiterzuentwickeln und zu vereinheitlichen, die nationale Durchlässigkeit von Studien zur Weiterbildung zu stärken, mit dem außerordentlichen Bachelorstudium ein neues Studienformat gesetzlich zu verankern, bei den akademischen Graden in der Weiterbildung für Titelklarheit zu sorgen sowie externe Qualitätssicherungsverfahren für Studien zur Weiterbildung anzuwenden (Parlament Österreich, 2021b).

Diese Reform hat zur Auswirkung, dass mit dem außerordentlichen Bachelorstudium die Möglichkeit geschaffen wird, ein derartiges Ausbildungsformat einzurichten, das formal als Fort- und Weiterbildungsangebot konzipiert ist, das außerordentliche Masterstudium soll als Angebot der Fort- und Weiterbildung für Studierende mit Erstabschluss neu positioniert werden. Außerordentliche Bachelor- und Masterstudien entsprechen nach der Intention der Regierungsvorlage den Vorgaben der Bologna-Architektur, womit auch im internationalen Vergleich die Stellung des österreichischen Weiterbildungsmasters geklärt werden soll. Eine entscheidende Neuerung für Anbietende akademischer Weiterbildungsprogramme ist die Vereinheitlichung der Zugangsvoraussetzungen: „Für das außerordentliche Bachelorstudium werden die allgemeine Hochschulreife

und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung oder in bestimmten Fällen eine einschlägige berufliche Qualifikation festgelegt, für das außerordentliche Masterstudium ein abgeschlossenes Bachelor- oder Diplomstudium und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung.“ (Parlament Österreich, 2021b). Die Terminologie für Weiterbildungs-Studien soll vereinheitlicht werden, indem die Bezeichnung dieser Studien mit „Universitätslehrgang“ bzw. „Hochschullehrgang“ einheitlich über die Sektoren hinweg festgelegt wird (Parlament Österreich, 2021b).

Als akademische Grade werden die Titel “Bachelor of Arts (Continuing Education)”, “Bachelor of Science (Continuing Education)”, und “Bachelor Professional” bzw. “Master of Arts (Continuing Education)”, “Master of Science (Continuing Education)”, “Master Professional”, “Master of Business Administration”, “Executive Master of Business Administration” und “Master of Laws” festgelegt. Schließlich soll die Durchlässigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien sowie in ein Doktoratsstudium durch die neuen Bedingungen gewährleistet sein (Parlament Österreich, 2021c).

Hinsichtlich des Einflusses der Folgen der COVID-19-Pandemie erlebt die Hochschullehre eine Entwicklung und Modernisierung der Lehre in einem Tempo und Ausmaß, das seinesgleichen sucht. Innerhalb eines Semesters wurde der zuvor prägende Präsenzunterricht auf adaptierte Formate wie "Distance Learning", "Blended Learning" oder "hybrides Lernen" umgestellt. Zwar hatten Hochschulen bereits eine lange Tradition in der Entwicklung elektronischer Lernszenarien, doch schienen die Pandemie bedingten Anforderungen viele Hochschulen im Frühjahr 2020 dennoch unvorbereitet zu treffen (Dittler & Kreidl, 2021).

In diesem Lichte scheint es nun naheliegend, aus dieser Situation zu lernen und die Chancen dieser abrupten Digitalisierungswelle zu nutzen. Es gilt nach Kamsker (2021) „die gewonnenen Erkenntnisse über diese digitalen Veränderungsprozesse an Studierende weiterzugeben und zu diskutieren. Demnach sollte COVID19 neben den zahlreichen Herausforderungen auch als Möglichkeit gesehen werden, theoretische Überlegungen mit Praxiserfahrungen zusammenzuführen. Umgekehrt können praktische Erkenntnisse theoretisch ergründet und im Sinne forschungsgeleiteter Lehre inhaltlich in den Studienrichtungen verankert werden.“ (Kamsker, 2021, S. 14). Diese Forderung ist auch vor dem Hintergrund zunehmenden Interesses der Gesellschaft und der Wirtschaftspraxis zu verstehen, akademische Weiterbildung an die aktuellen beruflichen Herausforderungen der Studierenden und Absolvent:innen, auch im Sinne nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit, anzupassen (Sánchez-Barrioluengo & Benneworth, 2019).

Es obliegt daher Anbieter:innen akademischer Weiterbildungsprogramme, Studienangebote an den aktuellen Umwelteinflüssen und Treiber:innen von gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Entwicklungen auszurichten und es stehen nun Bildungsinstitutionen vor der Aufgabe, Weiterbildungsstudien zu entwickeln und zu transformieren, um den skizzierten Bedingungen gerecht zu werden.

1.2 Zielsetzung und wissenschaftliche Fragestellung

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, auf Basis einer Literaturanalyse sowie darauf aufbauender empirischer Erkenntnisse Handlungsempfehlungen für die inhaltliche Weiterentwicklung von Studienprogrammen der akademischen Weiterbildung im Kontext der digitalen Großunternehmens-Transformation zu erarbeiten.

Dabei soll nach makro-, meso- sowie mikrodidaktischen Reflexionen insbesondere die inhaltliche Ausgestaltung von Studienrichtungen in den Fokus gerückt werden, jedoch auch der Aspekt studienorganisatorischer Bedingungen ob der Erfahrungen aus der COVID-19-Pandemie sowie des Spezifikums, dass die betreffenden Studierenden in der Regel berufstätig sind, nicht zu kurz kommen.

Nicht-Ziel ist die Entwicklung eines Curriculums für ein Studienangebot zur digitalen Großunternehmens-Transformation.

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Problemhintergrundes sowie der Zielsetzung sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

Hauptforschungsfrage:

- Welche Gestaltungspotenziale eröffnen sich für hochschuldidaktisches Handeln hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung akademischer Weiterbildungsangebote für das Management digitaler Transformation von Großunternehmen für die Post-Corona-Zeit?

Subforschungsfragen:

- Welche Kompetenzen werden von Absolvent:innen akademischer Weiterbildungsprogramme gefordert um digitale Transformation von Großunternehmen gestalten zu können?
- Inwieweit müssen sich akademische Weiterbildungsangebote entwickeln, um Studierende auf die bestehenden und künftigen Herausforderungen der digitalen Transformation vorzubereiten?
- Wie kann Curriculumsarbeit im Kontext akademischer Weiterbildung gestaltet werden, um die inhaltliche Ausgestaltung von Studienrichtungen auf die Anforderungen der digitalen Transformation von Großunternehmen auszurichten?

1.3 Methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in zwei Theoriekapitel und zwei Empirie-Kapitel: Im ersten Theorie-Kapitel wird eingangs die Literatur zu hochschuldidaktischem Handeln auf der Makro-, Meso- und Mikroebene aufgearbeitet. Es schafft einen theoretischen Bezugsrahmen für die spätere Konzeption der empirischen Untersuchung. Im zweiten Theorie-Kapitel werden Themenschwerpunkte der digitalen Unternehmenstransformation herausgegriffen, welche von zentraler Bedeutung für das Management ebendieser scheinen. Diese umfassen die Themen digitale Führung, Ambidextrie und New Work. Aufbauend auf dieser theoretischen Ausleuchtung der Problemstellung folgt im ersten Empirie-Kapitel ein Vergleich von Studienprogrammen von Studien um Themen der digitalen Unternehmenstransformation von nationalen sowie internationalen Anbieter:innen in Form einer Dokumentenanalyse. Insbesondere wird im Rahmen dieses Vergleichs interessieren, welche Fächer bzw. Module an den jeweiligen Studiengängen gelehrt werden, da diese als Indikator dienen können, um Rückschlüsse darauf zu ziehen, welche Bildungsbedürfnisse die Curricula-Kommissionen der jeweiligen Bildungs-Institutionen bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Curricula vermutet bzw. erkannt haben. Aufbauend auf diese Erkenntnisse werden im zweiten Empirie-Kapitel acht problem-zentrierte Interviews mit Führungskräften in Großunternehmen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

2 Entwicklungserfordernisse für akademische Weiterbildungsangebote

Das erste Theorie-Kapitel diskutiert Digitalisierung und digitale Transformation als Treiberinnen hochschuldidaktischen Handelns, es stellt hochschuldidaktische Überlegungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene an und beleuchtet abschließend den Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Hochschullehre.

2.1 Digitalisierung und Digitale Transformation als Treiberinnen hochschuldidaktischen Handelns

Die Nutzung digitaler Technologien sowie die daraus entstehende digitale Transformation im Kontext unterschiedlicher Anwendungsfelder, wie jener in der Wirtschaft, der gesellschaftlichen Kommunikation, im Aus- und Weiterbildungsbereich wie auch im Kontext der privaten Nutzung werden heute als soziale Alltagsphänomene diskutiert. Die dafür notwendigen digitalen Kompetenzen der Menschen stellen die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sowie zunehmend der Teilhabe am Berufsleben dar (Fürst, 2019).

Ogleich Menschen heute schon im Kleinkindalter darin geübt sind, mit digitalen Devices umzugehen, bedarf es spezifischer Bildungsangebote, um digitale Anwendungen im beruflichen Kontext zielgerichtet einsetzen zu können. Aus zumindest zwei Gründen ist anzunehmen, dass der Bedarf derartiger Bildungsangebote, wie man vielleicht annehmen könnte, auch nicht nur vorübergehend besteht, weil ja irgendwann die ‚digital Natives‘ die Wirtschaft übernommen haben und das Problem damit gelöst sei: Erstens zeigt sich die digitale Kluft zwischen ‚digital Natives‘ und ‚digital Immigrants‘ als kontinuierlich vorhanden, es tun sich immer neue Klüfte auf. Zweitens erweist sich die Anwendung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie im Unternehmen und die daraus resultierenden Gestaltungserfordernisse im Kontext von Unternehmenstransformation als komplexe Management-Aufgabe, für die es umfassender Skills benötigt (Fürst, 2019).

Die Vermittlung dieser Management-Kompetenzen eröffnet Handlungsfelder für Anbietende akademischer Weiterbildungsprogramme, sie stehen vor der Frage, „wie Bildungsangebote gestaltet werden müssen, um die Lernenden auf die Begegnung und Mitgestaltung des digitalen Wandels in allen Lebens- und Arbeitsbereichen vorzubereiten. So sehen auch die Hochschulen den Weiterentwicklungsbedarf als Organisation, Arbeits-, aber auch insbesondere als Bil-

dungsstätte für Studierende. Diesbezüglich ist es obligat, bestehende Bildungsprozesse zu analysieren und weiterzuentwickeln und damit den Studierenden zeitgemäße Bildungsinhalte sowie Lehr- und Lern-Arrangements zur Verfügung zu stellen.“ (Kamsker, 2021, S. 1).

Transformationsdynamiken von zuvor von vielen nicht geahnten Ausmaßes erleben wir bedingt durch die COVID-19-Pandemie: Unternehmen transformieren ‚sich‘ - oder vielmehr: werden transformiert - zu ‚Enterprise 2.0‘, Wissenslücken um die digitale Unternehmenstransformation zu Wirkmechanismen von digital vernetzten Unternehmen werden vielerorts deutlich. Äquivalent dazu erkennen und erkannten Bildungseinrichtungen ihren Weiterentwicklungsbedarf zum Bildungsanbieter bzw. der Hochschule 4.0: Innerhalb kürzester Zeit mussten Lehr- und Lernangebote auf Distance Learning umgestellt werden, um den hochschulischen Lehrbetrieb während der Pandemie aufrecht erhalten zu können. Für diese gilt es nun, der Herausforderung zu begegnen, die Chancen der digitalen Transformation zu erkennen und die gewonnenen Erfahrungen für die Weiterentwicklung der Bildungsangebote zu nutzen (Schuknecht & Schleicher, 2020).

Wie die Erfahrungen auf Grund der Pandemie zeigen, weisen sowohl Betriebe als auch Hochschulen als Organisationen digitalen Transformationsbedarf auf, gleichsam bedarf es Weiterentwicklung im Zusammenwirken von Wirtschaft und Hochschulen: Beide Akteure haben die Frage zu beantworten, welches Wissen und welche Kompetenzen Arbeitskräfte benötigen, um im digitalen Wandel Schritt halten zu können und darüber hinaus, um diesen im Unternehmen aktiv (mit-)gestalten zu können. Hochschulen haben in dieser Diskussion zu klären, welchen Beitrag sie zu leisten vermögen, um Individuen wie Organisationen bei der digitalen Unternehmenstransformation unterstützen zu können (Ahrens & Gessler 2018). Im Kontext der akademischen Weiterbildung eröffnet sich hier Markt- und Gestaltungspotenzial, da Expert:innen einen Trend zu Mehrfachqualifikationen und höheren Bildungsabschlüssen postulieren (Alesi & Teichler, 2013).

Damit einher geht auch die Forderung nach einem durchlässigen Bildungssystem, welcher mit der Bologna-Erklärung (1999) nachgekommen wurde. Hochschulen mögen im ‚Europa des Wissens‘ ihren Beitrag leisten, um menschliche und gesellschaftliche Entwicklung zu forcieren und den Bürger:innen Gelegenheiten bieten, die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends zu entwickeln und die dafür benötigten Kompetenzen zu erwerben (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2009). Kehm und Teichler (2006) erkennen damit verbunden einen Auftrag an Bildungsinstitutionen im europäischen Hochschulraum, auch vor dem Hintergrund der skiz-

zierten Umweltbedingungen, hochschulische Rahmenbedingungen und Gegebenheiten zu überdenken, Studienrichtungen anzupassen, neue Bildungsangebote zu schaffen sowie Lehr- und Lernprozesse anders zu denken. Dies gelte, so Kamsker (2021), insbesondere auch für wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtungen, ihre Curricula bedürfen einer Überholung und Anpassung der inhaltlichen Ausgestaltung, da digitale Transformation als wesentliche Treiberin von Wandelprozessen wirtschaftlicher Abläufe, Strukturen und Arbeitstätigkeiten gravierenden Einfluss auf ebendiese nehme, so die Autorin. Schließlich ermögliche es zunehmende Technologisierung und Digitalisierung, Arbeitsabläufe zu vereinfachen und effizienter zu gestalten sowie neue Geschäftsmodelle zu entwickeln. Gestalter:innen digitaler Unternehmenstransformation müssen daher flexibel auf Veränderungen reagieren können und lernen, mit Komplexität und Unsicherheit umzugehen. Damit einher geht eine zunehmende Bedeutung persönlicher und sozialer Kompetenzen, welche wachsende Bedeutung in akademischen Bildungsprogrammen erfährt.

Die Hochschulentwicklung steht vor dem Hintergrund der rasanten Transformationsdynamik vor der Herausforderung kontinuierlich auf aktuelle Wissens- und Kompetenz-Bedarfe der Studierenden und Absolvent:innen einzugehen, weshalb Curricula laufender Aktualisierung bedürfen, Walkenhorst (2017) spricht davon, diese in einem zyklischen Prozess weiterzuentwickeln, um sie in die Lage zu versetzen, ihrem Auftrag nach zeitgemäßer Ausbildung nachkommen zu können.

2.2 Hochschuldidaktische Überlegungen

Diese Zielsetzung vor dem Auge habend, scheint es zweckmäßig, hochschuldidaktische Überlegungen sowohl auf der Makro-, Meso-, als auch auf der Mikroebene anzustellen, um möglichst umfassend Ursachen und Potenziale für die Neu- bzw. Weiterentwicklung von Studienangeboten erkennen zu können.

Die Makroebene hinterfragt konzeptionelle Gegebenheiten und Bedingungen der Hochschullehre. Diese sind in den folgenden Überlegungen insbesondere von Bedeutung da sie bedingt durch die Änderung des „Universitätsgesetzes 2002, des Fachhochschulgesetzes, des Privathochschulgesetzes, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes, des Hochschulgesetzes 2005, des Bundesgesetzes über die „Diplomatische Akademie Wien“ und des COVID-19-Hochschulgesetzes“, die Bedingungen für akademische Weiterbildungsprogramme grundlegend ändert.

Die Mesoebene reflektiert die konkrete Ausgestaltung von Studienrichtungen, fragt also wesentlich nach inhaltlichen Anforderungen an Wissen und Kompetenzen von (zukünftigen) Studierenden und Absolvent:innen. Die Mikroebene erarbeitet Umsetzungsempfehlungen für Lehr- und Lernsituationen unter Berücksichtigung des Zusammenwirkens inhaltlicher, methodischer sowie mediendidaktischer Aspekte (Schiefner-Rohs, 2020).

Bevor in den nächsten Abschnitten auf ausgewählte Themen der drei Ebenen ausführlicher eingegangen wird, werden nachfolgend einige Theorieansätze dargestellt, welche einerseits den Untersuchungsschwerpunkten der vorliegenden Arbeit eine weitere Rahmung verleihen, andererseits eine spezifische und theoriegeleitete Schwerpunktsetzung überhaupt erst ermöglichen.

Einleitend empfehlen sich dafür die fünfzehn von Kehm (2009) definierten Gegenstandsbereiche der Hochschulforschung, welche nach Teichler (2008) in vier Wissenssphären subsumiert werden können. Die gegenständliche Arbeit beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit ausgewählten Fragestellungen der ersten, zweiten und dritten Wissenssphäre, die nicht alle voll umfassend beantwortet werden können, jedoch an einigen Stellen im weiteren Verlauf wichtig zu erörtern sind:

1. Wissenssphäre: Quantitativ-strukturelle Fragestellungen

Die erste Wissenssphäre umfasst Studien- und Berufsbiografien, den Hochschulzugang und Übergänge, die Vermessung universitärer Leistungen sowie die Themenstellungen Ranking, Exzellenz und Eliten (Teichler, 2008).

Folgende Fragestellungen der ersten Wissenssphäre sollen im Kontext der vorliegenden Arbeit mitgedacht werden: Wie gestalten sich Studienverläufe? In welchem Ausmaß ist berufliche Tätigkeit von Studierenden möglich, erwünscht oder notwendig? Wie wirken sich Studienangebote auf den Werdegang von Studierenden aus? Wie durchlässig ist der Zugang zum Hochschulsystem? Wie werden Übergänge innerhalb des Hochschulsystems gestaltet? Unter welchen Bedingungen werden Studiengänge akkreditiert? Wie bzw. durch wen wird ihre Qualität gemessen? (Kehm, 2009)

2. Wissenssphäre: Disziplinspezifische Aspekte und fachbezogene Wissensfacetten

Die zweite Wissenssphäre umfasst die Struktur und curriculare Ausgestaltung von Studienrichtungen, die Hochschule in der Wissensgesellschaft, die Internationalisierung im Hochschulbereich, Analysen zu Forschung und Innovation sowie den Zusammenhang von Hochschule und Region (Teichler, 2008).

Folgende Fragestellungen der zweiten Wissenssphäre sollen im Kontext der vorliegenden Arbeit mitgedacht werden: Wie wird das Curriculum der Studienrichtung strukturiert und ausgestaltet? Unter welchen Bedingungen werden Studierende zum Studiengang zugelassen bzw. ausgewählt? Wie werden Übergänge vom Bachelor, Master, Diplom bzw. zum Doktorat ermöglicht bzw. gestaltet? Welche Bedeutung hat die Bildungseinrichtung als Organisation in der Gesellschaft, auch hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent:innen? Auf welche Weise wird das Studium dem etwaigen Anspruch an Internationalität gerecht? Welche Rolle spielt die Regionalität der Bildungseinrichtung bzw. des Bildungsangebotes im Spannungsfeld zur Internationalität? Welche Beziehungen pflegt die Bildungseinrichtung zu Stakeholder:innen im In- und Ausland? (Kehm, 2009)

3. Wissenssphäre: Lehren und Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden im Hochschulkontext

Die dritte Wissenssphäre beinhaltet die Ausgestaltung von Lehr- und Lern-Prozessen sowie die Hochschule und lebenslanges Lernen (Teichler, 2008).

Folgende Fragestellungen der dritten Wissenssphäre sollen im Kontext der vorliegenden Arbeit mitgedacht werden: Wie werden Lehr- und Lern-Prozesse ausgestaltet? Auf welche Weise werden diese an aktuelle Herausforderungen adaptiert? Welche Rolle spielt Kompetenzorientierung im Lehr-Lern-Prozess? Welche Bedeutung hat Homo- bzw. Heterogenität von Studierenden? Wie fügt sich das Studienangebot in den Bedarf von lebenslangem Lernen ein? (Kehm, 2009)

4. Wissenssphäre: Themen der Bildungsstätte Hochschule als Organisation

Diese Themen umfassen Veränderungen der Arbeitsbedingungen von universitärem Personal, die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Professionalisierung des mittleren Managements sowie des verwaltenden Personals sowie Governance-Muster und Managementansätze der Hochschulen.

Fragestellungen der vierten Wissenssphäre werden im Kontext der vorliegenden Arbeit ausgeklammert.

Für den weiteren Verlauf der Überlegungen scheint es wichtig, Hochschulforschung von Hochschuldidaktik zu differenzieren: Von der Hochschulforschung unterscheidet sich die Hochschuldidaktik insoweit als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung, als die Hochschule im Fachbereich der Hochschuldidaktik dann als Gegenstand akademischer Forschung betrachtet wird, wenn sie in ihrer Eigenschaft als Bildungseinrichtung reflektiert wird.

Dies betrifft etwa Fragestellungen zu Lernsituationen und der Lernumwelt von Studierenden sowie der Ausgestaltung von Bildungsprozessen (Huber, 1983). Zu den Kernaufgaben der Hochschuldidaktik gehört nach Söll (2016) die Ausgestaltung tertiärer Lehr- und Lernprozesse, die Generierung neuen Wissens durch wissenschaftliche Forschung, die Ausbildung des Nachwuchses sowie die Bereitstellung einer Lebens- und Arbeitswelt für Studierende, Lehrende und Verwaltungspersonal.

Nach Wildt (2013) liegen die Hauptaufgaben der Hochschuldidaktik in den Feldern:

- Lehren, inkl. des Einsatzes von Lehrformen, Lernmaterialien und Medien
- Lernen, inkl. der Erarbeitung von Lernsituationen
- Prüfen, inkl. der Entwicklung geeigneter Prüfungsformate
- Beraten, zB. bei der Entwicklung von Lehr- und Lernformen, Lernmaterialien, des Medieneinsatzes, Prüfens sowie der Entwicklung neuer Studienrichtungen und Curricula
- Evaluieren, zB. hinsichtlich beruflicher Anforderungen und der Zielerreichung von Studienrichtungen
- Qualitätssicherung, zB. hinsichtlich der Erreichung von Bildungszielen
- Innovation, zB. hinsichtlich der Entwicklung neuer Studienrichtungen und (Elementen von) Curricula

(Webler und Wildt, 1979)

Hochschuldidaktische Aufgaben werden nach Huber (1983) zu unterschiedlichen Ansätzen subsumiert, nämlich dem unterrichtstechnologischen Ansatz, dem sozialpsychologischen Ansatz, dem curricularen und didaktischen Ansatz, dem am Beschäftigungssystem oder Beruf orientierten Ansatz, dem sozialisationstheoretischen Ansatz und dem wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Ansatz.

Der unterrichtstechnologische Ansatz beschäftigt sich mit der innovativen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, neuen Technologien sowie der Vielfalt eingesetzter Lehrmethoden. Es soll akademische Lehre für Studierende anregend und interaktiv angeboten werden, wobei Technologie dazu beitragen soll, dass didaktische Modelle miteinander kombiniert werden, unterschiedliche Methoden des Unterrichts sowie Sozialformen zur Anwendung kommen und Prüfungsformate eingesetzt werden, welche sich als objektiv erweisen. Der Fokus des Technologie-Einsatzes liegt hierbei immer auf seiner Didaktisierung, sodass der Einsatz von Hardware und Software-Anwendungen nicht zum Selbstzweck verkommt (Huber, 1983).

Der sozialpsychologische Ansatz will die Kommunikation in Lernsituationen fördern, verbunden mit dem Ziel, Hochschullehre persönlich zu gestalten. Mittel um dies zu fördern, sind enger Kontakt mit Lehrenden sowie gute Gruppendynamik. Dieser Ansatz gewinnt seit den Lockdowns auf Grund der Corona-Pandemie an Relevanz, da im Rahmen von Distance Learning Studierende und Lehrende auf Kommunikation über digitale Formate angewiesen waren bzw. sind und die Akteur:innen im Lehrbetrieb vor kontinuierlichen Hausforderungen

standen bzw. stehen, ihre Beziehungen zu managen und Gruppendynamik zu gestalten. Darüber hinaus sehen wir gerade in der akademischen Weiterbildung häufig Formate des Blended Learning und Studiengänge mit großem oder gar ausschließlichem Selbstlern-Anteil, weshalb dieser Ansatz unter diesem Gesichtspunkt besonders zu betrachten ist. Wir werden auf beide Aspekte im späteren Verlauf dieser Arbeit noch einmal zurückkommen.

Der curriculare oder didaktische Ansatz will Lehrveranstaltungen, Studienmodule oder Studienrichtungen überarbeiten oder gänzlich neu entwickeln, wobei Ziele und Inhalte der Entwicklung auf aktuelle Umwelteinflüsse abgestimmt werden müssen (Huber, 1983). Diese sind aktuell sowohl auf der Makro-, Meso- wie Mikro-Ebene zu finden. Insbesondere wird in der ausdifferenzierten Diskussion dieser Ebenen in den folgenden Abschnitten auf den Bologna-Prozess, „das Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden“, den Einfluss digitaler Transformation sowie auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie als Einflussfaktoren eingegangen.

Der am Beschäftigungssystem und am Beruf orientierte Ansatz zielt insbesondere auf die (Weiter-)Entwicklung von Lehrveranstaltungen, Studienmodulen und Studienrichtungen ab, er versucht, die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zu erkennen sowie ebendiesen gerecht zu werden, indem Studierende und Absolvent:innen Wissen und Kompetenzen erwerben, die dort nachgefragt werden (Huber, 1983).

Der sozialisationstheoretische Ansatz reflektiert Studierende als Personen, die der Hochschule zugehörig sind und betrachtet diese als zu bildende und mündige Individuen der Gesellschaft, wobei im Fokus der Überlegungen dieses Ansatzes die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden liegt. Dieser Ansatz steht vor dem Hintergrund der Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden und Absolvent:innen mit quasi allen anderen Ansätzen in Interdependenz, als an zahlreichen Stellen die zunehmende Wichtigkeit von Soft Skills im Beruf postuliert wird, welche in diesem Kontext einer Entwicklung zugeführt werden können (Huber, 1983).

Der wissenschaftstheoretische und wissenschaftsdidaktische Ansatz untersucht hochschuldidaktisches Handeln und will durch Forschung neue Erkenntnisse erwerben sowie ebendiese in der akademischen Lehre vermitteln. Der Ansatz steht damit im Kontrast zum am Beschäftigungssystem orientierten Ansatz, welcher die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes im Fokus hat. Dieser Ansatz verfolgt die Vorgehensweise, durch Wissenschaft zu bilden (Huber, 1983).

Die auf den nächsten Seiten folgenden Abschnitte sind vor dem Hintergrund dieser einleitenden Ausführungen zu verstehen. Sie wollen Fokuse auf ausgewählte Aspekte hochschuldidaktischen Handelns auf der Makro-, Meso- und Mikroebene richten, welche bedingt durch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung gesetzt werden.

2.3 Makroebene

Wie bereits in vorangehenden Abschnitten skizziert, sind wesentliche Bedingungen der Hochschullehre im Kontext unserer Thematik zuvorderst in der Bologna-Erklärung zu finden. Sie beschreibt das gegenwärtige Hochschulsystem wesentlich und erhebt den Anspruch, Studienstrukturen und Abschlüsse zu vereinheitlichen und die Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden zu stärken (Bologna-Erklärung, 1999).

Konkret verfolgt sie folgende Zielsetzungen:

- Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraums durch ein Angebot an arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen und vergleichbare Abschlüsse
- Etablierung einer aufeinander aufbauenden zweistufigen Studienstruktur (undergraduate/Bachelor und graduate/Master)
- Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ECTS-Punkte)
- Erhöhung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden, Wissenschaftler:innen und dem Verwaltungspersonal
- Qualitätsmanagement und -sicherung durch internationale Zusammenarbeit europäischer Bildungsinstitutionen
- Förderung der europäischen Dimensionen (z. B. Curriculumsentwicklung, Mobilitätsprojekte, integrierte Studien und Forschungsprogramme) (Bologna-Erklärung, 1999)

Aufbauend auf der Erklärung von Bologna aus dem Jahr 1999 fanden einige Folge-Konferenzen statt, welche zu einem Wandel bzw. einer Spezifizierung der Ansprüche an Hochschullehre geführt haben. Für das vorliegende Untersuchungsinteresse Erkenntnis erweiternd sind insbesondere jene aus dem Prager Kommuniqué 2001, dem Londoner Kommuniqué 2007, dem Paris Communiqué 2018 sowie dem Rome Communiqué 2020.

- Förderung von lebenslangem Lernen (Prager Kommuniqué, 2001)
- Stärkere Einbeziehung der Studierenden in den Bildungsprozess (Prager Kommuniqué, 2001)
- Förderung und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (Londoner Kommuniqué, 2007)
- Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen sowie der Wissenschaft und die Zukunft der Gesellschaft durch eine stärkere Fokussierung aktueller gesellschaftlicher Treiber (Paris Communiqué, 2018)
- Fokus auf der Stärkung der sozialen Dimension, um die Hochschulen sozial in die internationale Gesellschaft einzugliedern (Paris Communiqué, 2018)
- Hochschulsystem mit freiem Zugang für jeden Menschen (Rome Communiqué, 2020)
- Studienzentrierte sowie kompetenzorientierte Bildungsprogramme (Rome Communiqué, 2020)
- Gewährleistung wissenschaftlicher, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Innovationen durch das Vorankommen in Bildung, Forschung und der dritten Mission von Hochschulen, nämlich an der regionalen Entwicklung mitzuwirken, das Wirtschaftswachstum anzuregen und den sozialen Wandel mitzugestalten (Rome Communiqué, 2020)

Im Kontext des vorliegenden Erkenntnisinteresses münden zahlreiche Forderungen der Bologna-Erklärung sowie der darauf aufbauenden Kommuniqués im „Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden“ (Parlament Österreich, 2021a). Dieses ist am 3. September 2021 durch Fristablauf im Bundesrat in Kraft getreten und resultiert aus einer Regierungsvorlage, welche zwei Schwerpunktsetzungen verfolgt:

- „Anpassung der Regelungen im Universitätsgesetz 2002 (UG) hinsichtlich Universitätslehrgängen und deren rechtlichen Rahmenbedingungen (Zugang, akademischer Grad, Mindeststudienumfang etc.)“
 - „Anpassung von Bestimmungen im Fachhochschulgesetz (FHG) an Änderungen im UG sowie Aufnahme einer neuen Bestimmung zu Hochschullehrgängen zur Weiterbildung aufgrund der Weiterentwicklung der hochschulischen Weiterbildung“
- (Parlament Österreich, 2021a)

Hinsichtlich der im Gesetz enthaltenen Aspekte betreffend die akademische Weiterbildung enthält der Text zahlreiche Zielsetzungen: Allen voran will es über alle Hochschulsektoren hinweg die gesetzlichen Bestimmungen weiterentwickeln und vereinheitlichen. Dadurch soll die nationale Durchlässigkeit von Studien zur Weiterbildung gestärkt werden, mit dem außerordentlichen Bachelorstudium wird ein neues Studienformat gesetzlich verankert. Betreffend die zu verleihenden akademischen Grade bei Studien der akademischen Weiterbildung soll Titelklarheit geschaffen werden, darüber hinaus sollen bei diesen Studien externe Qualitätssicherungsverfahren angewendet werden (Parlament Österreich, 2021b).

Diese Zielsetzungen basieren vor dem Problemhintergrund, dass der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung in den letzten Jahren in allen Hochschulsektoren stark gewachsen ist und in unterschiedlichen Zusammenhängen über Rahmenbedingungen und Zielsetzungen hochschulischer Weiterbildung diskutiert wurde. Es sollten Bedingungen geschaffen werden, welche den Entwicklungen hin zu lebensbegleitendem Lernen Rechnung trägt. Dies betrifft insbesondere die Anerkennung von non-formalen und informellen Qualifikationen sowie die Nachfrage nach neuen Angebotsformen von akademischen Weiterbildungsangeboten. Diese Diskussionen nahm das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung der Republik Österreich zum Anlass, eine Studie zum "Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung" zu beauftragen, welche eine systematische und aktuelle Zusammenschau des Sektors erstellen sollte und mögliche Entwicklungsfelder identifizieren sollte (Parlament Österreich, 2021b).

Auf Basis dieser Erkenntnisse, so der Gesetzgeber, wurde ein Diskussionsprozess mit Stakeholdern in Gang gesetzt, welcher auf die Weiterentwicklung der gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich Studien zur Weiterbildung abgezielt hat (Parlament Österreich, 2021b).

Vor diesem Problemhintergrund wurden nun vom Nationalrat folgende Änderungen beschlossen und neue Rahmenbedingungen geschaffen:

Mit den Änderungen des Universitätsgesetzes 2002 (UG), Fachhochschulgesetzes (FHG), Privathochschulgesetzes (PrivHG), Hochschulgesetzes 2005 (HG) und Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG) wurden einheitliche rechtliche Rahmenbedingungen zwischen den Hochschulsektoren betreffend der Universitätslehrgänge bzw. Hochschullehrgänge geschaffen. Dies betrifft Lehrgänge, die ab Inkrafttreten als außerordentliche Bachelor- bzw. Masterstudien geführt werden (Parlament Österreich, 2021b).

Mit dieser Vereinheitlichung wurde die nationale Durchlässigkeit von Studien zur Weiterbildung gestärkt, als diese zwischen ordentlichen und außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien gegeben sein soll und durch Maßnahmen der Vereinheitlichung auch der Zugang zum Doktoratsstudium gewährleistet sein soll. Damit geht einher, dass das außerordentliche Masterstudium neu positioniert wird und (nur noch) Studierenden mit Erstabschluss als Angebot der Fort- und Weiterbildung zur Verfügung steht. Fortan entsprechen diese außerordentlichen Studien auch den Vorgaben der Bologna-Architektur, womit im internationalen Vergleich die Stellung des Österreichischen Weiterbildungs-Masterabschlusses geklärt wird (Parlament Österreich, 2021b).

Mit der Etablierung des außerordentlichen Bachelorstudiums wurde ein neues Studienformat geschaffen, welches zielgruppenspezifische Studien ermöglichen soll und Anbietern akademischer Weiterbildung die Möglichkeit eröffnen soll, auf die Nachfrage nach diesen Weiterbildungs-Angeboten zu reagieren (Parlament Österreich, 2021b).

In diesem Rahmen werden auch die Zugangsvoraussetzungen zu den jeweiligen Studienprogrammen geklärt und wie folgt definiert:

- für das außerordentliche Bachelor-Studium: allgemeine Hochschulreife und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung oder in bestimmten Fällen eine einschlägige berufliche Qualifikation
- für das außerordentliche Master-Studium: ein abgeschlossenes Bachelor- oder Diplomstudium und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung (Parlament Österreich, 2021b)

Betreffend den Anspruch an Titelklarheit bei akademischen Graden in der Weiterbildung wurden neun akademische Grade festgelegt:

- Bachelor of Arts (Continuing Education), abgekürzt „BA (CE)“
- Bachelor of Science (Continuing Education), abgekürzt „BSc (CE)“
- Bachelor Professional, abgekürzt „BPr“

- Master of Arts (Continuing Education), abgekürzt „MA (CE)“
- Master of Science (Continuing Education), abgekürzt „MSc (CE)“
- Master Professional, abgekürzt „MPr“

- Master of Business Administration, abgekürzt „MBA“
- Executive Master of Business Administration, abgekürzt „EMBA“

- Master of Laws, abgekürzt „LL.M.“
(Parlament Österreich, 2021b)

Für Studien der Weiterbildung wird ein externes Qualitätssicherungsverfahren implementiert, welches sektorenübergreifend zur Anwendung kommen soll. Dabei handle es um ein anlass-bezogenes Verfahren, welches „bei begründeten Zweifeln an der qualitativen Durchführung und den Inhalten eines Studiengangs zur Anwendung kommen soll (Parlament Österreich, 2021b).

Die Terminologie für außerordentliche Studien der Weiterbildung wird insofern vereinheitlicht, als jene Studien, die der Fort- und Weiterbildung dienen, einheitlich über die Sektoren hinweg als „Universitätslehrgang“ bzw. „Hochschullehrgang“ bezeichnet werden (Parlament Österreich, 2021b).

Für den Bereich der akademischen Weiterbildung sind im Kontext hochschuldidaktischer Überlegungen auf der Makroebene drei Diskussionen besonders auffallend, nämlich die Frage des „Autonomieverlusts der Universitäten“, jene über die „Beschäftigungsfähigkeit“ als Zielvorgabe sowie die über die Bildungsträgerinnen: Tkachenko (2013, S. 67) vermutet einen „Autonomieverlust der Universitäten“ sowie erhöhten „Einfluss privatwirtschaftlicher Akteur:innen“, welche zu Abhängigkeiten durch ebendiese führen können, welche durch die von ihm identifizierte „Abkehr von akademischer Bildung und die Nutzung wissenschaftlicher Ressourcen für die wissenschaftliche Berufsvorbildung“ bedingt sei. Zwar postuliert Tkachenko dies als allgemeine Entwicklung und bezieht seine Kritik nicht explizit auf akademische Weiterbildung, doch gleichsam leitet seine Reflexion dazu an, diesen Umstand kritisch zu beobachten.

Diese Beobachtung möge auch vor dem Hintergrund der kritischen Reflexion der Regierungsvorlage (Parlament Österreich, 2021b) stattfinden, welche in ihren Erläuterungen festhält, dass das beschriebene Vorhaben keine finanziellen Auswirkungen habe (Parlament Österreich, 2021c).

Ein ähnlich gelagertes Problem spricht Zehnpfennig (2010) an, nämlich das Verhältnis der Zielsetzungen der „Bologna-Reformier:innen“, die Beschäftigungsfähigkeit sowie wissenschaftliche Bildung zu erhalten, schließlich sei es gemäß der Bologna-Erklärung (1999) Aufgabe der Universitäten, Studierende für Berufsfelder zu qualifizieren. Dabei würde sich, so Zehnpfennig, die Lücke zwischen akademischer und beruflicher Bildung schließen und nicht mehr „Bildung durch Wissenschaft“, sondern „Ausbildung im Schatten der Wissenschaft“ stattfinden.

Kerres (2006) beobachtet ein zunehmendes Verschwimmen der Grenzen von Bildung an Universitäten und Fachhochschulen. Hinsichtlich der Profilbildung der Bildungseinrichtungen erkennt er, dass sich Universitäten lange Zeit durch ihre Qualität sowie hohen Stellenwert von Forschung sowie der sich daraus ergebenden Form universitärer Lehre profilierten, wohingegen Fachhochschulen wissenschaftlich fundierte Ausbildung, jedoch nicht unbedingt forschungsgeleitete Lehre anböten. Zielt nun jedoch gemäß der Bologna-Erklärung (1999) akademische Bildung auch an Universitäten verstärkt auf den Erhalt sowie die Erhöhung von Beschäftigungsfähigkeit ab, bedarf es einerseits geeigneter Strukturen um dies zu gewährleisten, andererseits ergibt sich daraus ein Handlungsfeld für die eindeutige Deklaration sowie die Abgrenzung von akademischer (Weiter-)Bildung an Universitäten und Fachhochschulen (Kerres, 2006).

2.4 Mesoebene

Wie bereits einleitend ausgeführt, reflektiert die Mesoebene hochschuldidaktischer Überlegungen die konkrete Ausgestaltung von Studienrichtungen, sie fragt wesentlich nach inhaltlichen Anforderungen an Wissen und Kompetenzen von (zukünftigen) Studierenden und Absolvent:innen. Zu diesem Thema beschreibt Söll (2016) auf aufschlussreiche Weise die Einflussphären auf die Studienrichtungs- und Curriculums-Entwicklung, auf welche in den folgenden Ausführungen näher eingegangen werden soll:

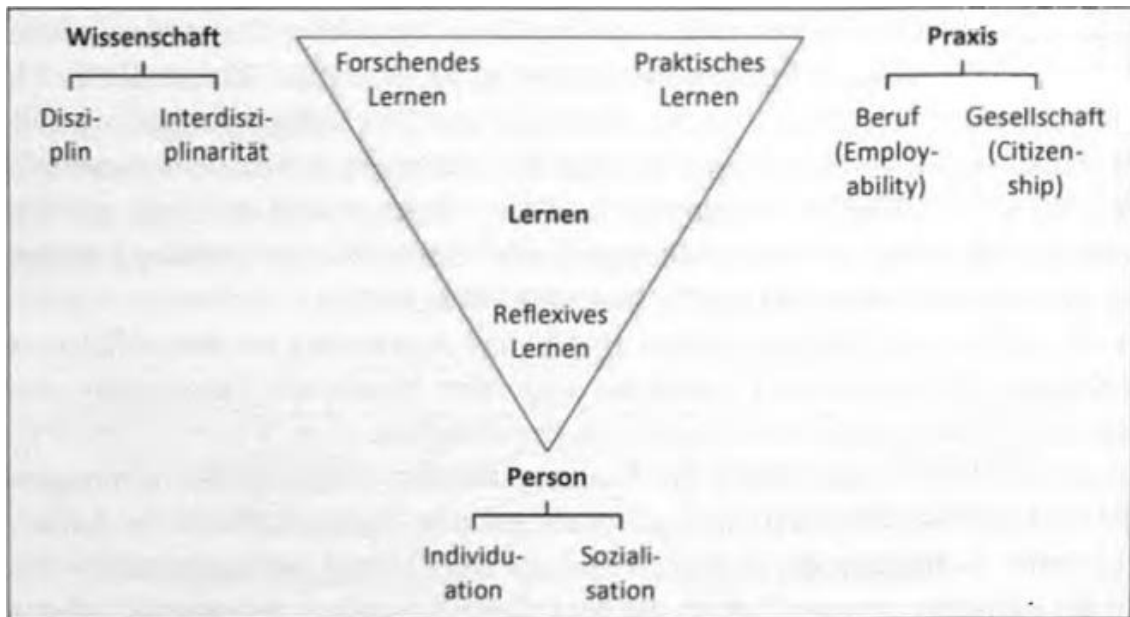


Abbildung 1: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung

(Quelle: Söll, 2016, S. 78)

In seinem Modell zu hochschuldidaktischen Überlegungen hinsichtlich der Aufgabe von Universitäten verdeutlicht er die Interdependenzen zwischen Wissenschaft, Praxis und der Person des/der Lernenden im Hochschulkontext. Hochschulische Bildung beschreibt er vor diesem Hintergrund als Komplex aus vielschichtigen und in sich verwobenen Zielsetzungen, auf welche bei der Entwicklung von Studienrichtungen zu achten ist, um Studierenden ein adäquates Lernangebot machen zu können (Söll, 2016).

Reflektieren wir den Einfluss digitaler Transformation auf die Curriculums-Entwicklung, so erkennen wir in Anlehnung an Sölls Überlegungen, dass im Bereich der Wissenschaft sowohl disziplinar als auch interdisziplinär an Themen der digitalen Transformation zu forschen ist, die vorliegende Masterarbeit versteht sich in diesem Sinne als Beitrag zu diesen Forschungsaktivitäten. Akademische Lehre steht hier vor der Herausforderung, auf neue Anforderungen an Kompetenzen und Qualifikationen der Praxis einzugehen, da diese sowohl im Beruf als auch in der Gesellschaft neue Skills erfordert. Im beruflichen Kontext zeigt sich, dass neue berufliche Tätigkeiten entstehen, für die es (Weiter-)Bildungsangebote zu entwickeln gilt, darüber hinaus transformieren sich Unternehmen digital, was insbesondere im Bereich der Social Skills weitreichende Auswirkungen hat, auf die später noch ausführlicher eingegangen wird (Söll, 2016). Gesellschaftlich erleben wir eine Transformation zur Informations- und Wissensgesellschaft, welche von ihren Mitgliedern sowohl Informations- und Wissensverarbeitungskompetenz wie auch Kompetenz für den Umgang mit digitalen Medien erfordert

(Söll, 2016). Auf individueller Ebene wird die dritte Perspektive auf die Person geworfen, den bzw. die Lernende:n. Ihr sind Bedürfnis-adäquate Lernangebote anzubieten, was einerseits neue Lerninhalte betrifft, andererseits geeignete Formate erfordert. Zudem soll Persönlichkeitsentwicklung dahingehend gefördert werden, dass es ihr möglich ist, digitaler Transformation als Teil der Praxis in Beruf und Gesellschaft zu begegnen und diese auch aktiv mitzugestalten (Söll, 2016).

Wir wollen nun im Spannungsfeld der diskutierten Themen einige Trends andenken, welche auf die Curriculums-Entwicklung zu wirken vermögen, bevor das Thema konkret beleuchtet werden soll. Einen spannenden Gedanken entwickelt LeBlanc (2018) in seinen Überlegungen zu individualisierten Studienrichtungen. Diese bieten Studierenden die Möglichkeit, an unterschiedlichen Bildungsinstitutionen Lernangebote in Anspruch zu nehmen und ebendort diverse Lernerfahrungen sammeln zu dürfen. Studienmodule werden in diesem Sinne nach Interesse und Bedarf gewählt, eine Idee, die insbesondere in der akademischen Weiterbildung von besonderem Interesse ist, da ihre Realisierung hohen Praxisbezug zu gewährleisten in der Lage ist, Studieninhalte können auf diese Weise dem eigenen Berufswunsch oder den bestehenden beruflichen Anforderungen angepasst werden (Wolff & Elschen, 2017).

Spannend scheint in diesem Zusammenhang, herauszufinden, in welchem Umfang individualisierte Studiengestaltung sinnvoll scheint und gewünscht ist, schließlich wird von Autor:innen (Seufert, Guggemos & Moser, 2019) Individualisierung gar als wesentliche Bedingung bei der Gestaltung von Bildungsangeboten um das Thema digitale Transformation erkannt. Diesem Thema soll daher später im empirischen Teil weiter nachgegangen werden. Ein weiterer Trend, welcher dieses Argument unterstützt, ist nach Hahm, Hundert und Leerhoff (2018) das zunehmende Angebot von Studienrichtungen, die als Teilzeit-Studium angeboten werden, der Anstieg der Heterogenität von Studierenden sowie die zunehmende Tendenz, Beruf und Bildung zu vereinen, welche sich insbesondere in der akademischen Weiterbildung besonders deutlich zeigt. Daraus erwächst, so das Hochschulforum Digitalisierung (2018), die Forderung nach individualisierten Lernangeboten, welche auf die gesellschaftlichen Qualifikationserwartungen, respektive im Kontext digitaler Unternehmenstransformation der Erwartungen der damit befassten Manager:innen und Führungskräfte, abgestimmt sind. Daher mag im Rahmen der möglichen Rahmenbedingungen dieser Aspekt im Zuge der Curriculums-(Weiter-)Entwicklung in Betracht zu ziehen sein, um bedarfsadäquate Lernangebote ermöglichen zu können.

Reflektieren wir dafür nun den Gegenstand des Curriculums eingehend, um anschließend Herausforderungen um die Curriculums-Entwicklung zu diskutieren: Hinsichtlich der Bedeutung des Wortes wird Curriculum nach Tiberius (2011) als Ablauf oder Verlauf von Bildungsangeboten definiert. Abgrenzungsbedarf sieht die Literatur hinsichtlich der Abgrenzung zum Terminus ‚Lehrplan‘, da diese Begriffe oft synonym verwendet werden, wobei nach Tiberius (2011) zwischen diesen Begriffen jedoch zu unterscheiden sei, da der ‚Lehrplan‘ beantworten solle, ‚Was‘ gelehrt werde, wohingegen das Curriculum neben ebendieser Kernfrage auch die Frage nach dem ‚Warum‘ zu beantworten habe und damit den Begründungszusammenhang dessen erläutere.

Zu unterscheiden ist nach Gössling und Luft (2019, S. 59) das Curriculum im engeren Sinn vom Curriculum im weiteren Sinne: Im engeren Sinne, so die Autoren, meint es „Texte, die Vorgaben zu intendierten Lernprozessen machen“, diese umfassen etwa Themen wie Lerninhalte, didaktische Prinzipien sowie Prüfungsvorgaben. Im weiteren Sinne umfassen Curricula darüber hinaus auch jene „Prozesse und Bedingungen, die zur Entwicklung solcher Vorgaben führen“, wozu auch ungeplante Nebeneffekte zählen.

Abgrenzungsbedarf im Kontext hochschulischer Curricula sieht die Literatur hinsichtlich des häufig synonym verwendeten Begriffes „Studienplan“, dieser kann nach Jenert (2016) als Curriculum im engeren Sinn bezeichnet werden und wird als Auszug des Curriculums verstanden, es umfasst etwa Stundenpläne sowie Erläuterungen zu Lehrveranstaltung inklusiver der ECTS-Punkte von Lehrveranstaltungen. Im weiteren Sinn bildet es Lernziele sowie Lerninhalte ab, inkludiert Aspekte hochschulischer Lehrprozesse sowie die Lernorganisation. Sie treten rechtlich als Verordnungen in Kraft, womit sie auch eine Verbindlichkeit zwischen Hochschulen, deren Lehrenden und Studierenden herstellen (Bruckmann et al., 2012).

In Österreich existiert zum Terminus „Curriculum“ eine Definition im Universitätsgesetz (UG 2002, § 51 Abs. 2 Z. 24), diese versteht das Curriculum als „die Verordnung, mit der das Qualifikationsprofil, der Inhalt und der Aufbau eines Studiums und die Prüfungsordnung festgelegt werden.“ Die spezifizierenden Bestandteile der Curricula befinden sich in Österreich wiederum in den studienrechtlichen Teilen der Satzungen der Universitäten, welche dort gesetzlich verankert sind.

Das Curriculum besteht daher nach Kamsker (2021) in der Regel aus: der Bezeichnung des Studiums, dem Qualifikationsziel, der Studienziele, der Dauer des Studiums, dem Umfang des Studiums, Zulassungsvoraussetzungen, dem zu erwerbenden akademischer Grad, dem Studienaufbau inkl. ECTS-Punkte der einzelnen Studienmodule und Lehrveranstaltungen, der Beschreibung der einzelnen Module, der Definition der Lehrveranstaltungstypen, der Prüfungsordnung, Mobilitätsmöglichkeiten im Studium, dem Zeitpunkt des Inkrafttretens und etwaiger Übergangsbestimmungen (Kamsker, 2021).

Nicht nur auf der Ebene der Gestaltung von Studienrichtungen und Curricula, sondern auch auf der Ebene der Inhalte findet eine Diskussion um Personalisierung in der Literatur statt. So wird angedacht, Studienmodule ‚zerlegen‘ und sie aus einzelnen Fachgebieten ‚herauslösen‘ zu können, verbunden mit der Intention, je nach Interesse des/der Studierenden sowie auch bedingt durch die individuelle wissenschaftliche Berufsvorbildung, die aktive Gestaltung von Studieninhalten zu ermöglichen. Daraus resultierten individuelle Portfolios an Wissen und Kompetenzen, welche Studierende und Absolvent:innen in die Lage versetzen, ihr Wissen, ihre Kompetenzen sowie ihre Arbeitskraft am Arbeitsmarkt individuell zu vermarkten (Wolff & Elschen, 2017).

Diesem Gedanken gegenüber steht ein Verständnis in Hochschulen, welches LeBlanc (2018) das „one size fits all model of education“ nennt: Curricula regeln heute, welche Lehrveranstaltungen zu welchem Zeitpunkt des Studienverlaufes, in welchem Format und mit welchen Inhalten abgehalten werden bzw. von Studierenden durchlaufen werden müssen. Kritiker:innen identifizieren auch im Zusammenhang mit Tendenzen zur Vereinheitlichung von Studienstrukturen im Kontext des Bologna-Prozesses eine zu starke Verschulung sowie auch eine Überfrachtung von Curricula, „volle und starre Studienpläne würden die Flexibilität in der Studiengestaltung nicht wie gewünscht erhöhen, sondern einschränken“ (Schomburg, Flöther & Wolf 2012, S. 12). Dabei wäre nach LeBlanc (2018) bei der Curriculums-Entwicklung darauf zu achten, den Gestaltungsfreiraum von Lernangeboten zu nutzen sowie Bildungsangebote zu schaffen, welche sich an den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten, was vor allem im Kontext digitaler Transformation mit ihrer sich innewohnenden rasanten Veränderungsdynamik bedeutet, die sich verändernden Anforderungen an Lerninhalten laufend zu Evaluieren und diese bei der Weiterentwicklung der Lerninhalte zu berücksichtigen.

Dafür ist nach Rudlof (2018) die Bündelung der Expertise unterschiedlicher akademischer Disziplinen sowie die Förderung von Transdisziplinarität zentral, dabei gelte es darüber hinaus ebenso darauf zu achten, dass inhaltliche (Was?), organisatorische (Wer und Wann?), sowie didaktische Komponenten (Wie?) ineinanderwirken, verbunden mit dem Ziel, Studierende auf eine sich schneller verändernde (Berufs-)Welt vorzubereiten (Hochschulforum Digitalisierung, 2018).

Diese Berufswelt verändert sich auf unterschiedliche Weisen schnell: Einerseits verändern sich die Anforderungen an Kompetenzen kontinuierlich, andererseits arbeiten Menschen im Vergleich zu früheren Jahrzehnten häufiger für unterschiedliche Arbeits- bzw. Auftraggeber:innen, das heißt, sie müssen sich auch agiler auf unterschiedliche Unternehmen oder Formen der Kollaboration anpassen können, in welchen sie ihre Leistung erbringen. Aus dieser Überlegung resultiert eine postulierte zunehmende Notwendigkeit, fortlaufend in das Bildungssystem ein- und auszutreten sowie sich konsekutiv fort- und weiterzubilden (LeBlanc, 2018). Jedenfalls steigt, so Scheer und Wachter (2018), der Stellenwert kontinuierlichen, lebenslangen Lernens im Vergleich zu jenem in vergangenen Jahrzehnten. Autor:innen beobachten eine zunehmende Relevanz des „Just-in-Time-Lernens“, Menschen nehmen Bildungsangebote „Just-in-Time“ in Anspruch, wenn sie diese benötigen und Bildungsanbieter stehen vor der Herausforderung, eine Vielfalt von Lernangeboten anzubieten, welche sowohl auf den Inhalt, die zeitlichen sowie die örtlichen Gegebenheiten Bezug nimmt (LeBlanc, 2018), im Zusammenhang mit „studierendenzentrierter Bildung“ sprechen Wolff und Elschen (2017) in Analogie zur Form der Software-Bereitstellung in Form von „Software-as-a-Service“ von „Education-as-a-Service“.

Was bedeuten diese Trends nun für die Curriculums-Entwicklung akademischer Bildungsprogramme? Das Hochschulforum Digitalisierung (2018) fordert, eben diese auf Grund einer verlaufsorientierten Perspektive zu gestalten, indem der Frage nachgegangen wird, welches Wissen und welche Kompetenzen Studierende bzw. Absolvent:innen heute, morgen und übermorgen benötigt werden. Auf diese Weise werden Kompetenzprofile definiert, welche anschließend in Qualifikationsziele übergeführt werden mögen:

- Heute: Die Perspektive auf das „Heute“ beschreibt, welche Kompetenzen Studierende zur Absolvierung des Studiums benötigen.
- Morgen: Diese Perspektive definiert, welche Kompetenzen Studierende dazu in die Lage versetzen, in der aktuellen Lebens- und Arbeitswelt zu bestehen.

- Übermorgen: Die Perspektive auf das „Übermorgen“ soll künftig notwendige Kompetenzen von Absolvent:innen erkunden und im Studienplan Entwicklungsmöglichkeiten dahin vorsehen. Gerade vor dem Hintergrund der hohen Veränderungsdynamik digitaler Transformation stellt dies eine große Herausforderung dar, da in diesem Prognose-Umfeld mit großen Unsicherheiten zu rechnen ist.

(Hochschulforum Digitalisierung, 2018)

Im Kontext akademischer Weiterbildung scheinen die Bezeichnungen „Heute, Morgen, Übermorgen“ für diese Phasen problematisch, da Studierende in der Regel berufstätig sind, sie befinden sich bereits im Laufe ihres Studiums in der Phase des „Morgens“. Dennoch scheint dieser Ansatz inhaltlich von Relevanz, sodass er im empirischen Teil wieder aufgegriffen werden soll.

2.4.1 Hochschuldidaktische Wirkungskette

Wildt & Jahnke (2010, S. 8) kontextualisieren in der Abbildung 2 die Aufgabefelder der Curriculums-Entwicklung im integrierten Konzept der „hochschuldidaktischen Wirkungskette“.

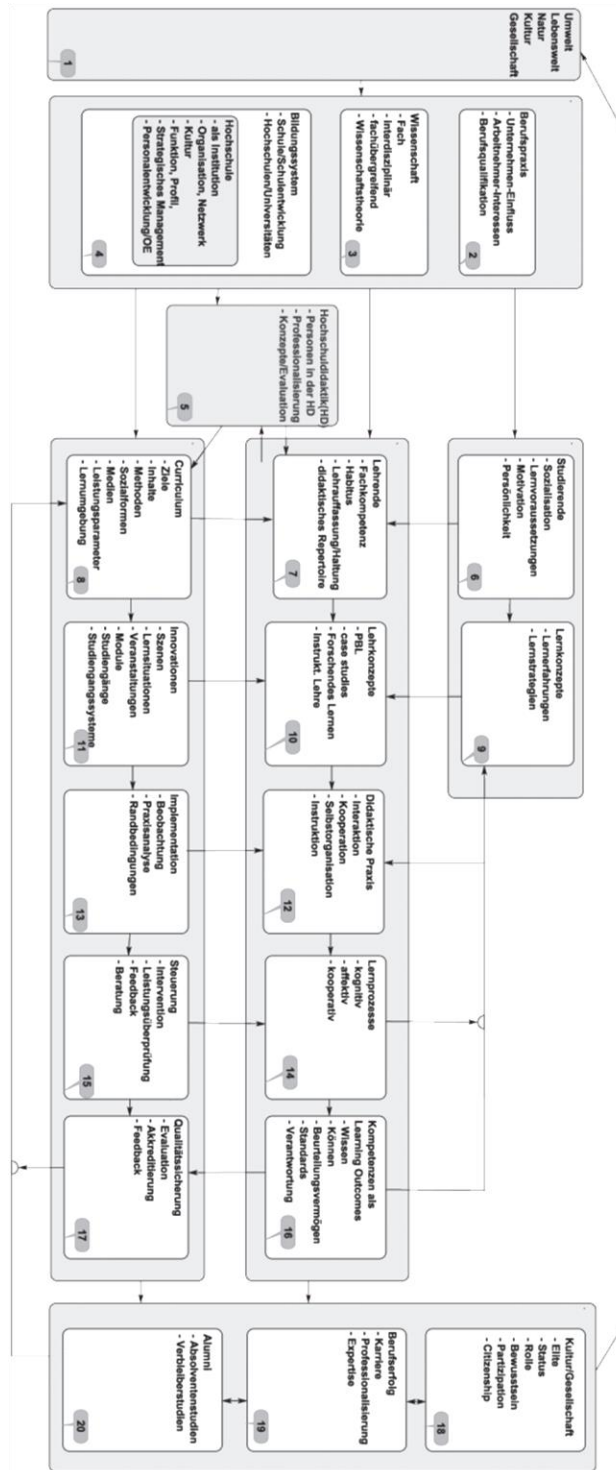


Abbildung 2: Konturen und Strukturen einer hochschuldidaktischen Wirkungskette. (Quelle: Wildt & Jahnke 2010, S. 8)

Die Abbildung zeigt In- und Output-Mechanismen, welche nicht linear verlaufen, sondern einerseits interagieren die unterschiedlichen Elemente der Wirkungskette miteinander, andererseits gibt es starke Rückkopplungseffekte. Im Kontext digitaler Transformation kann darüber hinaus hinsichtlich aller Items reflektiert werden, inwieweit diese auf die unterschiedlichen Themen einwirkt. Grundsätzlich geht die Wirkungskette davon aus, dass die Umwelt, Gesellschaft, Lebenswelt und Wirtschaft – Einflussfaktoren, welche einen enormen Wandel durchlaufen – auf die Berufspraxis, die Wissenschaft sowie auf das Bildungssystem Hochschule wirken. Diese wirken einerseits auf Studierende und ihre Lernkonzepte sowie Lehrende und ihre Lehrkonzepte wie ihre didaktische Praxis. Unter Einfluss des Bildungssystems Hochschule wie hochschuldidaktischem Handeln auf der Mesoebene findet Curriculumforschung und Curriculumentwicklung statt (Wildt & Jahnke, 2010).

Diese bezieht sich auf die Themen:

- Curriculum: Ziele, Inhalte, Methoden, Sozialformen, Medien, Leistungsüberprüfung, Lernumgebung
- Innovationen: neue Studienrichtungen, Systeme der Studienrichtungen, Studienmodule, Lernsituationen, Veranstaltungen
- Implementation, Beobachtung, Praxisanalyse, Randbedingungen
- Steuerung, Intervention, Leistungsüberprüfung, Feedback, Beratung
- Qualitätssicherung, Evaluation, Feedback

(Wildt & Jahnke, 2010)

Maßnahmen der Meso- und Mikroebene wirken schließlich direkt auf den Output, nämlich Studierende und Absolvent:innen als Akteur:innen in Kultur und Gesellschaft, deren Berufserfolg sowie die Tätigkeitsfelder und Abschlussquoten von Studierenden bzw. Absolvent:innen. Output-Effekte koppeln schließlich wiederum auf andere Elemente rück, sodass die Wirkungskette eine Art interagierendes System darstellt (Wildt & Jahnke, 2010).

Wird die hochschuldidaktische Wirkungskette mit ihren Elementen vor dem Hintergrund digitaler Transformation analysiert und diskutiert, so ist zu erkennen, dass Berufspraxis, Wissenschaft und das Bildungssystem durch den digitalen Wandel vor großen Umbrüchen stehe (Kamsker, 2021). Hochschulbildung steht im Kontext dieser Herausforderung neuen Ansprüchen gegenüber, welche nach entsprechenden Qualifikationsmöglichkeiten verlangen, die dem veränderten Kompetenzprofil gerecht werden. Die Ausrichtung der den Anforderungen

entsprechenden Bildungsprogramme müsse interdisziplinär und fächerübergreifend sein (Kamsker, 2021). Im Bereich hochschuldidaktischer Überlegungen zeigt sich, dass neue (Lern-)Technologien und Medien Bildungsmöglichkeiten verändern, gerade auch Phasen des Distance Learning in Zeiten der COVID-19-Pandemie machten deutlich, welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten bestehen, Lehr- und Lern-Arrangements durch die Potenziale der Digitalisierung zu überdenken (Kamsker, 2021).

Curricular liegt die Notwendigkeit der Adaptierung von Studienrichtungen auf Grund von digitaler Transformation nahe, darüber hinaus wird es auch notwendig sein, Studienprogramme neu zu gestalten, um Studierende mit Wissen und Kompetenzen für das Management digitaler Unternehmenstransformation auszustatten. Dies kann auch die Entwicklung von Studienmodulen sowie jene von Lehrveranstaltungen umfassen, die in Modulen beinhaltet sind. In diesen Prozess gilt es, so Wildt und Jahnke (2010), Lehrende sowie Studierende zu integrieren. Veränderungen durch hochschuldidaktische Maßnahmen regen Wandelprozesse in der Lebens- und Arbeitswelt an, welche auf die Umweltbedingungen der Curriculumsentwicklung rückkoppeln. Daher bedarf es kontinuierlicher Adaptierung und Weiterentwicklung von Curricula, um den aktuellen Bedürfnissen der Stakeholder gerecht zu werden (Kamsker, 2021).

Diesem Anspruch folgend, ist im Zeitverlauf ein Trend von der Input- zur Output-Orientierung zu beobachten. Wenngleich sich Entwickler:innen von Curricula tendenziell mit der Frage beschäftigt haben, welche Lehrinhalte aus wissenschaftlichen Motiven enthalten sein sollten, sehen Gössling und Luft (2019) eine Wandlung des Fokusses zuerst in Richtung einer Kompetenz- und Qualifikations-orientierten Entwicklung hin zu einer Outcome-Orientierung hinsichtlich zukünftiger beruflicher Anforderungen. Vor zu einseitiger Ausrichtung an diesen Anforderungen warnt Wilbers (2012), schließlich sei die Auswahl der Lehrziele und Lehrinhalte wissenschaftlich fundiert zu begründen, darüber hinaus gelte es auch, Lernende als zu bildende Individuen zu berücksichtigen.

2.4.2 Prinzipien der Curriculumsentwicklung

Zusammenfassend gelte es bei der Legitimation von Lehrzielen und Lehrinhalten, nach Reetz (1984), drei Prinzipien zu berücksichtigen: das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip:

Das Wissenschaftsprinzip baut bei der Auswahl der Lehrinhalte, der Begründung der Inhaltsstruktur sowie der zu entwickelnden Kompetenzen nach Reetz (1984) auf wissenschaftliche Theorien und Modelle auf. Dabei gilt es kritisch zu reflektieren, inwieweit ebendiese mit realen Problemstellungen der Berufswelt in Zusammenhang stehen, weshalb es bei der Curriculumsentwicklung gelte, den Anwendungszusammenhang von Theoriewissen und Anforderungen der Praxis zu berücksichtigen (Gerholz & Sloane, 2011). Vor dem Hintergrund des tendenziell relevanter werdenden Praxisbezuges akademischer Bildung sieht Wilbers (2012) das Wissenschaftsprinzip als veralteten Ansatz, er bezeichnet wissenschaftliche Theorien und Modelle als „unentbehrliche Hilfe“ bei der Gestaltung der curricularen Struktur und es scheint, als würde er die Relevanz ebendieser ein Stück weit auf diese Funktion reduzieren. Inwieweit dieser Ansatz auf Grund des relevanter werdenden Praxisbezuges tatsächlich veraltet ist, kann jedoch ebenfalls kritisch hinterfragt werden, leitet sich diese Tendenz doch wesentlich von politischen Zielvorgaben ab, welche zuvor im Zuge der Erläuterungen des Bologna-Reformprozesses skizziert wurden und Zehnpfennig (2010) in seiner Kritik hinsichtlich der Folgen dieser Reformbemühungen von „Ausbildung im Schatten der Wissenschaft“ anstatt von „Bildung durch Wissenschaft“ spricht.

Das Situationsprinzip orientiert sich bei der Auswahl von Lehrinhalten an Anforderungen der Lebenswelt sowie der Berufswelt der Studierenden und Absolvent:innen. In drei Schritten wird in diesem Modell erstens die aktuelle künftige Lebenssituation von Studierenden und Absolvent:innen analysiert, um im zweiten Schritt zu ermitteln, welche Qualifikationen Absolvent:innen künftig bedürfen, um diese als Vorgaben für Lehr- und Lernprozesse zu definieren. Zuletzt werden im dritten Schritt jene Inhalte ausgewählt, welche zur Erlangung dieser Qualifikationen notwendig sind (Wilbers, 2012).

Das Persönlichkeitsprinzip fokussiert bei der Curriculumsentwicklung an Bildungsidealen, welche mit gebildeten Lernenden in Zusammenhang gebracht werden, wobei sich Lernziele und Lerninhalte zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen sollen (Reetz, 1984).

Diese drei Prinzipien der Curriculumentwicklung stehen nach Buchmann (2014) in einer Wechselbeziehung zueinander. Insbesondere wenn im Curriculum ein Konnex zur Berufsbildung hergestellt werden soll, wovon gerade im Kontext der akademischen Weiterbildung auszugehen ist, sind nach Buchmann (2014) die beiden Bezugspunkte Wissenschaft und Beruf in Zusammenhang zu bringen. Es seien daher Lernsituationen zu konstruieren, welche dazu in der Lage sind, die fachliche wie persönliche Entwicklung der Lernenden den Ansprüchen der Berufswelt entsprechend zu fördern.

Ein Aspekt, der hinsichtlich der beruflichen Kompetenzen hier berücksichtigenswert scheint, ist die zunehmende Bedeutung von Social Skills in der Berufswelt, insbesondere auch in Berufen, welche in engem Zusammenhang mit digitaler Transformation stehen. Daher besteht vor diesem Hintergrund nicht nur ein starker Zusammenhang von Wissenschaftsprinzip und Situationsprinzip, wie er von Buchmann postuliert wird, sondern ebenso ein Konnex zwischen Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip, wobei freilich diskutiert werden könne, ob die Anforderungen der Berufswelt an Social Skills eher dem Situationsprinzip oder dem Persönlichkeitsprinzip zuzuordnen sein mögen.

Im weiteren Verlauf der Masterarbeit soll insbesondere im empirischen Teil auf alle drei Prinzipien Bezug genommen werden, wobei ebendort der Fokus auf dem Situationsprinzip liegen soll. Schließlich wird bei den qualitativen Interviews zu erfragen sein, welche Anforderungen an Inhalte akademischer Weiterbildungsprogramme damit befasste Führungskräfte sehen, um Qualifikationen und Kompetenzen zu erwerben, welcher es für die Gestaltung digitaler Transformation von Großbetrieben bedarf.

2.4.3 Prozess der Curriculumsentwicklung

Curriculumsentwicklung ist eine kontinuierliche Aufgabe von Hochschulen, welche im Verantwortungsbewusstsein für zeitgemäße Bildung eigenverantwortlich zu tun ist (Jenert, 2016), wobei Hochschulen hierbei einerseits große Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird, andererseits Entwickler:innen hochschulinterne Vorgaben und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen haben.

Als theoretisch fundierter Orientierungsrahmen für die Prozessgestaltung der Curriculumsentwicklung kennt die Literatur das Vier-Phasen-Modell „Plan - Do - Check - Act“ zur Gestaltung eines idealtypischen Curriculumsentwicklungsprozesses.

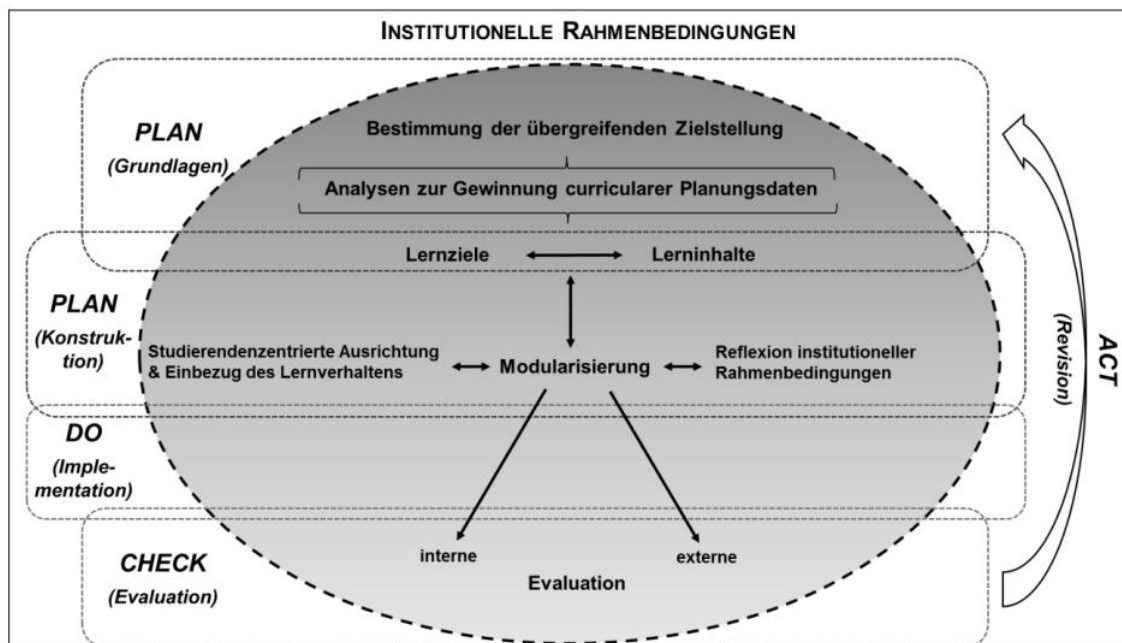


Abbildung 3: Modell der studiengangorientierten Curriculumsentwicklung (Quelle: Niethammer et al., 2014, S. 34)

Ziel dieses Prozesses ist, vom Anliegen der Weiterentwicklung bzw. Neuausgestaltung von Studienrichtungen ausgehend, ein didaktisches Design zu entwerfen, zu implementieren sowie die Qualität der (Weiter-)Bildungsangebote einer kontinuierlichen Evaluierung zu unterziehen (Gerholz, Euler & Sloane, 2014). Der Vorgang ist im Bewusstsein zu gestalten, dass die Qualität einer (weiter-)entwickelten Studienrichtung maßgeblich vom Erstellungsprozess des Curriculums abhängt, folgend auch davon, von welcher Qualität das Curriculum selbst ist und wie dieses schlussendlich praktisch umgesetzt und gelebt wird (Bruckmann et al., 2012).

Zu Beginn des Vorhabens sind auf der Makro-Ebene die rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu analysieren und zu beschreiben, wobei zielgruppenspezifisch aktuelle Treiber zu analysieren und in Reflexionen im Kontext der Makro-Ebene einzubeziehen sind. Auf der Mikro-Ebene hingegen werden Lehr- und Lern-Prozesse erläutert und ein mögliches didaktisches Design skizziert (Gerholz, Euler & Sloane, 2014).

Sodann werden die vier Phasen durchlaufen, wobei sich die Planungsphase in eine Grundlagen planende sowie eine konzeptionelle Phase aufsplittet:

PLAN – grundlegende Planungsphase

Die grundlegende Planungsphase (Niethammer et al., 2014) soll vorrangig Zielsetzungen der Studienrichtungen festlegen: Welche Ziele verfolgt die Studienrichtung, welche der Studienabschnitt, das Studienmodul sowie einzelne Lehrveranstaltungen? Diese Ziele exakt zu definieren, empfiehlt sich insofern, als auf Basis dieser Lehrveranstaltungsinhalte sowie Prüfungsformate gewählt werden können. Konkret umfasst diese grundlegende Planungsphase:

- Definition übergreifender Ziele
- Analyse zur Gewinnung curricularer Plandaten wie geforderte Qualifikationen und Kompetenzen der Absolvent:innen seitens der Berufswelt
- Individuelle Lernbedingungen
- Möglichkeiten zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden
- Wissenschaftliche Grundlagen zur Rechtfertigung der definierten Lehrziele

PLAN – konzeptionelle Planungsphase

In der konzeptionellen Planungsphasen geht es darum, die Lehrziele sowie die Lehrinhalte im Curriculum zu manifestieren, wobei diese unter jenen Bedingungen festgelegt werden müssen, welche in der vorgelagerten (grundlegenden) Planungsphase beschrieben wurden. Folglich werden angestrebte Lernresultate definiert, welche mit den Lernvoraussetzungen von Studierenden im Einklang stehen sollten. Im nächsten Schritt gilt es die Lehrinhalte so zu strukturieren, dass die festgelegten Ziele für die Studierenden zu erreichen sein können. Schließlich

wird auch die Struktur des Studienganges sowie der zeitliche Ablauf für die Bearbeitung von Lehrinhalten festgelegt. In dieser Phase muss insbesondere auf institutionelle Rahmenbedingungen geachtet werden, als die Satzungen von Hochschulen Bestandteile vorgeben, welche zu berücksichtigen sind (Niethammer et al., 2014).

DO - Implementierungsphase

In der Implementierungsphase wird die (weiter-)entwickelte Studienrichtung in der Praxis umgesetzt. Diese Phase gliedert sich nach Kamsker (2021) in sieben Stufen, welche die Implementierung am Beispiel österreichischer Universitäten durchläuft:

1. Antragstellung durch die Curriculumskommission oder durch Dritte beim Rektorat
2. Erstellung des Curriculums
3. Einreichung und Überprüfung des Curriculums durch die Arbeitsgruppe
4. Stellungnahmeverfahren
5. Überarbeitung des Curriculums
6. Antrag an den Senat
7. Beschlussfassung im Senat und Veröffentlichung im Mitteilungsblatt
(Kamsker, 2021)

CHECK - Evaluierungsphase

Aufgabe der Evaluierungsphase ist die Qualitätssicherung sowie die Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätsoptimierung der Studienrichtung. In diesem Rahmen wird die Erreichung der zuvor bestimmten Ziele analysiert, um auf Basis der Analyse Handlungsempfehlungen abzuleiten, welche in die Weiterentwicklung des Curriculums eingearbeitet werden (Niethammer et al., 2014). Bei dieser sind wiederum institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, auch bedarf es der Bereitschaft der Beteiligten, bestehende Studienrichtungen inkl. deren Curricula zu adaptieren, um einerseits Erfahrungswerte auf Grund der Evaluierungen und andererseits neue Entwicklungen auf Grund der voranschreitenden digitalen Transformation zu berücksichtigen.

Schließlich verlangt die Berufswelt, bestehende Weiterbildungsangebote auf aktuelle, wie künftige Anforderungen auszurichten, wofür es eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Studienangebots bedarf. Für Hochschulen bedeutet das, entsprechende Ressourcen für die Arbeit an der Studienrichtung sowie am Curriculum bereit zu stellen, um diesem Anspruch gerecht werden zu können (Vettori & Schwarzl, 2008).

2.5 Mikroebene

Die Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns erarbeitet Umsetzungsempfehlungen für Lehr- und Lernsituationen unter Berücksichtigung des Zusammenwirkens inhaltlicher, methodischer sowie mediendidaktischer Aspekte (Schiefner-Rohs, 2020).

2.5.1 Handlungsfelder zur strategischen Weiterentwicklung der Hochschullehre im digitalen Zeitalter

In diesem Kontext hat Watolla (2019) „strategische Handlungsfelder und Herausforderungen der Hochschulen in der strategischen Weiterentwicklung der Hochschullehre im digitalen Zeitalter“ von 48 deutschen Hochschulen analysiert, identifiziert und auf Basis dieser Untersuchung ein Thesenpapier entworfen, welches hier bezüglich Themenstellungen der Mikroebene diskutiert werden soll.

In ihrer ersten These hält die Autorin fest, dass Digitalisierung in der Lehre von vielen Hochschulen noch als Selbstzweck angesehen werde. Obwohl Digitalisierung strukturell in der Hochschullehre integriert werden solle, so scheint es, dass „eine klare inhaltliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Digitalisierung für die Hochschullehre zum Teil“ noch ausbleibe. Digitalisierung werde von Hochschulen zum Handlungsfeld der Lehre genannt und als „Kernaufgabe der Hochschule oder als Treiber für Veränderungsprozesse beschrieben“, jedoch werde, so Watolla, Digitalisierung nicht „für eine konkrete inhaltliche Zielsetzung eingesetzt und genutzt“ (Watolla, 2019).

In der zweiten These wird identifiziert, dass durch Digitalisierung die Hochschullehre weiterentwickelt werden soll. Ziele der Weiterentwicklung für die untersuchten Hochschulen sind:

- „die Vorbereitung der Studierenden auf eine digitale Arbeitswelt
- die Verbesserung der Lehre
- die Flexibilisierung der Lehre
- die Individualisierung der Lehre
- die Erhöhung des Studienerfolgs
- sowie die inhaltliche Entwicklung der Studieninhalte in Form von Curriculumsentwicklung.“

(Watolla, 2019)

Watolla (2019) stellt in ihrer Reflexion fest, dass konkrete Umsetzungsmaßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehre oftmals ausbleiben und vermutet, dass „Hochschulen möglicherweise nicht unbedingt klar ist, welche konkreten Ziele sie mit Digitalisierung verfolgen möchten.“

In der dritten These wird postuliert, dass Studierende von Hochschulen auf eine digitalisierte Arbeitswelt vorbereitet werden wollen, wobei in diesem Zusammenhang die Kompetenzförderung von Studierenden im Fokus ist, welche auf sich verändernde Anforderungen in der Berufswelt durch Digitalisierung abzielt. Diese Kompetenzförderung umfasst Begriffe wie „Medienkompetenz“ oder „digitale Kompetenzen“, womit „der kritische und kompetente Umgang mit digitalen Medien und Werkzeugen gemeint“ ist „sowie die Befähigung, diese in verschiedenen Kontexten angemessen einsetzen zu können“. Um die Ausbildungsqualität in Hinblick auf eine digitale Lebens- und Arbeitswelt zu erhöhen, empfiehlt sich nach Watolla (2019), „Kompetenzprofile hinsichtlich der konkreten Anforderungen in der Berufswelt“ zu entwickeln. Die nachfolgenden empirischen Untersuchungen wollen somit einen kleinen Beitrag leisten, um Input für derartige Kompetenzprofile zu generieren.

Die vierte These zeigt das Potenzial auf, welches Digitalisierung für die Internationalisierung eröffnet. Sowohl „incoming“ als auch „outgoing“ Studierende können online auf das Studium der jeweiligen Hochschule einfacher vorbereitet werden, darüber hinaus kann Internationalisierung auch „at home“ stattfinden, indem interkulturelle und internationale Kompetenz durch digitale Medien gefördert werden könne (Watolla, 2019).

In der sechsten¹ These stellt die Autorin fest, dass der Stellenwert von Digitalisierung in der Lehre vom Engagement Einzelner abhängig sei. Lehrende verfügen entweder über die notwendigen Kompetenzen, digitale Medien in der Lehre einzusetzen oder sind bereit, diese selbstständig zu erwerben. Zwar wird einerseits Offenheit gegenüber dem Thema seitens der Lehrenden festgestellt, andererseits herrsche jedoch bei vielen Lehrenden auch Skepsis vor, insbesondere hinsichtlich des Nutzens und der Wirksamkeit von Digitalisierung in der Lehre, sowie auch betreffend Unsicherheiten in Bezug auf rechtliche Fragestellungen. Als Maßnahmen, diesen zu begegnen, wird von Watolla (2019) die Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie, die Förderung des Austauschs unter Lehrenden sowie die Sichtbarmachung von Best Practice Beispielen innerhalb der Hochschule vorgeschlagen (Watolla, 2019).

Schließlich wird in der siebenten These problematisiert, dass insbesondere für kleinere Hochschulen die Bereitstellung benötigter Ressourcen eine große Herausforderung darstelle. Die an der Studie beteiligten Hochschulen geben an, dass für den Aufbau der notwendigen Strukturen sowie des Schaffens von Angeboten für die Weiterentwicklung der Lehre im digitalen Zeitalter nur begrenzte finanzielle Ressourcen zur Verfügung stünden, weshalb es oftmals nicht möglich sei, entsprechende Services für Lehrende langfristig zur Verfügung zu stellen. Ansätze zur Problemlösung diesbezüglich liegen in Formen der Kooperation zwischen Hochschulen, um Kosten gemeinsam zu tragen (Watolla, 2019).

Weitere interessante Überlegungen zu Problemstellungen auf der Mikroebene hat die Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung (2016) des Hochschulforum Digitalisierung angestellt. Sie ging in ihrem Arbeitspapier unter anderen den Fragen nach,

- welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Lehrende digitale Formate zur Wissens- und Kompetenzvermittlung erfolgreich einsetzen können,
- wie digitale Lehr- und Lernformate didaktisch aufgebaut sein müssen, damit sie einen Mehrwert für das Studium bieten,

¹ Anm.: Die Thesen fünf und acht betreffen die Entwicklung einer nachhaltigen Digitalisierungs-Strategie von Hochschulen bzw. das Management von Strategieentwicklungsprozessen an Hochschulen zu Digitalisierung in Studium und Lehre. Da diese im Kern nicht die Mikroebene diskutieren, werden diese in den Erläuterungen zu ebendieser exkludiert.

- welche Beiträge digitale Lehr- und Lernformate zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Berufsbefähigung leisten können, sowie
- welche Unterschiede es hinsichtlich der Bandbreite digitaler Lehr- und Lernformate an verschiedenen Hochschultypen, bei verschiedenen Studienfächern und für verschiedene Typen von Studierenden gibt.

(Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung, 2016)

Wie bereits Watolla (2019) ausgeführt hat, hängt der Umgang mit digitalen Formaten stark vom Wissen und den Kompetenzen individueller Lehrender ab, was dazu führt, dass „Nachhaltigkeit und eine breitflächige Integration in die Hochschule [...] selten gewährleistet“ sind. Im Sinne einer nachhaltigen Verankerung eines digitalen Lehrangebots bedarf es demnach den „Aufbau bzw. die Weiterentwicklung von Unterstützungs- und Weiterbildungsstrukturen für Lehrende“ (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung, 2016).

Als wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Formate zur Wissens- und Kompetenzvermittlung arbeitet die Themengruppe heraus, dass diese nicht „selbstlegitimierend“ sein dürften, sondern die Lernziele der Lernenden unterstützen müssten. Darüber hinaus sind sie in ein „curriculares Ganzes“ zu integrieren, welches auch „Präsenzphasen und Reflexionsräume“ beinhaltet, den Anspruch einer „nachhaltigen Etablierung“ verfolgend sei den Studierenden ein „konsistentes Studienkonzept“ anzubieten. Auch organisatorische Rahmenbedingungen sind bei der Planung des Einsatzes digitaler Werkzeuge bzw. der mediengestützten Lehre zu berücksichtigen: Handelt es sich beispielsweise um Vollzeitstudierende oder sind diese berufstätig? Findet das Studium on-campus statt, ist es etwa ein berufsbegleitendes Präsenzstudium oder ein (ggf. teilweises) Fernstudium? (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung 2016, S. 6).

Wenngleich zuvor bereits mehrmals die Relevanz der Schulung von Lehrenden angesprochen wurde, müssen auch die „Kompetenzen zum Lernen im Studium und wissenschaftlichen Arbeiten“ von Studierenden entwickelt werden, obwohl davon ausgegangen wird, dass digital Natives ohnehin mit neuen Medien aufgewachsen sind, handelt es sich schließlich um spezifische Software-Anwendungen, mit denen kompetent umgegangen werden muss (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung, 2016).

Auf Basis dieser Überlegungen ergeben sich für Hochschulen als Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz digitaler Formate zur Wissens- und Kompetenzvermittlung folgende Handlungsfelder:

- Entwicklung einer IT- und Medienstrategie, die auch mediendidaktische Konzepte umfasst
- Zurverfügungstellung von technisch-medialer Infrastruktur
- Schulungs- und Beratungsangebote für Lehrende sowie Lernende von technisch und mediendidaktisch ausgewiesenem Personal

(Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung, 2016)

Der zweite Themenkomplex dieses Expert:innenpapiers beschäftigt sich mit der Frage guter digitaler Lehr-, Lern- und Prüfungsformate so wie der Frage, wie diese aufgebaut sein müssen, um einen Mehrwert für das Studium zu bieten. Zuvorderst seien dieselben Anforderungen bzw. Gestaltungsprinzipien wie in der Offline-Lehre einzuhalten, etwa Studierendenaktivierung, Lernenden-Orientierung und Lernziel- bzw. Kompetenzorientierung. Hinsichtlich des Lehrangebots ändern sich Möglichkeiten der Interaktion, wenn etwa eTeaching-Tools wie virtuelle Klassenzimmer, Chats und Video-Conferencing-Software eingesetzt werden, darüber hinaus ergibt sich häufig Betreuungsbedarf über die Präsenzlehrphasen hinaus. Spannend in diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis, dass sich in der Online-Lehre die Rolle der Lehrenden häufig ändert, als „die Grenze zwischen Lernenden und Lehrenden verschwimmt“. Lehrende müssen sich, so die Expert:innen, im Kontext der digitalen Lehre, im didaktischen Bereich weiterbilden und ebenfalls ihre Digital Literacy entwickeln. Dabei fordert die Themengruppe auch, dass „Fähigkeiten wie Digital Literacy zu den Berufungskriterien gehören“ sollen (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung 2016, S. 10).

Ein weiteres Merkmal der digitalen Lehre ist, dass sich mit dem Einsatz digitaler Medien der Anteil der Selbstlernphasen erhöht, oder er werde zumindest bewusster, was Studierende vor hohe Anforderungen an die (Selbst-)Motivation stellt. Inhalte müssen daher so aufbereitet werden, dass sie den „neuesten technischen, aber auch lernpsychologischen und didaktischen Erkenntnissen“ entsprechen und von „von Personen mit unterschiedlichen Medienpräferenzen (Text, Bild, Bewegtbild, Ton), gemessen am unterschiedlichen Lernverhalten, rezipiert werden können“. Eine Maßnahme für hohe Studierendenmotivation im Kontext der Gestaltung des Lernprozesses ist, Studierende ebendiesen aktiv mitgestalten zu lassen. Dies bezieht sich sowohl auf didaktische Aspekte wie auch

auf organisatorische Merkmale wie der Möglichkeit durch Digitalisierung, „Online- und Präsenzzeiten besser aufeinander abzustimmen und so im Sinne einer Lernendenorientierung eine höhere zeitliche Flexibilität zu schaffen“ (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung 2016, S. 10 f.).

Hinsichtlich der Gestaltung geeigneter Prüfungsformate lässt sich festhalten, dass diese im Sinne des ‚constructive alignment‘ an die jeweiligen Lernziele und der Lehr- bzw. Lernformate angepasst werden müssen, wobei nicht nur theoretisches Wissen zu prüfen sei, sondern auch die Anwendung des Gelernten und der Kompetenzerwerb. Die Themengruppe macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass ein Methodenbruch zwischen Lehr-/Lern- und Prüfungsformat negative Auswirkungen auf das Prüfungsergebnis habe (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung, 2016).

Der dritte Themenkomplex geht der Frage nach, welche Beiträge digitale Lehr- und Lernformate zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Berufsbefähigung leisten können. Diese Beiträge sind grundlegend begrenzt und unterliegen einem Spannungsfeld. Einerseits sind Kompetenzentwicklung und Berufsbefähigung hohe Anforderungen an die Studiengangsentwicklung, andererseits wird praxisorientierte Vermittlung üblicherweise „durch die Trennung von Hochschule und außerhochschulischer Berufswelt erschwert“ (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung, 2016, S. 14). Dieser Umstand scheint in der akademischen Weiterbildung allerdings weniger schwer zu wiegen, als die Studierenden ohnehin berufstätig sind und in der Regel den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis besser herstellen können als etwa Vollzeitstudierende ohne Berufserfahrung.

So empfiehlt auch die Themengruppe, Berufserfahrungen von berufstätigen Studierenden als „persönliche Bereicherung für alle Studierenden“ in die Lehre zu integrieren und darüber hinaus diesen „die Möglichkeit zu geben, Berufserfahrungen auf den vermittelten wissenschaftlichen Stoff hin zu reflektieren bzw. wissenschaftliche Theorie auf berufliche Praxisfelder übertragen zu können“. Hinsichtlich möglicher Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung gilt es Studierende dazu in die Lage zu versetzen, „flexibel auf die sich schnell wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren“ sowie diesen Wandel selbst mitzugestalten, was auch Aspekte der Digitalisierung und der digitalen Transformation einschließt (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung, 2016, S. 15).

Der vierte an dieser Stelle behandelte Themenkomplex der Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung des ‚Hochschulforum Digitalisierung‘ fragt nach Unterschieden hinsichtlich der Bandbreite digitaler Lehr- und Lernformate an verschiedenen Hochschultypen, bei verschiedenen Studienfächern und für verschiedene Typen von Studierenden. Zu diesem Thema halten die Expert:innen fest, dass der Einsatz digitaler Lern- und Lehrformate sich an den Lern- bzw. Lehrzielen orientieren sollte und in einem „vernünftigen Kosten-/Nutzenverhältnis“ stehen sollte. Darüber hinaus wird Hochschulen empfohlen, Regeln bzw. Empfehlungen für den Einsatz digitaler Lehrmittel sowie auch technische, personelle und didaktische Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um sie für Lehrende wie Lernende nutzbar zu machen. Diese Lern- bzw. Lernszenarien sind je nach Hochschultyp, Fach und Studierende auf Grund spezifischer Mediendidaktiken zu entwickeln, wobei ausgewiesenes Fachpersonal hierbei beratend wirken möge. Für die Entwicklung von Lernformaten sind bestehende wie neue Formate „auf ihren Wirksamkeitsgrad und ggf. auch auf ihre Kompatibilität zu prüfen“, das Sammeln von Erfahrungen hinsichtlich Anforderungen angemessener Lernszenarien in Form von Best Practice Beispielen soll schließlich zu einer stetigen Optimierung der digitalen Lehre führen (Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung 2016).

2.5.2 Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Hochschullehre

Dieser Abschnitt soll mit Schwerpunktsetzung auf die Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns reflektieren, welchen Einfluss die COVID-19-Pandemie auf die Hochschullehre genommen hat bzw. nimmt, um daraus etwaige Lehren für die zukünftige Entwicklung ebendieser ziehen zu können.

Durch die Folgen der COVID-19-Pandemie erfuhr die Hochschullehre eine Entwicklung und Modernisierung der Lehre in einem Tempo und Ausmaß, das seinesgleichen sucht. Innerhalb eines Semesters wurde der zuvor prägende Präsenzunterricht durch adaptierte Formate wie "Distance Learning", "Blended Learning" oder "hybrides Lernen" umgestellt. Zwar hatten Hochschulen bereits eine lange Tradition in der Entwicklung elektronischer Lernszenarien, doch schienen die Pandemie bedingten Anforderungen viele Hochschulen im Frühjahr 2020 dennoch unvorbereitet zu treffen (Dittler & Kreidl, 2021).

Vorliegender Abschnitt will daher exemplarisch Studien mit unterschiedlichen Forschungsfokussen sowie methodischen Zugängen skizzieren, um Erfahrungswerte daraus zu gewinnen:

An der FHWien der WKW wurde eine quantitative Studierendenbefragung zu deren Erfahrungen und Befindlichkeiten im Umgang mit der COVID-19-Krise durchgeführt (Mair, 2021). Sonja Gabriel (2020) von der kirchlich-pädagogischen Hochschule Wien Krens führte qualitative Interviews mit 34 Studierenden für das Volksschul-Lehramt durch und befragte diese über deren Erfahrungen nach sechs bis sieben Wochen in der Distanz-Lehre. Einen Einblick in Veränderungen in Italien geben Secundo et al. (2021), mittels In-Depth-Interviews untersuchten sie den Prozess der Neugestaltung des Ausbildungsprogramms für Unternehmertum durch die Nutzung digitaler Technologien an der Universität Salento.

Unter dem Motto „Krise ist auch immer eine Chance!“ beschreibt Mair (2021) die eindrucksvollen Veränderungen, die seit dem Frühjahr 2020 an der Fachhochschule Wien der WKW stattgefunden haben. Die empirische Analyse der Publikation fußt auf einer quantitativen Befragung von 505 Studierenden, welche im April 2020 stattgefunden hat. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass synchrone Lehreinheiten seitens der Studierenden etwas besser (53,5 %) bewertet werden als asynchrone Lehreinheiten (45,7 %). Eine interessante Erkenntnis für die FHWien ist die Rückmeldung zur gewünschten Dauer von Lehreinheiten im synchronen Distance Learning. Finden dort nämlich Einheiten überwiegend zu 180 Minuten statt, wünschen sich mehr als die Hälfte der Studierenden (52,4 %) Einheiten, die bis zu 90 Minuten lang dauern. Rund ein Drittel der Studierenden (32,5 %) wünscht sich, dass klassische Präsenzlehre hinkünftig verstärkt durch Distance Learning ersetzt wird.

Dies ist auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass die Studierenden zu 62,1 Prozent der Befragten der Aussage zustimmen, dass sie im Distance Learning mehr gelernt hätten, als wenn die bearbeiteten Themen und Aufgaben in Präsenzterminen behandelt worden wären. Hinsichtlich didaktischer Lernsettings zeigt sich, dass jene Online-Aktivitäten die Studierenden am besten beim Erfassen von Lerninhalten unterstützen, welche der Präsenzlehre ähneln, nämlich Live-Online-Lehre über Video-Conferencing-Tools oder vertonte bzw. animierte Präsentationsfolien (Pezenka et al., 2020). Es lässt sich demnach zusammenfassend sagen, dass die Studierenden der FHWien der WKW dem Distance Learning auch Positives abgewinnen und sie dieses sogar bevorzugen, wenn der Unterricht didaktisch Lernenden-gerecht aufbereitet ist.

Einen qualitativen Zugang zur Umstellung auf Distance Learning wählte Sonja Gabriel (2020) an der kirchlich-pädagogischen Hochschule Wien/Krens, welche über eine Studie, basierend auf qualitativen Interviews mit 34 Lehramtsstudierenden im Primarbereich berichtet, vor dem Hintergrund, dass die Hochschule praktisch über Nacht und ohne Vorbereitung auf eLearning umsteigen musste,

wie dies im Frühjahr 2020 der Fall war. Die Studierenden wurden zu ihren Erfahrungen und Herausforderungen nach sechs bis sieben Wochen eLearning befragt, darüber hinaus war von Interesse, inwieweit sie sich vorstellen könnten, einige Elemente des eLearning auch für die nächsten Semester beizubehalten.

Die befragten Studierenden berichten von anfänglichen Umstellungsproblemen hinsichtlich der Organisation ihres neuen Universitätslebens aufgrund fehlender strukturierender Elemente, am meisten vermissten sie jedoch soziale Kontakte zu den Studienkolleg:innen wie auch zu Lektor:innen. Obwohl für die Studierenden einige Herausforderungen zu bewältigen waren, gaben die meisten Befragten an, dass sie gerne einige Elemente des eLearning auch für die Zukunft beibehalten wollten – vor allem, um flexibler zu sein, Zeit zu sparen und sich intensiver mit den Themen auseinanderzusetzen. Die Studie zeigt demnach auf, dass eLearning oder Blended Learning als Lernkonzepte auch für die Zeit nach der Pandemie in Betracht zu ziehen sind und den Bedürfnissen der Studierenden entsprechen können (Gabriel, 2020).

Die Universität von Salento wählte für ihr Forschungsprogramm einen kombinierten Forschungsprozess, bestehend aus Case Studies, ethnographischen Interviews, semi-strukturierten Tiefeninterviews sowie einer quantitativen Befragung. Ziel der Untersuchung von Secundo et al. (2021) war die Veranschaulichung der Hauptherausforderungen, die die Pandemie für die Universität sowie die Studierenden brachte, sowie den Prozess der Neugestaltung des unternehmerischen Studienprogramms durch den Einsatz digitaler Technologien darzustellen. Schließlich sollte eine Stärken-Schwächenanalyse des neu gestalteten Lernsettings erstellt werden, um Verbesserungspotenziale für zukünftige Studienprogramme offen zu legen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich Blended-Learning-Ansätze für das untersuchte Studienprogramm empfehlen. Das meint die Integration digitaler Tools und Devices wie ein digitales Whiteboard in den Unterricht sowie jene von physischen und virtuellen Lehreinheiten, um die Beteiligungs- und Interaktionsvorteile zu kombinieren. Auf diese Weise, so die Autor:innen, können hinkünftig effektivere Möglichkeiten zur Gestaltung des Ausbildungsprogramms bereitgestellt werden. Persönliche Interaktionen erweisen sich als wesentlich, um ein Gemeinschaftsgefühl unter den Studierenden zu erzeugen und ihnen zu ermöglichen, gemeinsam Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen aufzubauen (Secundo et al., 2021).

Befragungen von Studierenden auf Grund ihrer Erfahrungen in der Distanzlehre ergeben im Allgemeinen, dass diese synchrone Lehreinheiten asynchronen Einheiten bevorzugen. Synchroner Unterricht wird deutlich kürzer gewünscht, als dieser in der Präsenzlehre stattfindet. Für die Zeit nach der Pandemie möge klassische Präsenzlehre verstärkt durch Online-Lehre ersetzt werden, Lerninhalte der Online-Lehre sind dann beliebt, wenn sie der klassischen Präsenzlehre ähneln. Dabei genießen Studierende in der Präsenzlehre den Vorteil, flexibler zu sein und Zeit zu sparen, da die An- und Abreisezeiten zu und von den Hochschulen wegfallen. Studierende vermissen in der Distanzlehre Sozialkontakte, dies beeinträchtigt sowohl das Sozialleben als Studierende:r als auch Gruppenarbeiten im Distanzunterricht. Schließlich erweisen sich persönliche Interaktionen unter den Studierenden als wesentlich, um ein Gemeinschaftsgefühl unter den Studierenden zu erzeugen und ihnen die Rahmenbedingungen zu schaffen, um gemeinsam Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen aufzubauen.

3 Wissen und Kompetenzen für das Management digitaler Unternehmenstransformation

Im nun folgenden Kapitel soll Theorie-basiert untersucht werden, welches Wissen und welche Kompetenzen für das Management digitaler Unternehmenstransformation erforderlich ist, um einerseits zu reflektieren, welche Themen und Schwerpunkte für die inhaltliche Ausgestaltung von Studienrichtungen notwendig scheinen und andererseits eine theoretische Fundierung für die später folgenden empirischen Teile der Studie zu entwickeln. Dabei soll vorausgeschickt werden, dass digitale Transformation von und in Unternehmen ein schier grenzenloses Feld ist und daher einerseits auf Grund der Schwerpunktsetzung der Masterarbeit und andererseits wegen ihres Umfangs nur schlaglichtartig auf einige Aspekte eingegangen werden kann, die nach eingehender Sichtung der Literatur als besonderes relevant für das Erkenntnisinteresse scheinen.

3.1 Digitale Unternehmensführung

Ausgehend vom empirischen Befund, dass sich in den vergangenen Jahren für die unterschiedlichen funktionalen Handlungsfelder der Unternehmensführung durch und mit der Digitalisierung eine Reihe neue Gestaltungsoptionen ergeben haben, sprechen Schellinger, Tokarski und Kissling-Näf (2019) von „digitaler Unternehmensführung als neue Perspektive für das Management der Zukunft“.

Diese Gestaltungsoptionen betreffend zuvorderst Notwendigkeiten fundamentaler Änderungen von Strukturen und Prozessen der Leistungserstellung sowie das Schaffen „andersartiger und neuer Leistungsangebote [...] sowie veränderte Kundenbeziehungen“ (Schellinger et al., 2019, S. 1). Dies geht einher mit einem Trend zu einer „wachsenden Immaterialisierung von Ressourcen, Prozessen und Produkten“, welcher durch direkte und indirekte Technologieauswirkungen bedingt ist. Technologiefelder, welche diesen Auswirkungen zu Grunde liegen, sind etwa „der Einsatz von Sensoren, die mobile Kommunikation, der Umgang mit großen Datenmengen (Big Data, Clouds), Maschinenlernen und künstliche Intelligenz, neue Ausprägungen der Mensch-Computer-Interaktion, Simulationstechniken (Virtual und Augmented Reality) sowie der integrierte Einsatz solcher und weiterer Technologiefelder bei der Produktentwicklung (neue digitale Geschäftsmodelle), der Produktion (Industrie 4.0), der Vermarktung und der Kundeninteraktion (Schellinger et al., 2019, S. 2).

Unternehmen streben durch Maßnahmen des Managements digitaler Transformation Effizienz- und Effektivitätsvorteile an, indem sie Strukturen und Prozesse der Leistungserstellung optimieren und Arbeitsabläufe beschleunigen, wodurch Mitarbeitende mit der Herausforderung konfrontiert sind, dass sich ihre Arbeitstätigkeiten als zunehmend verdichtet und komplexer darstellen (Schellinger et al., 2019).

Es wird davon ausgegangen, dass die Digitalisierung in „zunehmendem Maße alle Führungs- und Funktionsbereiche von Unternehmen und Organisationen“ durchdringt und die Art und Weise verändert, „wie Unternehmen in Zukunft geführt werden“. Führungsbeziehungen und -systeme scheinen im Kontext dieses Trends hinkünftig agil, individuell, lateral und holokratisch zu gestalten zu sein, um Unternehmen in Richtung von „selbstorganisierten Netzwerkorganisationen mit fortgeschrittener digitaler Infrastruktur“ zu entwickeln (Schellinger et al. 2019, S. 2). Funktionale Handlungsfelder der Unternehmensführung, in welcher von einer Erhöhung des Digitalisierungsgrades ausgegangen werden kann, sehen Schellinger et al. (2019, S. 3), in den Bereichen „Forschung und Entwicklung, der Beschaffung, der Produktion, des Marketings, von Finanzwirtschaft und Controlling, der Organisation sowie des Human Resource Managements“. Wie schon einleitend angedeutet, sollen in der gegenständlichen Arbeit ausgewählte Aspekte berücksichtigt werden, welche einen größeren Bezug zum Erkenntnisinteresse haben. Diese liegen in Themenfeldern der digitalen Unternehmensführung, der Unternehmensorganisation sowie neuen Herausforderungen der Human Resources Managements.

„Vor diesem Hintergrund“, so die Autor:innen, „scheint der Terminus einer „digitalen Unternehmensführung“ als Management-Entwicklungsperspektive und Konsequenz der digitalen Transformation, aber auch im Sinne einer unternehmerischen Bewältigungsstrategie für die Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft naheliegend.“ (Schellinger et al., 2019, S. 3).

3.2 Ambidextrie

Ambidextrie im Kontext digitaler Unternehmenstransformation meint die Synergie zwischen Exploration und Exploitation als Voraussetzung zur Gestaltung des digitalen Wandels im Unternehmen. Sie beschreibt nach Schneeberger und Habegger (2019, S. 105) „die Fähigkeit eines Unternehmens, einerseits das Kerngeschäft stetig weiterzuentwickeln, gleichzeitig aber auch neue Wege und Denkweisen zu etablieren und so sicherzustellen, dass Veränderungen im Umsystem rechtzeitig erkannt und die sich dadurch bietenden Chancen für die Zukunft genutzt werden.“

Zwar scheint einerseits auf der Hand zu liegen, dass diese Fähigkeit vor allem für Großbetriebe von entscheidender Bedeutung ist, andererseits will den folgenden Erläuterungen zu theoretischen Überlegungen zur Ambidextrie vorausgeschickt werden, dass empirischen „Belege für den Nachweis des positiven Einflusses der Ambidextrie auf den nachhaltigen Erfolg eines Unternehmens“ als „dünn“ qualifiziert werden (Schneeberger & Habegger, 2019, S. 140). Auch in der Theorie ist der Begriff „alles andere als strukturierend, klar definiert und greifbar“, und „doch, oder gerade deshalb, birgt er das Potenzial, die bisherige Management-Denkweise stark zu verändern“, schließlich geht es neben bisherigen Zielen des Management-Denkens, wie etwa „Prozessverbesserungen, Effizienz, Stabilität und Total Quality Management“ im Kontext digitaler Unternehmenstransformation „zusätzlich um Flexibilität, Exploration, die Suche nach neuen Geschäftsmodellen, um das Ausprobieren, Scheitern und Gewinnen“. Und zwar, das macht das Konzept der Ambidextrie in seinem Wesen aus, finden diese beiden Denk-Ansätze innerhalb derselben Unternehmung statt, gleichzeitig (Schneeberger & Habegger, 2019, S. 106).

Warum scheint dies nun sinnvoll und gleichsam notwendig? Unternehmen müssen einerseits ihre bestehenden Geschäftsmodelle unterhalten, mit anderen Worten: ihr Geschäft am Laufen halten, währenddessen sie gleichzeitig neue Geschäftsmodelle suchen und ausprobieren müssen, um für die aktuellen und künftigen Anforderungen auf Grund von digitaler Transformation gerüstet zu sein (Schneeberger & Habegger, 2019).

Der Schlüsselfaktor, um Ambidextrie maßgeblich zu managen, ist der geeignete Umgang mit Pfadabhängigkeit. Diese bedeutet, als „Unternehmung bewusst oder unbewusst an Ineffizienzen festhalten zu müssen, obwohl es bessere Lösungen gäbe“. Daher geht das Modell der Frage nach, „warum an ineffizienten Handlungsweisen festgehalten wird, weshalb alte Bindungen beibehalten werden, obwohl es keinen objektiven Grund dafür gibt“ (Schneeberger & Habegger 2019, S. 106).

Die Ursache dafür wird im „bygones are rarely bygones“-Effekt“ (Teece et al., 2008) gesehen: Dieser meint, dass „die Summe aller früheren Entscheide von zentraler Bedeutung für gegenwärtige Handlungsalternativen ist und diese stark einschränken kann“ (Schneeberger & Habegger 2019, S. 107). Obgleich die Einschränkung von Entscheidungs- und Handlungsalternativen nachteilhaft scheint, bringt diese Vorgehensweise dennoch die Vorteile mit sich, dass sie mit geringeren Entscheidungsunsicherheiten einhergeht sowie der Implementie-

rungsaufwand geringer ist, als würde man eine Maßnahme auf Grund einer erstmalig getroffenen Entscheidung einführen. Haben sich Entscheidungen in der Vergangenheit als erfolgreich erwiesen, führt dies zur Annahme, dass diese richtig gewesen seien, daher werden diese eher wiederholt, was dazu führt, dass Entscheidungsprozesse sich selbst verstärken und bei nächsten Entscheidungen wieder auf bewährte Muster zurückgegriffen wird (Schneeberger & Habegger, 2019).

„Diese Spirale von positiven Rückkoppelungsschleifen wird auch „increasing returns“ genannt.“ Diese bedeuten, dass „bereits getroffene Entscheidungen an vorher getroffene ansetzen.“ Folge dieser Art von Rückkoppelungsschleifen ist die Einschränkung von zur Verfügung stehenden Entscheidungs-Optionen, da „die Auswahl von gewissen Optionen bereits durch frühere Entscheide eingeschränkt wurde“. Dies führt zu einem sogenannten „Lock-In“: Da die Entscheidungs-Optionen mit der Zeit immer weniger werden, werden Handlungsalternativen zunehmend gravierend eingeschränkt, viele kleine Entscheidungen oder Ereignisse führen gemäß dieser Theorie zur Pfadabhängigkeit (Schreyögg, 2014, S. 5).

Will man seine bisherige Management-Denkweise verändern und neue Entscheidungs-Wege finden, kommt man nicht darum herum, sich von den Mustern der Pfadabhängigkeit zu befreien und diese zu vermeiden. Ein Instrument der Früherkennung von Pfadabhängigkeit sowie der Reflexion ebendieser ist das „Konzept der schwachen Signale“: Nach Ansoff (1975) entwickeln sich schwache Signale zu stärker werdenden Hinweisen, bis eine disruptive Veränderung eintritt. Um diese rechtzeitig zu erkennen, müssen sich Mitarbeitende der schwachen Signale im Unternehmen sowie in der Unternehmensumwelt bewusst sein und diese explorieren (Schneeberger & Habegger, 2019). Diese Exploration gilt es im Kontext von Führung zu verstehen und von Exploitation zu unterscheiden, schließlich baut nach Schneeberger und Habegger (2019) das Konzept der organisationalen Ambidextrie auf diesen beiden Aktivitätsmustern auf:

- Exploration umfasst demnach Eigenschaften sowie Tätigkeiten wie Suche, Variation, Risikobereitschaft, Experimentieren, Spiel, Flexibilität, Entdeckung, Innovation, organische Strukturen, lose gekoppelte Systeme, das Verlassen bekannter Wege, Improvisation, Autonomie, Chaos, aufstrebende Märkte und Technologien
- Exploitation wird mit Begriffen und Eigenschaften wie Verfeinerung, Auswahlmöglichkeiten, Produktion, Effizienz, Selektion, Implementierung, Ausführung, mechanistische Strukturen, eng gekoppelte Systeme, Pfadabhängigkeit, Routinisierung, Kontrolle, Bürokratie, stabile Märkte und Technologien in Verbindung gebracht (Schneeberger & Habegger, 2019).

Das Ziel von Exploration ist, „Herausforderungen und Geschäftsmodelle der Zukunft zu erkennen, bevor es andere tun“, demgegenüber verfolgt Exploitation „das Ziel, immer besser und besser zu werden und vorgegebene Kennzahlen zu erreichen“, wobei von Exploitation auch Handlungen und Tätigkeiten umfasst sind, „die bestehende Fähigkeiten und Kompetenzen verbessern, um bereits vorhandene Business Cases besser abzuschöpfen.“ (Schneeberger & Habegger, 2019, S. 110).

Die Herausforderung von Exploration und Exploitation im Kontext des Konzeptes von Ambidextrie besteht nun darin, dass beide Aktivitätsmuster simultan ausgeführt werden müssen. Dabei verlangen diese eine unterschiedliche Unternehmens- wie auch Führungskultur sowie eine andere Organisationsstruktur. Führung bei explorativen Aktivitäten delegiert Kompetenzen und Verantwortung und lässt Mitarbeitenden somit Freiheiten, der Führungsstil wird für Exploration als kooperativ charakterisiert. Bei exploitativen Aktivitäten hingegen ist die Führungskultur hierarchisch und aufgabenorientiert, sie lässt Mitarbeitenden weniger Freiraum zur Gestaltung der Ausführung ihrer Arbeitsleistung. Dies führt schließlich zu Spannungsmomenten, wenn beide Unternehmens- bzw. Führungsmodelle gleichzeitig in der Organisation vorhanden sind, weshalb in der Literatur diskutiert wird, ob gleichzeitige Exploration und Exploitation erfolgreich stattfinden kann bzw. unter welchen Bedingungen diese zu organisieren sind, um Erfolg zu versprechen (Schneeberger & Habegger, 2019).

Schneeberger und Habegger (2019) haben zum Konzept der Ambidextrie ein Reifegradmodell entworfen, welches zu analysieren versucht, wie ambidextre Unternehmen sind. Zum Zweck des besseren Verständnisses des Konzepts der Ambidextrie soll im Folgenden eine Reflexion der theoretischen Betrachtung des Modells zusammenfassend dargestellt werden, auf das Modell selbst wird nicht näher eingegangen.

Das Modell kennt fünf Gestaltungselemente, welche literaturgestützt erarbeitet wurden und jeweils mit Untersuchungsfragen hinterlegt sind.

- „Management: Ist sich das Management bewusst, dass für den nachhaltigen Erfolg der Unternehmung eine ambidextre Organisationsarchitektur gewählt werden muss?
- Strategie: Besteht für die Unternehmung eine klare, aussagekräftige und umgesetzte Strategie, welche die Grundlagen der organisationalen Ambidextrie berücksichtigt?

- Organisationsstruktur: Ist die Organisationsstruktur so gestaltet, dass die Grundlagen der organisationalen Ambidextrie damit abgedeckt sind?
- Ressourcenzuteilung: Sind die Ressourcen in einem Verhältnis zugeteilt, welches erlaubt, die organisationale Ambidextrie umzusetzen?
- Unternehmenskultur: Trägt die Unternehmenskultur zur optimalen Umsetzung der organisationalen Ambidextrie bei?“

(Schneeberger & Habegger, 2019, S. 115)

Aufgabe des Managements ist, mittels Entscheidungen Pfadabhängigkeiten zu vermeiden, wenn erkannt wird, dass anderenfalls Mitarbeitende den Weg des geringsten Widerstandes gehen würden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund herausfordernd, dass Exploration mit Investitionen in Form von Ressourcen wie Zeit und Geld verbunden ist und diese gegebenenfalls keine Profite für das Unternehmen generieren. Daher stehen diese Entscheidungsfindungen im Spannungsfeld von kurzfristigen Renditezielen und Investitionen in die langfristige Zukunft (Schneeberger & Habegger, 2019).

Eine weitere Herausforderung für das Management ist das Leben des geeigneten Führungsstils. Wie bereits zuvor angedeutet, bedürfen Exploration und Exploitation unterschiedliche Führungsstile: Wenn Manager:innen bei der Exploration „wie in einem Start-up“ denken müssen, ist bei der Exploitation eine auf Effizienz getrimmte Organisation zu führen. Daher werden Management-Entscheidungen bei der Exploitation dem Effizienz-Streben nach gefällt werden, während bei der Exploration kreativen Mitarbeitenden mehr Freiraum gewährt werden muss, dies geht auch mit einem teilweisen Kontrollverlust für das Management einher (Schneeberger & Habegger, 2019).

Eine Frage, die in der Management-Literatur vielerorts diskutiert ist, ist jene, wo Initiativen bzw. Druck für Entscheidungen und Veränderungen herkommt: Top-down oder bottom-up? Diese wird nach Schneeberger und Habegger eindeutig beantwortet, „Ambidextrie muss von ‚oben her‘ kommen“, und zwar nicht nur, indem das Management ambidext ist, sondern die Mitarbeitenden die daraus erwachsende Unternehmenspolitik auch wahrnimmt und versteht (Schneeberger & Habegger, 2019).

Das zweite Gestaltungselement betrifft die Unternehmensstrategie, welche daraufhin zu hinterfragen ist, ob diese die Grundsätze der Ambidextrie tatsächlich abdeckt. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund kritisch zu hinterfragen, was ‚klassisches Management-Denken‘, wie es etwa von Porter (1985) postuliert wird, besagt, dass sich die Kombination von Exploration und Exploitation nega-

tiv auf die Unternehmensperformance auswirke, weil diese Kombinations-Strategie zu einem mangelnden Fokus führe. Dem gegenüber steht die Argumentation von Burgelman (1991), der mit seinem Gegenbeweis argumentiert, dass Unternehmen auch erfolgreich sein können, wenn Exploration und Exploitation als sich ergänzende Ansätze verfolgt werden.

Die maßgebliche Maßnahme, um im strategischen Bereich Ambidextrie zu implementieren und Pfadabhängigkeit zu durchbrechen, ist, die Unternehmensstrategie regelmäßig und sorgfältig daraufhin zu überprüfen und so zu formulieren, „dass sie die Kombination von Exploration und Exploitation bereits beinhaltet“ (Schneeberger & Habegger, 2019, S. 122 f.). Dabei ist dafür Sorge zu tragen, dass operative Maßnahmen zur Implementierung die gesamte Organisation in ihrem Transformationsbedarf berücksichtigt und damit Führungskräfte wie auch andere wesentliche Mitarbeitende explizit als erfolgskritischer Teil des Projekts betrachtet werden (Schneeberger & Habegger, 2019).

Die Organisationsstruktur als drittes Gestaltungselement fragt danach, ob diese so gestaltet ist, dass die Grundlagen der organisationalen Ambidextrie damit abgedeckt sind. Zu diesem Thema kennt die Literatur (Schneeberger & Habegger 2019, S. 125) fünf Lösungskonzepte organisationaler Umsetzungsmöglichkeiten:

- Strukturelle Ambidextrie: besagt, dass „ein Unternehmen Exploration und Exploitation nur simultan umsetzen kann, wenn diese Aktivitäten strukturell innerhalb der Organisation voneinander getrennt werden.“
- Sequenzielle Ambidextrie: meint, „dass ein Unternehmen Exploitation und Exploration zu verschiedenen Zeitpunkten ausführen kann, jedoch nicht gleichzeitig.“
- Kontextuelle Ambidextrie: Diese zielt auf die einzelnen Mitarbeitenden ab und will einen „High-Performance Organizational Context“ schaffen: Mitarbeitende sollen Arbeitsbedingungen vorfinden, welche zu Höchstleistungen stimulieren. Durch Unterstützung und Vertrauen erhalten diese die notwendige Sicherheit und Freiheit, welche sie benötigen, um hohe Leistungen erbringen zu können.
- Hybride strukturelle/integrative Ansätze: bei diesen entscheiden sich Mitarbeitende nicht zwischen Exploration und Exploitation, sondern sie können durch Maßnahmen wie etwa Jobrotation beide Aktivitätenmuster ausüben.

- Rein separative Ansätze: Diese sehen vor, dass Unternehmen sich nur auf einen der beiden Ansätze fokussieren, gewünschte Effekte aus dem jeweils anderen Ansatz, in der Regel der Exploration, werden extern „zugekauft“.

(Schneeberger & Habegger 2019, S. 125)

In Organisationen, so Benner und Tushman (2003), in welchen Exploration und Exploitation gleichzeitig stattfindet, sind explorative Einheiten klein und dezentral eingegliedert, darüber hinaus bedarf es einer offenen Kultur, welche kreative Arbeitsprozesse fördert. Exploitative Organisationseinheiten hingegen sind zentralisierter und üblicherweise größer, sie arbeiten mit stark strukturierten Prozessen sowie einer hierarchisch geprägten Unternehmenskultur. Das Top-Management hat in solchen Organisationen, wie man sie in vielen Großunternehmen vorfindet, beide Formen von Organisationseinheiten mit ihren spezifischen Aktivitätenmuster zu verbinden und zu koordinieren, sodass sie für ihre jeweiligen Ziele optimale Arbeitsbedingungen vorfinden.

Dies schließt auch Bedingungen für den optimalen Wissenstransfer unter Mitarbeitenden ein, schließlich sollen durch die Kombination unterschiedlicher Sichtweisen Probleme transparent gemacht und Lösungen für ebendiese gefunden werden. Weiter erfolgsentscheidend ist die „Anschlussfähigkeit der explorativen Fähigkeiten an das exploitative Kerngeschäft“ (Schneeberger & Habegger, 2019, S. 128). Explorative Aktivitäten müssen trotz aller Freiheiten der Gestalt sein, dass ihre Ergebnisse einerseits im exploitativen Bereich verstanden und verarbeitet werden können, andererseits muss der Wissensstand im Bereich des Kerngeschäfts, somit den exploitativen Aktivitäten, ausreichen, um für Neuerungen aus explorativen Aktivitäten anschlussfähig zu sein (Schneeberger & Habegger, 2019).

Kommen wir zum vierten Gestaltungselement, der Ressourcenzuteilung. In Anbetracht dessen ist zu hinterfragen, ob Ressourcen so zugeteilt sind, dass die Umsetzung von organisationaler Ambidextrie ermöglicht wird. Die Ressourcenzuteilung ist unter Berücksichtigung materieller und immaterieller Variablen zu sehen: Das Top-Management entscheidet top-down, in welchem Ausmaß letztlich finanzielle Ressourcen (Personaleinsatz und Geld) in explorative bzw. exploitative Aktivitäten investiert werden, die Mitarbeitenden entscheiden, mit wieviel Motivation, Anstrengung und Disziplin sie die ihnen zugewiesenen Aufgaben erfüllen. Nachdem Ressourcen üblicherweise begrenzt sind, kommt es in der Praxis häufig zu Verteilungskämpfen hinsichtlich der Frage, in welchem Ausmaß in explorative bzw. exploitative Aktivitäten investiert wird. Entscheidend bei dieser Problematik ist, dass sich die Führungskräfte bei grundsätzlichen strategischen

Überlegungen einig sind, was klarer Vorgaben seitens des Top-Managements bedarf (Schneeberger & Habegger, 2019).

Das fünfte und letzte Gestaltungselement für Ambidextrie nach Schneeberger und Habegger (2019) ist die Unternehmenskultur, welche zur optimalen Umsetzung der organisationalen Ambidextrie beitragen soll. Diese muss sich in Normen und Werten widerspiegeln, welche zum Beispiel Fehler erlauben. Schließlich bietet eine Fehlerkultur Sicherheit für Mitarbeitende, die sich auch auf unsicheres Terrain begeben. Dafür bedarf es Führungskräfte, welche „Mitarbeitende dazu ermutigen, autonom zu sein, Risiken einzugehen und auch Fehler zu machen“, denn diese „genießen ein erhöhtes Vertrauen, weil im Falle eines Fehlers Unterstützung anstatt einer Sanktion geboten wird“ (Schneeberger & Habegger, 2019, S. 134). Weiters müssen für ambidextres Handeln Anreize geschaffen werden, müssen doch Führungskräfte und Mitarbeitende motiviert werden und sein, ambidexter zu denken und zu handeln. Die wirksamste Maßnahme zu Mitarbeiter:innen-Motivation dürfte sein, ambidextres Verhalten in die Zielvereinbarungen aufzunehmen, dies setzt jedoch voraus, dass es sinnvoll möglich ist, dieses Verhalten auch zu messen (Schneeberger & Habegger, 2019).

Als Fazit zum Thema Ambidextrie kann resümiert werden, „dass Entscheidungsträger über die Problematik der Pfadabhängigkeit, deren Ursache und Lösung (organisationales Lernen) Bescheid wissen [müssen]. Ist sich das Managementteam der Problematik bewusst, so spielt es eine herausragende Rolle bei der Formulierung und Umsetzung einer Strategie mit dem Ziel, die Organisation ambidexter zu gestalten.“ (Schneeberger & Habegger, 2019, S. 138 f.).

3.3 New Work

New Work hat sich in den vergangenen Jahren als Trendbegriff für neue Arbeitsformen entwickelt, welche seit Ausbruch der Corona-Pandemie eine Zunahme an Bedeutung erfahren haben. Gemeint damit ist eine nachhaltige und fundamentale Veränderung der Arbeitswelt sowie der Arbeitsweisen, welche in folgenden Überlegungen vor dem Hintergrund der digitalen Unternehmenstransformation reflektiert werden soll.

Treiberinnen dieser Transformation sind Digitalisierung, ein neues Führungsverständnis sowie -verhalten, Kommunikation über digitale Anwendungen und daraus resultierend eine Zunahme an Geschwindigkeit von Arbeitsabläufen. Damit einher geht auch ein neues Verständnis von Arbeit und Freizeit, wir beobachten

vielerorts ein Ver-schwimmen von Grenzen, welches zu unterschiedlichen Ausprägungen gesellschaftlichen Wandels sowie Folgen für die Lebensgestaltung von arbeitenden Menschen führt (Hermeier, Heupel & Fichtner-Rosada, 2018).

Eines neuen Führungsverständnisses bedarf es jedoch nicht nur wegen der technischen Anwendungen in Unternehmen sowie deren Technikfolgen, sondern auch wegen des demographischen Wandels im Unternehmen, Verbunden mit kulturellen Einflüssen, wenn die Generationen Y, Z und folgende in Unternehmen eintreten und dort mittlerweile auch Führungsverantwortung übernehmen. Schließlich bringt jede Generation neue Wertvorstellungen und Glaubenssätze mit, was in Unternehmen kontinuierliche Anpassungen von Verhaltensweisen erfordert. Aktuell, so Katzensgruber (2010), ist ein partnerschaftlicher Führungsstil sowie flache Organisationskulturen gefordert, wodurch sich zwischen Mitarbeitenden und deren Führungskräften ein anderes Spannungsfeld auftut, mit welchem es adäquat umzugehen gilt.

Die veränderte Bedeutung von Arbeit will das 4S-Modell von Hackl et al. (2017) verdeutlichen, indem es den Wandel der dieser in den Funktionen Selbstverwirklichung, Sicherheit, Sinn und Sozialleben reflektiert, um Voraussetzungen herauszuarbeiten, derer es bedarf, um Zufriedenheit und Erfüllung zu erlangen.

Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung drückt sich für die Generationen Y und Z auf unterschiedliche Weise aus und kann verschieden zur Entfaltung gebracht werden. So will sowohl die eigene Persönlichkeit wie auch das eigene Kompetenz-Portfolio zum Ausdruck gebracht werden, gesamtheitlich betrachtet soll Freude an der Arbeit auch zu einer ausgewogenen Work-Life-Balance beitragen (Hackl et al., 2017). Eine weitere Maßnahme, um dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung entgegenzukommen, ist Mitarbeitenden Autonomie zuzugestehen. Sie können so, auch im Kontext komplexer Strukturen, in gewissem Rahmen selbstständig agieren und so ihre Arbeit identitätsstiftend wirken lassen (Germannis & Hutmacher, 2019).

Das Bedürfnis nach Sicherheit hängt einerseits von den Persönlichkeitsmerkmalen der Mitarbeitenden ab, andererseits von externen Faktoren wie der Entwicklung des Unternehmens, der wirtschaftlichen Entwicklung sowie gesellschaftlicher Entwicklungen. Ökonomisch und gesellschaftlich ist wahrnehmbar, dass Veränderungen mit großen Unsicherheiten verbunden sind und einerseits durch digitale Transformation als Megatrend, andererseits aber auch durch Krisen, in vielen Betrieben nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass Arbeit dort zukünftig wie bislang gewohnt verrichtet werden kann (Hackl et al., 2017).

Fragt man nach der Sinnstiftung von Arbeit, so wünschen sich Mitarbeitende optimale Arbeitserfahrungen sowie Synergien von Arbeit und Freizeit, also der Work-Life-Balance. Darüber hinaus wollen Menschen einer Beschäftigung nachzugehen, welche die Gesamtheit der eigenen Persönlichkeit, die Werte und Leidenschaft widerspiegelt (Dik, Byrne & Steger, 2013). Beobachter:innen von Entwicklungen am Arbeitsmarkt nehmen diesbezüglich wahr, dass das Anspruchsdenken von Arbeitnehmer:innen von der Frage nach dem Sinn geprägt wird und dadurch die Bedürfnisse der nachkommenden Generationen mit den Erwartungshaltungen der digital Immigrants, die aktuell weitgehend die Führungspositionen besetzen, in Konflikt stehen (Kürschner, 2018).

Das Sozialeben wird nach Geramanis & Hutmacher (2019) gefördert, wenn sich Mitarbeiter:innen mit Selbstsorge, Eigenverantwortung und pro-aktivem Verhalten entfalten können, wobei zunehmend Ergebnis-orientiert gearbeitet wird und die Frage, von wo aus, wann und wie Arbeit verrichtet wird, an Bedeutung verliert.

Zufriedenes Arbeiten ist allerdings nach Kürschner (2015) nicht nur von den Mitarbeiter:innen selbst abhängig, sondern auch von anderen Menschen innerhalb des Unternehmens, insbesondere der Vorgesetzten: Schließlich bedarf es für angenehmes Arbeiten, so Kürschner, objektive Gegebenheiten wie die Raumgestaltung und die technische Ausstattung, Formen der Anerkennung wie positives Feedback von Kolleg:innen und Führungskräften sowie eine gute persönliche Einstellung zur Arbeit. Vieles davon spielt sich in sozialen Kontexten ab, die vielfältigen Einflüssen unterliegen. Dabei unterliegt die Rolle der Führungskraft einem kontinuierlichem Wandel mit einer damit einhergehenden Änderung der Aufgaben: Arbeitnehmer:innen verfügen, nicht zuletzt durch Einflüsse der Corona-Pandemie, über flexible Arbeitszeitmodelle, Arbeitsplätze wurden mobiler bzw. Remote-Work und Home-Offices wurden mehr, Teamarbeit findet häufig virtuell statt. Führungskräfte verlieren auf diese Weise viel Kontrolle über die Arbeitsleistung von Arbeitnehmer:innen im Büro, sondern müssen sich online mit diesen verständigen, sie mehr einbeziehen und sich häufiger über Arbeitsleistungen und -ziele abstimmen. Von Mitarbeitenden ist dadurch ein höheres Maß an Eigenständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und der Fähigkeit virtueller Zusammenarbeit inklusive damit verbundener Kommunikationsfähigkeit gefordert, Führungskräfte müssen hingegen umdenken und sich flexibel auf neue Arbeits- und Führungsbedingungen einstellen (Geramanis & Hutmacher, 2019).

Will man als Unternehmen Arbeitsplätze zukunftsgerecht anbieten, ist daher auf maßgebliche Veränderungen Rücksicht zu nehmen. Eichhorst und Buhlmann (2015) erwarten eine dynamische und durch Diversität gekennzeichnete Form der Erwerbstätigkeit, welche Trends wie Automatisierung berücksichtigt und von Innovation, Interaktion und Komplexität geprägt ist. Darüber hinaus erkennen sie einen Trend zu wissensintensiveren Aufgaben, wodurch Einflüsse durch die digitale Transformation und die Corona-Pandemie die hier besprochenen Trends geradezu verstärken.

4 Dokumentenanalyse von Studiengängen mit Fokus- sen auf digitale Unternehmenstransformation

Als Bindeglied zwischen den vorangegangenen theoretischen Vorüberlegungen sowie den im nächsten Kapitel folgenden qualitativen Interviews soll eine Dokumentenanalyse zum Einsatz kommen, indem sie die Theorie mit Auszügen der praktischen Arbeit an Curricula und Studienprogrammen ergänzt und so eine Basis schafft, um Theorie, Studienprogramme um Themen der digitalen Unternehmens-Transformation Meinungen von Führungskräften aus Großunternehmen zu diskutieren.

4.1 Vorgangsweise

Die Dokumentenanalyse verfolgt demnach das Ziel einer Untersuchung von praktischen Beispielen der Gestaltung von Studienprogrammen und Curricula mit Fokus auf die Meso- und Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns, um einerseits zu erkennen, wie Akteur:innen in Hochschulen versuchen, im Spannungsfeld von Wissenschaftsprinzip, Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip bei der Curriculums-entwicklung den geeigneten Fokus zu finden, andererseits soll sie einen Vergleich zwischen Angeboten akademischer Bildung und Arbeitsschwerpunkten in der Praxis von Großunternehmen ermöglichen, wie sie später im empirischen Teil hinterfragt werden.

So möchte im Anwendungskontext der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet werden, unter welchen Rahmenbedingungen, organisatorischen Strukturen und vor allem mit welchen Inhaltlichen Schwerpunkten Studienprogramme um Themen der digitalen Unternehmenstransformation angeboten werden. Aus diesem Interesse heraus wird eine qualitative Vorgehensweise gewählt, obwohl einige der Kategorien auch quantitativ erhoben werden könnten.

Nach Hoffmann (2018) strukturiert sich eine Dokumentenanalyse in Anlehnung an Mayring (2015), indem zuerst das Forschungsinteresse bestimmt bzw. verortet wird. Im zweiten Schritt wird in einem Analysekorpus die Auswahl aussagekräftiger Dokumente betätigt, um das Material im dritten Schritt zu sichten und in einem mehr oder minder offenen Kategoriensystem zu kodieren und zu extrahieren. Im vierten Schritt findet die generalisierende Auswertung statt, um schließlich im fünften Schritt die Ergebnisse hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zu interpretieren.

Diese Vorgehensweise soll auch für die folgende Analyse handlungsanleitend sein, obgleich mitunter ob der Qualität des zu untersuchenden Materials Abweichungen vom in der Literatur beschriebenen Verfahren notwendig sein könnten. Dies entspricht auch Mayrings (2015) Verständnis der Inhaltsanalyse, an welchem sich Hoffmanns (2018) Verfahren orientiert, schließlich erachtet er die von ihm beschriebene Methode nicht als „Standardinstrument, das immer gleich aussieht“ (Mayring, 2018, S. 51), sondern das Instrument müsse an den konkreten Gegenstand sowie das Material angepasst sein. Dem entsprechend soll in der vorliegenden Arbeit nach eingehender Sichtung des Analysematerials die Methodik adäquat ausgestaltet werden. Dies betrifft in der vorliegenden Analyse insbesondere einige quantitative Aspekte, welche in die Ausgestaltung des qualitativ orientierten Verfahrens einzufließen haben.

Wie bereits oben erwähnt, will die Dokumentenanalyse nach Rahmenbedingungen von Studienprogrammen, organisatorischen Strukturen und Inhalten von Curricula suchen, um diese mit Anforderungen aus der Wirtschaftspraxis zu vergleichen. Dafür wird auf Basis des Materials ein Kategoriensystem entwickelt, welcher im Laufe der Analyse noch angepasst werden kann (Mayring & Felzl, 2019). Dieser Kodierleitfaden wird in der Tabelle 1 dargestellt und konkretisiert gewissermaßen das Erkenntnisinteresse:

Kategorie Nummer	Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiele
K1	Anbieter:in	Weist den/die Anbieter:in des Studienangebots namentlich aus.	ELG E-Learning Group / AIM der FH Burgenland
K2	Bezeichnung	Benennt die Bezeichnung des Studiums	Digital Transformation Leadership
K3	Akademischer Grad	Benennt die Bezeichnung des zu erwerbenden akademischen Grades	MBA
K4	Dauer	Weist die Dauer des Studiums in Monaten aus	18 Monate
K5	Format berufsbegleitend	Weist aus, ob das Studium berufsbegleitend angeboten wird.	ja / nein

K6	Format – Präsenz	Weist aus, ob das Studium in physischer Präsenz, online oder als Hybrid-Variante angeboten wird	Präsenz
K7	Sprache	Weist die übliche Unterrichtssprache aus	Englisch
K8	ECTS	Weist die ECTS des Studienganges aus.	60 ECTS
K9	Kosten	Benennt die Studiengebühren in Euro	EUR 18.900,-
K10	Benefits	Benennt Zusatzleistungen, welche über das übliche Lehrangebot hinaus angeboten werden.	Networking-Events
K11	Konzeptioneller Ansatz	Beschreibt, welchen konzeptionellen Ansatz der Studiengang verfolgt. Dieser kann didaktische oder/und inhaltliche Fokuse haben.	Self-Paced Professor-Led and Facilitated Live & Interactive Practical & Applicable Synchronous and asynchronous activities
K12	Module	Benennt die Module des Curriculums	Leading Innovation and Organizational Renewal

Tabelle 1: Kodierleitfaden der Dokumentenanalyse

4.2 Auswahl des Materials

Das zu untersuchende Material der Dokumentenanalyse stammt vor allem aus Websites der Studiengänge, sofern die Informationen dort nicht hinreichend verfügbar sind, wird weiterführendes Informationsmaterial der Anbieter:innen für die Analyse herangezogen. Die Auswahl der Studiengänge erfolgt im ersten Schritt nach regionalen Kriterien: Es wird versucht, ein möglichst vollständiges Angebot an Studiengängen abzubilden, welche in Österreich verfügbar sind. Im nächsten Schritt werden Angebote im deutschsprachigen Raum und schließlich englischsprachige Angebote im europäischen Ausland ausgewählt.

Dabei handelt es sich insbesondere in Österreich um Studiengänge der akademischen Weiterbildung auf Masterlevel, international ist diese Abgrenzung jedoch nicht durchgängig sinnvoll bzw. möglich. Ebenfalls nicht eindeutig ein- bzw. auszugrenzen sind Studienangebote, welche sich schwerpunktmäßig auf Themen der digitalen Unternehmenstransformation fokussieren, insbesondere nicht der Studienbezeichnung nach. Daher wird gemäß der Studieninhalte entschieden, ob Studiengänge Teil des zu analysierenden Materials sein sollten.

Folgende Studiengänge werden für die Analyse herangezogen:

Anbieter:innen	Bezeichnung des Studiengangs
AIM der FH Burgenland / ELG E-Learning Group	Change Management & Leadership
Barcelona Technology School	Digital Transformation Leadership
Barcelona Technology School	Digital Technology Management
Donau Universität Krems	Chief Digital Officer
FH des BFI Wien / ELG E-Learning Group	Digital Transformation
ie School of Human Sciences and Technology	Digital Business & Innovation
IU Internationale Hochschule	Digitale Transformation
KMU Akademie	Digital Business & Innovation
LIMAK Austrian Business School	New Business Development in the Digital Economy
LIMAK Austrian Business School	Digital Transformation and Change Management
LIMAK Austrian Business School	Innovation Management
MCI Innsbruck / Investment Punk Academy	Digital Business and Entrepreneurship
Rome Business School	Entrepreneurship and Innovation
Rome Business School	Entrepreneurship and Innovation Online

RWTH Aachen University Business School	Executive Master of Business Administration im Spannungsfeld des Technologie- und Innovationsmanagements
RWTH Aachen University Business School	Digitalization & Industrial Change
RWTH Aachen University Business School	Management & Engineering in Technology, Innovation, Marketing & Entrepreneurship
TU Wien	Digital Transformation & Change Management
TU Wien	Innovation, Digitalization & Entrepreneurship

Tabelle 2: Materialauswahl der Dokumentenanalyse

Alle Informationen wurden am 22. Juli 2022 von den Websites der Studiengänge bezogen, sofern ergänzende Informationen notwendig waren, für die Broschüren angefragt werden mussten, wurden diese angefordert.

4.3 Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse

Die Analyse des Materials findet in form einer strukturierten Darstellung der Informationen auf Basis des oben skizzierten Kategoriensystems mit Hilfe von Microsoft Excel statt. Die Qualität der erhobenen Daten erlaubt es, von weiterführenden Textinterpretationen abzusehen, schließlich verfolgt die Analyse das Ziel, einen Einblick in nationale und internationale Studienangebote zu Themen der digitalen Unternehmenstransformation zu erhalten und Inhalte ebendieser mit Arbeitsschwerpunkten von Praktiker:innen zu vergleichen.

K1 | Anbieter:in

Die Recherche zeigt, dass es sowohl im In- und Ausland zahlreiche Studienangebote zu Themen der digitalen Unternehmenstransformation gibt. Diese werden sowohl von staatlichen Universitäten (z.B. Technische Universität Wien), privaten Hochschulen (z.B. Donauuniversität Krems) wie auch von Bildungseinrichtungen Angeboten, welche in Kooperation mit Universitäten und Fachhochschulen akademische Bildungsangebote offerieren (z.B. E-Learning Group). Außerdem gibt es auch Organisationseinheiten für akademische Weiterbildung, welche

an öffentliche Universitäten und Fachhochschulen angebunden sind (z.B. AIM - Austrian Institute of Management der Fachhochschule Burgenland).

K2 | Bezeichnung

Die Studiengänge um Themen der digitalen Unternehmenstransformation tragen je nach Studienschwerpunkt und Kreativität der Curriculum-Entwickler:innen teilweise eindeutige Bezeichnungen (z.B. Digital Transformation Leadership der Barcelona Technology School), einige der recherchierten Studiengänge werden auch als „Digitale Transformation“ bezeichnet (z.B. IU Internationale Hochschule), allerdings handelt es sich dabei, wie im Theorie-Teil ausgeführt, um ein weites Feld, welches eigentlich keinen Aufschluss darauf zulässt, was genau Gegenstand der Transformation sein soll.

K3 | Akademischer Grad

Bei den zum Vergleich stehenden Studienprogrammen handelt es sich um Master-Studien, welche mit den akademischen Graden Master, Executive Master, MBA bzw. MSc abschließen.

K4 | Dauer

Die reguläre Studiendauer der Master-Programme variiert zwischen neun und 54 Monaten, wobei zwei Besonderheiten hervorzuheben sind: Reine Online-Studien ermöglichen mitunter eine variable Gestaltung der Studiendauer, die IU Internationale Hochschule bietet das Studium „Digitale Transformation“ in einer 60-ECTS-Variante und in einer 120-ECTS-Variante, je nach Anzahl der zu erwerbenden ECTS verkürzt bzw. verlängert sich möglicherweise auch die Studiendauer.

K5 | Format – berufsbegleitend

Studiengänge zu Themen um digitale Unternehmenstransformation werden sowohl als Vollzeit-Angebot als auch berufsbegleitend durchgeführt.

K6 | Format – Präsenz

Hinsichtlich des Präsenz-Formats hat sich bereits die volle Bandbreite an Formaten, wie Präsenz-Studiengängen, Online-Studien wie auch Hybrid-Varianten etabliert.

K7 | Sprache

Im untersuchten Material sind Studiengänge enthalten, welche in deutscher Sprache durchgeführt werden, im nicht-deutschsprachigen Ausland werden zu diesen Themen auch Studiengänge in englischer Sprache angeboten. Studiengänge, welche nicht auf Deutsch oder Englisch durchgeführt werden, wurden nicht untersucht.

K8 | ECTS

Die im Material enthaltenen Studiengänge werden im Umfang von 60 bis 120 ECTS angeboten, wobei, wie in K4 erwähnt, die IU Internationale Hochschule in Deutschland das Studium für Digitale Transformation in zwei Varianten anbietet, eine mit 60, eine mit 120 ECTS.

K9 | Kosten

Die Studiengebühren für die untersuchten Studien liegen zwischen € 8.900,- (ELG E-Learning Group) und € 39.000,- (RWTH Aachen University Business School), die IU Internationale Hochschule, welche ein variables Modell der Studiendauer anbietet, weist einen ‚ab-Preis‘ pro Monat aus (€ 319,- bis € 469,- pro Monat).

K10 | Benefits

Einige der recherchierten Studiengänge bieten zusätzlich zu den Lehrangeboten weiterführende Benefits an. Einige Anbieter:innen bewerben die Networking-Möglichkeiten mit anderen Studierenden, welche je nach Format online bzw. offline stattfinden. Andere Studienprogramme beinhalten Karriere-Coaching, Unternehmensbesuche, Manager:innen-Meetups, Evening Lounges und Studienreisen. Zwei Angebote heben sich von anderen deutlich ab: Studierende des Executive Master of Business Administration im Spannungsfeld des Technologie- und Innovationsmanagements an der RWTH Aachen University Business School verbringen Präsenztage in Aachen, Bukarest, Cambridge und Madrid; die KMU Akademie wirbt mit ihrer Kooperation mit der Middlesex University. Da diese nicht an Änderungen des österreichischen Universitätsgesetzes gebunden sei, haben Studierende auch ab dem Wintersemester 2023 weiterhin die Möglichkeit, ohne Matura oder Bachelor-Abschluss den MBA-Studiengang an der Middlesex University zu beginnen, was an Universitäten und Fachhochschulen mit Sitz in Österreich nicht mehr möglich sein werde, so die KMU Akademie (2022).

K11 | Konzeptioneller Ansatz

Hinsichtlich konzeptioneller Ansätze der Studienplan-Gestaltung sind vier Eigenschaften nennenswert: Beim MBA Change Management & Leadership der ELG E-Learning Group in Kooperation mit dem Austrian Institute of Management der Fachhochschule Burgenland kommt das Positive Leadership Modell PERMA-LEAD® zum Einsatz. Mit diesem können Studierende als Teil der Lehrveranstaltung Leadership Development ihren individuellen Führungsstil sowie das Ausmaß, in dem sie ihren Mitarbeiter:innen ermöglichen, ihre Potentiale zu entfalten, kostenfrei messen.

Die Barcelona Technology School verwendet Project Based Learning als didaktischen Ansatz, die Curricula der RWTH Aachen University Business School und der Rome Business School beinhalten ein Capstone Project, jene der Rome Business School darüber hinaus eine Bootcamp Experience, in welcher eine Woche lang ein eigenes Projekt entwickelt wird, welches vor einer Kommission, bestehend aus Business Angels und Venture Capital-Investor:innen präsentiert wird.

K12 | Module

Die analysierten Studienprogramme unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen einerseits hinsichtlich der Schwerpunkte des Programms an sich und andererseits je nach veranstaltender Bildungseinrichtung. Gemeinsam haben sie in der Regel Module in den Bereichen Management, Human Resources, Innovationsmanagement, Marketing, Informationstechnologien, Change Management, Datenmanagement, Strategieentwicklung, Organisationsentwicklung, Informations- und Wissensmanagement, Projektmanagement, Recht und Prozessmanagement. In folgender Übersicht soll zusammenfassend dargestellt werden, welche Bezeichnungen diese Fächer in den unterschiedlichen Lehrgängen haben. Dies soll dabei unterstützen, einen tieferen Einblick in die Bandbreite an Themen zu ermöglichen, welche in den Studiengängen behandelt werden. Die Fächer wurden in Themenbereiche geclustert und nach Häufigkeit geordnet, wobei Mehrfachnennungen wie „Leadership“ in der folgenden Übersicht nur einmal genannt werden.

- Management: Unternehmensführung, Managerial Core Competences, Corporate Entrepreneurship, Business Modelling, Entrepreneurship & Business Development, Data-driven Business, Digitale Geschäftsmodelle, Digitizing Business Functions, Digital Entrepreneurship Project, Digital Transformation Management, Entrepreneurial Management, Start-Up and Growth Management

- Human Resources: Leadership, Management and Leadership, Leadership und Transformation, Leadership Experience, Digital Leadership, Agile Leadership, Leadership & Org. Behavior, Neue Arbeitswelten, Digital Talent & Culture, Working in/with Teams, Intercultural Business Management, Personal Development in the Digital Age, Digital Work: Challenges and Solutions, Arbeit 4.0, Individual, Team and Process Development
- Innovationsmanagement: Innovation & Entrepreneurship, Innovation and Value Creation in Digital Environments, Leading Innovation and Organizational Renewal, Corporate Innovation & Legal Aspects, Digital Innovation, Technology and Innovation Management, Managing the Innovation Process, Innovation, Digitalization & Entrepreneurship Field Study, Accelerator & Innovation Projects, Projekt: Design Thinking
- Marketing: Marketing Management, Digital Marketing, Business Marketing Simulation, Go to market strategies, Digital Media & Marketing, Ecommerce Strategy, Service and Technology Marketing, New Business Development in der Digital Economy, Digitale Markenführung, Social Media Marketing, Konsumentenverhalten und Marktforschung, User Experience and Customer Journey
- Informationstechnologien, Management & Technology, Cyber Security, Creative Technology, Advanced infrastructure management, Digitalisierung & Grundlagen IT, Business Technology Management, Cybersecurity Management, Technology Management, Technology for a Sustainable Tomorrow, Technology and Innovation Management, Digital Transformation and Information Systems Management, Digital Technologies and Business Models, Disruptive Technologies
- Change Management: Strategisches und Change Management, Change Kommunikation, Change Management und Organisationsentwicklung
- Datenmanagement: Big Data, Data architecture & governance, Data analytics for decision making, Data Driven Enterprise, Business Analytics, Data Literacy & Big Data in Production, Datenanalyse, Data Science
- Strategieentwicklung: Unternehmensstrategie, Digital Strategy & Business Models, Customer Strategy and Management, Strategic Management, Strategic Technology Management
- Organisationsentwicklung: Organizational Dynamics, Leading Innovation and Organizational Renewal
- Informations- und Wissensmanagement: Wissens- und Innovationsmanagement, Learning Management Systems, Economics of Industrial Information

- Projektmanagement: Technology Project Management, Hybrides Projektmanagement in der digitalen Welt, Hybrides Projektmanagement in der digitalen Transformation
- Recht: Corporate Innovation & Legal Aspects, Datenschutz und Internetrecht, Legal Tech, Business Law
- Prozessmanagement: Individual, Team and Process Development, Datenbasierte Unternehmensprozesse, Lean Management
- Sonstige spezifische Fächer bzw. Module: Agile Mindset & Management Practices, Digital Futures: Industry 4.0, Digitale Ethik, Digitaler Darwinismus, Financial Management and Digital Change, Industry 4.0

Zusammenfassend zeigt die Dokumentenanalyse ein breites Studienangebot zu Themen der digitalen Unternehmenstransformation, welches sich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an akademischen Bildungseinrichtungen etabliert hat. Im nächsten Kapitel soll dieses in Beziehung zu Anforderungen aus der Praxis gesetzt werden, um praktische Anforderungen und Bildungsangebote zu vergleichen und etwaige Entwicklungspotenziale offen zu legen.

5 Qualitative Interviews mit Führungskräften aus Großunternehmen

Im empirischen Projekt der Masterarbeit soll aufbauend auf der theoretischen Aufarbeitung des Themas und der Dokumentenanalyse aus Studiengängen um Themen der digitalen Transformation der Frage nachgegangen werden, wie Curricula inhaltlich ausgestaltet sein müssen, um den Anforderungen an Kompetenzen an Mitarbeitende von Großunternehmen, welche diese Transformationsprozesse (mit-)gestalten sollen, zu entsprechen. Auf Basis dieser Erkenntnisse soll es möglich werden, Entwicklungspotenziale von akademischen Weiterbildungsangeboten zu identifizieren, um Studierende auf bestehende und künftige Herausforderungen der digitalen Transformation vorzubereiten.

Zu diesem Zweck werden acht problem-zentrierte Interviews mit Führungskräften von Großunternehmen durchgeführt, welche im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

5.1 Erhebungsmethode

Bei der Methode des problem-zentrierten Interviews handelt es sich um eine Methode der qualitativen Sozialforschung in Form einer offenen, halbstrukturierten Form der Befragung, bei der der/die Befragte möglichst frei zu Wort kommt, die Befragung jedoch auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist. Die Methode des problemzentrierten Interviews folgt nach Witzel (2020) vier Prinzipien:

- **Problemzentrierung:** Die wesentlichen objektiven Aspekte der Problemstellung wurden bereits vor der Durchführung des Interviews erarbeitet und sind für die Befragten wahrscheinlich relevant.
- **Gegenstandsorientierung:** Die konkrete Ausgestaltung des Interviews wird an den jeweiligen Forschungsgegenstand adaptiert, vorgefertigte Instrumente werden nicht angewendet.
- **Prozessorientierung:** Das wissenschaftliche Problemfeld wird flexibel analysiert, Daten werden schrittweise gewonnen und geprüft. Sowohl im gesamten Forschungsablauf als auch in einzelnen Interviews zeichnet sich das Verfahren durch ständigen reflexiven Bezug aus, sodass Elemente und Zusammenhänge erkannt werden können.

- Offenheit: Dieses Prinzip bezieht sich insbesondere auf die Qualität der Gesprächsführung, der/die Interviewende muss offen für die Antworten des/der Proband:in sein und flexibel auf diese reagieren.

Bei der Anwendung des problem-zentrierten Interviews scheint es sinnstiftend, sich der methodologischen Prinzipien der sozialwissenschaftlichen Forschung (Gläser & Laudel, 2010) zu vergegenwärtigen, um sowohl das Design sowie dessen Umsetzung mit dem entsprechenden Mindset auszuführen. Auch sie benennen das Prinzip der Offenheit, meinen damit allerdings, dass der gesamte empirische Forschungsprozess offen für unerwartete Informationen sein muss. Dies beinhaltet auch Aspekte, welche durch das entwickelte Vorverständnis nicht erfasst wurden oder dem sogar widersprechen. Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens besagt, dass in einem empirischen Projekt an theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegenstand angeknüpft werden muss, da nur auf diese Weise ermöglicht wird, dass zu bestehendem Wissen neue Informationen hinzugefügt werden können. Das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens meint, dass der Forschungsprozess intersubjektiv kommunizierbaren Regeln folgen muss, um für andere Forschende nachvollziehbar darzulegen, wie in der Untersuchung zu den Resultaten gelangt wurde. Das Prinzip vom Verstehen als ‚Basishandlung‘ verlangt, dass Sozialforscher:innen verstehen, warum Untersuchungspersonen so handeln, wie sie es tun. Dies impliziert den Anspruch, den Sinn zu verstehen, welche sie ihren Handlungen geben, und dabei kritisch zu reflektieren, dass der Versuch des Verstehens seitens der Forschenden selbst eine Interpretation ist (Gläser & Laudel, 2010).

Vor diesem Verständnis wird schließlich ein Interview-Leitfaden entwickelt, welcher ein gewisses Maß an Standardisierung der Gespräche fördern soll und hinsichtlich einiger Teilaspekte der Forschungsfragen ebendiese auf Basis theoretischer Vorüberlegungen in Leitfadenfragen übersetzt bzw. das Produkt dieser Übersetzungsleistung darstellt. Seine wichtigste Aufgabe ist demnach, die Gesprächssituation zu strukturieren, Fragen klar zu definieren und den Leitfaden thematisch für die Proband:innen logisch nachvollziehbar aufzubauen. Fragen müssen so konkret und eindeutig gestellt werden, sodass sie von Teilnehmenden verstanden werden und dem Erkenntnisinteresse gemäß beantwortet werden können. Der Umfang des Fragebogens und damit in gewissem Maße die Länge des Interviews hängt einerseits vom Thema, andererseits aber auch von der Situation der Teilnehmer:innen ab (Kaiser, 2014).

In der vorliegenden Arbeit wird einerseits versucht, alle wesentlichen Aspekte des Theorie-Teils in angemessener Tiefe einzubeziehen, andererseits muss auch auf die Interview-Situation der Teilnehmer:innen Rücksicht genommen werden. Schließlich finden die Interviews mit Führungskräften aus Großunternehmen online via Zoom in ihrer Arbeitszeit statt, währenddessen diese sich auf ihrem Arbeitsplatz befinden, welcher sich entweder im Gebäude des Unternehmens oder im Home Office befindet.

Die Interviews wurden im Zeitraum von 11. bis 18. Juli 2022 durchgeführt. Die Teilnehmer:innen wurden vorab per Mail oder WhatsApp über das Forschungsthema informiert, auf Wunsch wurde ihnen auch der Interviewleitfaden vorab zur Verfügung gestellt. Die Aufzeichnung erfolgte als Ton- und Video-Aufzeichnung mit der Software „Zoom“, die Teilnehmer:innen stimmten sowohl der Verwendung der Software implizit zu sowie explizit wurde darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse der Aufzeichnung nur in anonymisierter Form weiter verarbeitet würden. Im Anschluss an die Aufzeichnung wurden die Gespräche mit Hilfe von Microsoft Office 365 transkribiert und händisch nachbearbeitet. Dies war einerseits notwendig, um die Texte sprachlich etwas zu glätten, andererseits auch, um die Anonymität sicherzustellen. Bei der Durchführung der Interviews gab es keinerlei technische Probleme oder sonstige besondere Vorkommnisse.

Die Gespräche wurden mit heterogen zusammengesetzten Teilnehmer:innen aus Großunternehmen in Österreich und Liechtenstein durchgeführt, welche sich mit ausgewählten Themen der digitalen Transformation befassen, welche in den theoretischen Vorüberlegungen bzw. in der Dokumentenanalyse schwerpunktmäßig behandelt wurden. Die Interviews haben im Durchschnitt 34 Minuten und in Summe 274 Minuten gedauert.

Interview-Nummer	Position des/der Interview-Partner:in	Datum	Beschreibung der Interview-Situation
IP1	Leiter Human Resources	11.07.2022	Interview im Betriebsgebäude
IP2	Geschäftsführer	11.07.2022	Interview im Betriebsgebäude
IP3	Leiter Kundenorientierung	12.07.2022	Interview im Home Office
IP4	Leiter Market Development	13.07.2022	Interview im Betriebsgebäude
IP5	Sales Managerin	14.07.2022	Interview im Home Office

IP6	Leiterin Wissensmanagement	18.07.2022	Interview im Betriebsgebäude
IP7	Leiter Research & Development	18.07.2022	Interview im Betriebsgebäude
IP8	Managerin digitale Produktentwicklung	18.07.2022	Interview im Home Office

Tabelle 3: Beschreibung des Samples

Die Erstellung des Interview-Leitfadens erfolgt wie von Gläser und Laudel (2010) gefordert Theorie geleitet, die den Leitfaden strukturierenden Theorien werden sich später analog als Kategorien in der Inhaltsanalyse wieder finden.

Theorie	Frage-nummer	Leitfadenfrage
Makroebene	1	In welchen Bereichen beeinflusst digitale Transformation euer Unternehmen?
Makroebene	2	Welchen Einfluss nimmt die Corona-Pandemie darauf?
digitale Unternehmensführung	3	Wie gestalten eure Führungskräfte ihr Führungsverhalten durch die Veränderungen durch Digitalisierung und digitale Transformation?
digitale Unternehmensführung	4	Inwieweit ändert sich die gesamte Unternehmensführung durch die Einflüsse des digitalen Wandels?
Ambidextrie	5	Unternehmen müssen einerseits ihr Kerngeschäft stetig weiterentwickeln und andererseits gleichzeitig neue Geschäftsmodelle und Geschäftschancen suchen. Wie versucht ihr in eurem Unternehmen, beiden Herausforderungen gerecht zu werden?
Ambidextrie	6	Wie erkennt euer Management Herausforderungen und Geschäftsmodelle der Zukunft, um rechtzeitig Lösungen zu entwickeln, bevor es andere tun?
Ambidextrie	7	Welche Rolle spielt die Suche nach innovativen Herangehensweisen in eurer Unternehmensstrategie?
Ambidextrie	8	Wie habt ihr dieses Thema in der Organisationsstruktur verankert? Habt ihr zB. Maßnahmen wie Jobrotation implementiert, oder eine eigene Innovationsabteilung, oder Zeitbudget pro Mitarbeiter:in, um neue Lösungen zu entwickeln?

Ambidextrie	9	Bekommen eure Mitarbeiter für die Suche nach innovativen Lösungen zeitliche oder personelle Ressourcen?
Ambidextrie	10	Finden im Unternehmen Interessenkonflikte darüber statt, wieviele Ressourcen für das Kerngeschäft und wieviele für die Suche nach neuen Lösungen und Innovationen zur Verfügung stehen?
Ambidextrie	11	Inwieweit in eurer Unternehmenskultur innovatives Denken in Form von Normen und Werten verankert?
Ambidextrie	12	Wenn man neue Lösungen sucht und innovativ sein möchte, muss man Dinge ausprobieren, da können Fehler passieren. Wie versucht ihr, eine Fehlerkultur zu implementieren, die neue Lösungen fördert?
Ambidextrie	13	Welche Möglichkeiten siehst du, innovatives Denken in ein Anreizsystem zu implementieren (...etwa, indem man es in Zielvereinbarungen aufnimmt.) ?
New Work	14	Die Corona-Pandemie hat in vielen Unternehmen neue Arbeitsweisen hervorgebracht. Was hat sich bei euch seitdem geändert?
New Work	15	Wie ändert sich dadurch das Führungsverständnis eurer Führungskräfte, etwa bedingt durch die Nutzung digitaler Anwendungen?
New Work	16	Wie müssen Arbeitsplätze gestaltet sein, um den Ansprüchen der digital Natives gerecht zu werden?
New Work	17	Zufriedene und erfüllte Mitarbeiter:innen suchen nach Selbstverwirklichung, Sicherheit, Sinnstiftung und einem guten Sozialleben. Was können Unternehmen tun, um diese Ansprüche zu erfüllen?
New Work	18	Wohin denkst du, wird sich der Arbeitsplatz der Zukunft durch digitale Transformation in eurem Unternehmen weiterentwickeln?
Mesoebene	19	Welche Kompetenzen benötigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von morgen, um den Herausforderungen durch digitale Transformation gerecht zu werden?
Mesoebene	20	Was sollten Studierende lernen, um in deinem Fachbereich für den Umgang mit digitaler Transformation, inklusive all dieser Themen, die wir zuvor besprochen haben, vorbereitet zu sein?

Tabelle 4: Interviewleitfaden

Auf Grund der Auswahl der Interviewpartner:innen sowie der inhaltlichen Anforderungen an den Aufbau des Leitfadens wird von Fragen auf der Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns Abstand genommen.

5.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der erhobenen Daten findet gemäß der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring statt. Diese Methode stellt nach Mayring eine Methode der „Auswertung fixierter Kommunikation (z.B. Texte) dar, geht mittels eines Sets an Kategorien systematisch, regel- und theoriegeleitet vor und misst sich an Gütekriterien. Das qualitative Element besteht in der Kategorienentwicklung und der inhaltsanalytischen Systematisierung der Zuordnung von Kategorien zu Textbestandteilen.“ (Mayring, 2009, S. 673). Die Vorteile der Methode bestehen nach Mayring (2016) darin, dass das Material nach einem definierten Verfahren methodisch kontrolliert und schrittweise analysiert wird, wodurch sich auch große Datenmengen bearbeiten und auswerten lassen. Wesentlicher Bestandteil des Verfahrens ist die Bildung eines Kategoriensystems, wobei Mayring zwei Vorgehensweisen zur Kategorienbildung kennt. Deduktive Kategorien werden anhand theoretischer Überlegungen, basierend auf dem aktuellen Forschungsstand, aus Voruntersuchungen oder auf Basis neu entwickelter Theorien gebildet, wohingegen induktive Kategorien aus dem empirisch erhobenen Datenmaterial ohne Bezug vorab definierter Theoriekonzepte entwickelt werden. Mit der induktiv-deduktiven Vorgehensweise ist auch eine Kombination beider Verfahren möglich. In der vorliegenden Arbeit werden Kategorien deduktiv, nämlich aufbauend aus den Überlegungen des Theorieteils der Arbeit gebildet, eine Bildung induktiver Kategorien wird sich später nicht als notwendig oder sinnvoll erweisen.

(Sub-)Kategorie	Bezeichnung	Fragennummern
A	Makroebene	1, 2
B	Digitale Unternehmensführung	3, 4
C	Ambidextrie	5
C.1	Ambidextrie Management	6
C.2	Ambidextrie Strategie	7
C.3	Ambidextrie Organisationsstruktur	8
C.4	Ambidextrie Ressourcenzuteilung	9, 10
C.5	Ambidextrie Unternehmenskultur	11, 12, 13
D	New Work	14, 15, 16, 17, 18
E	Mesoebene	19, 20

Tabelle 5: Kategoriensystem

Im Verlauf der Analyse wird das durch die Transkription gewonnene Datenmaterial dahingehend reduziert, dass im Laufe der Textreduktion jene Informationen erhalten bleiben, welche für das Untersuchungsziel bedeutsam sind (Gläser & Laudel, 2010). Für dieses Verfahren definiert Mayring (2015) vier Interpretationsregeln: Bei der Paraphrasierung werden irrelevante Materialbestandteile eliminiert, relevante Texte werden auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Dem folgt die Generalisierung. Bei dieser werden die Paraphrasen auf eine gemeinsame Abstraktionsebene generalisiert. Bei der ersten Reduktion werden folglich bedeutungsgleiche Paraphrasen oder solche, die unter dem zuvor definierten Abstraktionsniveau liegen, eliminiert. Bei einer etwaigen zweiten Reduktion werden sich wiederholende Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheit zusammengefasst.

Diese Schritte der Textreduktion orientieren sich in der zu erstellenden Inhaltsanalyse einerseits nach der Reihenfolge des Interview-Leitfadens und andererseits nach der chronologischen Reihenfolge der durchgeführten Interviews, wobei Äußerungen von Interview-Partner:innen, welche außerhalb der Fragestellung getätigt wurden, jedoch einer anderen Fragestellung zuordenbar sind, der inhaltlich adäquaten Frage zugeordnet werden. Dies erfolgt, wie in Tabelle 4 dargestellt, in tabellarischer Form:

IP	Kategorie	FrageNr.	lfd. Nummer	Seite im Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion nach Frage
1 A		1	1	1	Ja, in sehr vielen, also angefangen vom Operativen, von der Produktion, Logistik bis hin ins Office eigentlich durchgängig, wenn man die Arbeitnehmergruppen so aufgliedern kann.	viele Bereiche Operatives, Produktion, Logistik, Office	alle/viele Bereiche (=jeder Unternehmensbereich involviert) Operatives, Produktion, Logistik, Office, Kundenservice, Strategie, Produktentwicklung
1 A		1	2	1	Ja, das sind sehr viele neue Systeme im Einsatz sind unterschiedlichster Arten. Also wenn ich aus meinem Bereich schaue und auf das Spesen Management, das über eine App gesteuert wird. Das betrifft Informations-Möglichkeiten bis zum Training, ja das sind alles inzwischen Online-Lösungen, die angeboten werden bei uns im Konzern und jeder braucht Grundsätzlich muss man sagen in allen Bereichen. Wir haben mehrere Projekte dazu installiert und jeder Unternehmensbereich ist mit involviert. Diese Projekte, und deswegen kann ich nicht sagen, es ist einer, also wir haben das in 5 grobe Themen-Bereiche unterteilt	neue Systeme im Einsatz Spesen-Management, Informations-Möglichkeiten, Training	externe Kommunikation, Abläufe und Prozesse, digitale Fabrik, digitalisierte Produkte, New Work
2 A		1	3	1	New Work ist das. Betrifft also auch neue Arbeitsmethoden. Dann haben wir das Thema digitale Fertigung des Betriebs, hauptsächlich im Bereich der Produktionen. Dann haben wir den internen Workflow, alles als alles, was im Hause drin läuft, dann haben wir einen externen Workflow, das ist alles, was zum Kunden raus geht, also Vertrieb, Marketing und dann haben wir ein übergeordnetes Themenfeld aus der Sicht digitaler Produkte und Geschäftsfelder und das betrifft wiederum natürlich den ganzen Bereich der Innovation, Verfahrenstechnik, Werkstoffe, Entwicklung. Also ich kann keinen Bereich ausschließen. Es betrifft alle Unternehmensbereiche.	in allen Bereichen, jeder Unternehmensbereich involviert	neue Systeme im Einsatz: Spesen-Management, Informations-Möglichkeiten, Training, CRM-System, Management-Cockpit
2 A		1	4	1	naja, der Bereich wo es halt mit Kunden zu tun hat, das ist ein permanenter Prozess und zur Zeit die ganze Geschichten	neue Arbeitsmethoden, digitale Fertigung, interne Workflows (Inhouse), externe Workflows (Kunden), Marketing, Vertrieb, digitale Produkte und Geschäftsfelder, Innovation, Verfahrenstechnik, Werkstoffe, Entwicklung	Mitarbeiter-App für alle MA neue Arbeitsmethoden, digitale Fertigung, interne Workflows (Inhouse), externe Workflows (Kunden), Marketing, Vertrieb, digitale Produkte und Geschäftsfelder, Innovation, Verfahrenstechnik, Werkstoffe, Entwicklung
3 A		1	5	1	Am stärksten würde ich mal sagen definitiv die komplette Master Data Thematik in der Firma, echt vom ersten Strich bis zum fertigen Produkt. Dann die kompletten Prozesse werden neu digitalisiert, es ist eigentlich schwierig zu sagen, das auf einen Bereich herunterzubrechen. Es geht von vorne bis hinten durch. Digitalisierung ist momentan bei uns eines der größten Themen in der Firma. Vom ersten Strich, von der ersten Idee, bis zur Waren-Auslieferung kann man sagen, dass wirklich alles digital irgendwo dokumentiert ist.	Bereich, der mit Kunden zu tun hat Produktentwicklung Prozesse wurden digitalisiert (von der Idee bis zur Warenauslieferung) Digitalisierung als größtes Thema in	Prozesse wurden digitalisiert (von der Idee bis zur Warenauslieferung)

Tabelle 6: Auswertungsbeispiel der qualitativen Inhaltsanalyse

Als Beitrag zur Qualitätssicherung der empirischen Untersuchung sollen im Folgenden die Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung kritisch reflektiert werden (Mayring, 2015).

Nach Mayring (2016) soll Validität prüfen, ob all das erfasst wurde, was erfasst werden sollte. Sie bestimmt nach Häder (2019) den Grad der Genauigkeit, mit dem das Instrument misst, was gemessen werden soll. Darüber hinaus besteht auch ein Theorie-Bezug in der Reflexion der Validität, da sie einen wesentlichen Beitrag leistet, um festzulegen, was eigentlich gemessen werden soll. Die Reliabilität prüft nach Häder (2019), ob das Instrument für die Datenerhebung zuverlässig ist. Sie könnte etwa sichergestellt werden, indem dessen wiederholte Anwendung zu den gleichen Ergebnissen führt. Objektivität ist nach Rammstedt (2010) gewährleistet, wenn die Messung durch externe Einflüsse, etwa bei der Durchführung sowie Auswertung und Interpretation der Daten, nicht gestört wird.

Wie wird nun in der vorliegenden empirischen Untersuchung versucht, diesen Ansprüchen gerecht zu werden? Einerseits wird im Verfahren stark strukturiert und damit nachvollziehbar vorgegangen, der Interview-Leitfaden wurde Theorie basiert entwickelt, wodurch ein Beitrag zur Validität des Instruments geleistet wird, schließlich leitet diese nach Häder (2019) dazu an, zu messen, was gemessen werden soll. Nach Schulz (2012) ermöglicht das zum Einsatz gekommene Verfahren des qualitativen Interviews eine gewisse Flexibilität der Gesprächsführung, welche Nachfragen seitens des/der Interviewer:in ermöglicht, wodurch Missverständnisse minimierbar sind.

Reliabilität wird nach Zwick und Schröter (2012) dadurch unterstützt, indem die Vorgehensweise nach genauen methodischen Vorgaben erfolgt, wodurch das Erfassen und Kodieren des Datenmaterials ein gewisses Maß an Exaktheit zu erreichen vermag. Dennoch ist das Verfahren nur in gewissem Ausmaß standardisiert, weshalb insbesondere im Falle einer Masterarbeit die Prüfung der Reliabilität nur sehr bedingt durchführbar ist, schließlich werden üblicherweise die Daten von einer Person erhoben und auch nur von einer Person ausgewertet und interpretiert, was ein gewisses Maß einer kritischen Selbstreflexion erfordert.

Ebenso ist das Gütekriterium der Objektivität in der qualitativen Forschung kritisch zu reflektieren, da es weitgehend durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise durch andere Forscher:innen unterstützt wird. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden einerseits kritisch reflektiert und andere Forscher:innen erhalten durch die transparente Vorgehensweise (Schreier, 2013) die Gelegenheit, in die Anwendung des Verfahrens Einsicht zu nehmen. Darüber hinaus wird das Vorverständnis sowie die Wartung des Forschenden an die angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden offengelegt (Steinke, 2000), schließlich fordert Mayring (2009) das Prinzip der Regelgeleitetheit, welches die Vorgehensweise der Datenerhebung sowie der Auswertung nachvollziehbar macht.

5.3 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews

Kategorie A – Makroebene

Hinsichtlich des Einflusses der digitalen Transformation auf die befragten Großunternehmen berichten die Interview-Partner:innen unisono, dass diese viele bzw. sogar alle Unternehmensbereiche betrifft, explizit genannt werden z.B. Operations, Produktion, Logistik, Backoffice, Kundenservice, Marketing, Vertrieb, Kommunikation, Innovationsmanagement, Strategie und Produktentwicklung. Darüber hinaus nimmt sie Einfluss auf die Digitalisierung von Abläufen und Prozessen, die Gestaltung der digitalen Fabrik und digitalisierte Produkte. (Zelle 2H). Daraus haben sich neue Arbeitsweisen entwickelt, auf welche in der Kategorie D im Detail eingegangen wird.

Die Corona-Pandemie hat sich für einige der befragten Unternehmen nach Auskunft der befragten Führungskräfte als „Booster“ erwiesen: Sie habe gezeigt, dass digitale Transformation im Unternehmen schneller voranschreiten kann, als man es ursprünglich angenommen und geplant hat. Digitalisierungsprojekte wurden mitunter höher priorisiert und mit mehr Kapazität versehen. Dies hat auch dazu geführt, dass Mitarbeitende, die lieber länger an alten Strukturen festhalten wollten, „mitziehen“ mussten und etwa gelernt haben, dass man Meetings auch sehr gut online abhalten könne. Meetings wurden und werden durch die Nutzung moderner Videoconferencing-Tools digital bzw. hybrid abgehalten, wodurch Home Office und Remote Working ermöglicht wird. Der Digitalisierungs-Booster hat mitunter auch dazu geführt, dass digitale Anwendungen auf alle Mitarbeitenden ausgerollt wurde, auch für jene in der Fertigung, was zu Effizienzsteigerungen beiträgt (Zelle 12H).

Zwei der befragten Interview-Partner:innen hatten keine wesentlichen Veränderungen zu verzeichnen. In beiden untersuchten Unternehmen war schon vor Ausbruch der Pandemie Remote Working in überwiegendem Ausmaß möglich (Zelle 12H).

Kategorie B - Digitale Unternehmensführung

Betreffend Änderungen in der Unternehmensführung durch digitale Transformation berichten die Befragten Führungskräfte, dass sich insbesondere die Art der Kommunikation, der Information und deren Auswertbarkeit geändert habe. Durch die Einführung digitaler Tools wie zum Beispiel Anwendungen des Dokumentenmanagements oder des Customer Relationship Managements sind mehr digitalisierte Daten und Informationen verfügbar, was Management-Entscheidungen auf dieser Basis ermöglicht (Zelle 20H).

Die Arbeitszeit sowie der Arbeitsort der Mitarbeitenden gestalteten sich in einigen der befragten Unternehmen flexibler, was dazu führt, dass Führungskräfte mit neuen Tools arbeiten müssen. Darüber hinaus ist vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie in Einklang zu bringen, dass manche Mitarbeitende vom Home Office zurück ins Büro wollen und andere im Home Office bleiben wollen. Dies stellt besondere Herausforderung an das Team Building und Team-interne Abstimmungsprozesse. In einigen Unternehmen wurde die Führungsarbeit insofern adaptiert, als ein stärkerer Fokus auf Ziele geworfen wurde und das Vertrauen in Mitarbeitende gestärkt wurde, die kontinuierliche Kontrolle der Mitarbeiter:innen im Arbeitsalltag habe an Bedeutung verloren, dies geht bei einigen Unternehmen so weit, dass Vertrauensarbeitszeit eingeführt wurde, da Anwesenheitskontrolle über Zeiterfassung nicht mehr viel bringe. Durch die erhöhte Distanz von Führungskräften zu ihren Mitarbeiter:innen müssen Führungskräfte neue Rituale finden, um ihren Mitarbeitenden nahe zu sein, kontinuierlich das überzufällige Gespräch suchen, da der zufällige Austausch am Gang oder bei der Kaffeemaschine entfällt. Ist beispielsweise in einem befragten Unternehmen der Senior-Chef noch durch die Hallen gegangen, um mit jede:n einzelne:n Mitarbeiter:in, welche:n er beim Namen gekannt hat, ins Gespräch zu kommen, sind Führungskräfte heute „digital präsent“, indem sie Updates als Video-Botschaften aussenden. Dadurch gehe allerdings, so die Kritik, „ein Stück Beziehung“ verloren (Zelle 29H).

Kategorie C – Ambidextrie

Befragt nach Strategien zum Umgang mit Ambidextrie antworten die Interviewpartner:innen vor allem mit organisatorischen Anpassungen, etwa der Aufwertung einer Finanzholding zu einer strategischen Holding, der Trennung von strategischem und operativen Geschäft sowie der Schaffung neuer Abteilungen, welche dabei unterstützen sollen, die Herausforderungen durch Ambidextrie erfolgreich zu bewältigen (Zelle 37H).

Subkategorie C.1 - Ambidextrie | Management

Instrumente für das Management, Herausforderungen und Geschäftsmodelle der Zukunft zu erkennen, um rechtzeitig Lösungen zu entwickeln, bevor es andere tun, bestehen in einer langfristigen Strategie sowie einer strategischen Unternehmens-Planung, aus welche sich Digitalisierungs-Initiativen ableiten. Darüber hinaus wird auf Trend-Analyse, Chancen-Analysen und laufende Markt-Beobachtung gesetzt. Diese werden von unterschiedlichen Innovations- und Wissensmanagement-Formaten unterstützt, wie etwa Unternehmens-Kooperationen für Innovations- und Trendforschung, Konzern-weites Best Practice Sharing und Innovationszirkel, auch unter Einbindung junger Mitarbeiter:innen. Unternehmens-extern wird auf externe Berater:innen zurückgegriffen sowie Informationen von Software-Anbieter:innen eingeholt, es werden Markt-Reports eingekauft, Mitarbeitende nehmen an Fach-Konferenzen teil. Ein befragtes Unternehmen geht weniger strukturiert vor und verlässt sich auf die Intuition seiner Führungskräfte (Zelle 45H).

Subkategorie C.2 – Ambidextrie | Strategie

Befragt nach der Rolle innovativer Herangehensweisen in der Unternehmensstrategie, verfolgen die befragten Unternehmen unterschiedliche Ansätze, je nachdem, wie formalisiert das Thema Innovation in der Strategie gehandhabt wird. Ein befragtes Unternehmen analysiert unter Berücksichtigung übergeordneter Trends regelmäßig 50 Chancen und Risiken, von welchen die wichtigsten ausgesucht und weiterbearbeitet werden. Die Strategie helfe, eine Timeline zu entwickeln, um Effizienzsteigerungsmaßnahmen im Rahmen von Projekten zu planen. In anderen Unternehmen wiederum wird auf Prozesse gesetzt, welche auf innovative Herangehensweisen einzahlen. Ein Proband „weiß nicht, wie die das machen“, ein Hinweis darauf, dass die Strategie nicht hinreichend vom Top Management an die Mitarbeiter:innen kommuniziert wird (Zelle 53H).

Subkategorie C.3 - Ambidextrie | Organisationsstruktur

In der Organisationsstruktur werden Herausforderungen durch Ambidextrie verankert, indem befragte Unternehmen eigene Abteilungen bzw. Teams für Forschung, Entwicklung, Innovation bzw. Market Management installiert haben. Einige der befragten Unternehmen sehen Job-Rotations in Form internationaler Transfers vor, ein:e Interview-Partner:in hält diese für sehr sinnvoll, weil sich die Bereitschaft zur übergreifenden Zusammenarbeit dadurch erhöhe. Zeitbudgets pro Mitarbeiter:in, in welchen sie sich mit eigenen Projekten auseinandersetzen dürfen, haben die befragten Unternehmen (noch) nicht. In einem Unternehmen ist dieses Instrument angedacht, in einem befragten Unternehmen gibt es Abteilungen, in welchen Mitarbeiter:innen über Lern-Slots, verfügen, in welchen sie sich mit Themen auseinandersetzen dürfen, für die sie brennen. Ein befragtes Unternehmen bietet die Möglichkeit des Job-Craftings an: Mitarbeitende dürfen sich abseits ihrer Kernaufgaben bei Projekten einbringen, für die sie sich interessieren (Zelle 61H).

Subkategorie C.4 - Ambidextrie | Ressourcenzuteilung

Die Zuteilung zeitlicher oder personeller Ressourcen für die Suche nach innovativen Lösungen findet sehr unterschiedlich statt: Hinsichtlich zeitlicher Ressourcen gewährt ein befragtes Unternehmen den Mitarbeitenden im operativen Bereich 15 bis 20 Prozent der Arbeitszeit für freie Forschung, andere Unternehmen gewähren Ressourcen für Forschung, welche in die Strategie passt oder betreiben Kapazitätsplanung für Innovations-Projekte. In zwei der befragten Unternehmen findet die Suche nach innovativen Lösungen entweder in der Freizeit der Mitarbeitenden oder gar nicht statt. Personell arbeiten Innovations-Suchende entweder in entsprechenden Abteilungen, es wird jedoch auch davon berichtet, dass Führungskräfte Abteilungs-übergreifend als Innovations-Team fungieren oder dass Mitarbeitende ‚per Zufall‘ zusammengezogen werden, um innovative Ideen zu sammeln. Ein:e Proband:in berichtet vom Anspruch des Konzerns, „Start-Up-mäßig“ zu werden und Teams mit Budget auszustatten, mit welchem sie „an Ideen spinnen dürfen“ (Zelle 69).

Fast alle Führungskräfte berichten davon, dass in den Unternehmen Interessenkonflikte darüber stattfinden, wieviele Ressourcen für das Kerngeschäft und wieviele für die Suche nach neuen Lösungen und Innovationen zur Verfügung stehen. Diese werden als „massiv“, als „zentraler Konflikt“ und „täglicher Kampf“ bezeichnet (Zelle 77H).

Die Gründe dafür liegen hauptsächlich darin, dass das Tagesgeschäft höhere Priorität hat und vom Zeitaufwand unterschätzt wird und Innovation in der Kapazitätsplanung zu wenig Raum gegeben wird, dies sei oft abhängig von den Führungskräften. So kommt es mitunter dazu, dass Mitarbeiter:innen zu 100 Prozent mit Projekten des Tagesgeschäfts verplant sind und sie sich in den Überstunden oder gar in ihrer Freizeit mit eigenen Ideen beschäftigen müssen. In einem befragten Unternehmen finden diese Interessenskonflikte nicht statt, weil Innovations-Projekte von den Kund:innen bezahlt werden (Zelle 77H).

Subkategorie C.5 - Ambidextrie | Unternehmenskultur

Inwieweit in innovatives Denken in Form von Normen und Werten in der Unternehmenskultur verankert? In einigen der Befragten Unternehmen sind diese in Programmen oder Katalogen festgeschrieben, doch die befragten Führungskräfte sind sich darüber einig, dass sich die Normen und Werte am ehesten darin zeigen, wie sie von den Führungskräften vorgelebt werden. Schließlich zeigt sich auch daran, wieviele Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden, ob das Unternehmen innovatives Denken wirklich will (Zelle 85H).

Ähnliches gilt auch für die Fehlerkultur: die befragten Führungskräfte sagen aus, dass diese von den Führungskräften abhängt und es deren Aufgabe sei, Mitarbeitende dazu zu motivieren, diese zu analysieren und nicht „weichzuspülen“ oder zu verheimlichen, schließlich gehören Fehler bei Innovationsthemen dazu. Jedes Unternehmen, welches Innovationsprojekte von Kund:innen bezahlt bekommt, findet auch Fehler „halb so schlimm“, weil diese auch von den Kund:innen mitbezahlt werden. Der/Die befragte Wissensmanagement-Expert:in berichtet davon, dass im Betrieb eine Art „Fuckup-Bühne“ veranstaltet wurde, welche jedoch nicht gerne angenommen wurde, da sich die Mitarbeiter:innen lieber in geschützten Rahmen treffen, um Probleme zu besprechen, Erfahrungen und Best Practices auszutauschen (Zelle 93H).

Möglichkeiten, innovatives Denken in einem Anreiz-System zu implementieren, sehen einige der Führungskräfte vor allem in Zielvereinbarungen, insbesondere dann, wenn Innovation als gleichwertiges Ziel mit anderen Zielen aufgenommen wird. Einige der Befragten betreiben Ideen-Management-Systeme bzw. betriebliches Vorschlagswesen, allerdings werden diese häufig als niederschwellig beschrieben und zwar mitunter am Rande der Wahrnehmungsgrenze, sodass man immer wieder an die Möglichkeit, Ideen und Vorschläge explizit einzubringen, erinnern müsse (Zelle 101H).

Für besondere Leistungen wie der Umsetzung einer Idee oder einer erfolgten Patentanmeldung gewähren die Unternehmen Bonuszahlungen als Anreiz. Wichtig sei, dass man dem Thema Raum gibt und kommuniziert, dass innovative Themen und Ideen einen Wert haben, indem Zeit und Geld investiert wird oder aber auch mit nicht-monetärer Wertschätzung motiviert wird. Ein befragtes Unternehmen setzt dafür konzernweite Awards ein. In einem Unternehmen gibt es derartige Anreizsysteme nicht, weil von den Mitarbeitenden erwartet werde, dass sie sich mit innovativen Ideen ins Unternehmen einbringen (Zelle 101H).

Kategorie D - New Work

Die Corona-Pandemie hat in vielen Unternehmen neue Arbeitsweisen hervorgebracht. Was hat sich bei den befragten Unternehmen seitdem geändert? Bedingt durch die zugenommen habende Arbeit in Home Offices und teilweise auch durch die Situation in Großraum-Büros finden mehr Sitzungen virtuell bzw. hybrid statt, wodurch sich eine neue Meeting-Kultur entwickelt hat. Einerseits finden in den Betrieben der Interview-Partner:innen mehr Meetings statt, andererseits hat sich auch mit Kolleg:innen aus Übersee, etwa den USA oder Asien, Videotelefonie etabliert. So findet Marktbearbeitung nun verstärkt digital statt, Produktpräsentationen und -Schulungen werden über Webinare durchgeführt, Präsentationen wurden für digitale Formate aufbereitet (Zelle 109H).

Führungskräfte haben ihr Vertrauen gegenüber ihren Mitarbeitenden im Home Office verstärkt, die Zusammenarbeit findet bedingt durch die Umstände der Pandemie verstärkt online bzw. virtuell statt: So wurden Workflows vereinfacht und digitalisiert, in Unternehmen wurden mitunter lokale Laufwerke abgeschafft, Datenstrukturen angepasst und die Zusammenarbeit über Cloud Services wie Microsoft 365, MS Teams oder Sharepoint forciert. Die digitale Zusammenarbeit führt in internationalen Konzernen auch dazu, dass die Reisetätigkeit abnimmt, weil sich Online-Meetings bewährt haben (Zelle 109H).

Bei einigen der befragten Führungskräften werden die Umstellungen bedingt durch die Corona-Pandemie aber auch kritisch betrachtet: Manche Mitarbeiter:innen wollen wieder zurück ins Büro und mehr persönlichen Kontakt. Es wird wahrgenommen, dass der Zusammenhalt unter den Kolleg:innen im Home Office abnehme, was die Zusammenarbeit erschwere und die Fluktuation erhöhe. Mitarbeitende fühlen sich im Home Office mitunter als Dienstleister:in für irgendein Unternehmen, sie seien selbst austauschbar und der/die Arbeitgeber:in auch (Zelle 109H).

Für Führungskräfte bedeutet das, dass sie den Umgang mit neuen Tools lernen müssen und sie ihre Mitarbeiter:innen nicht mehr im täglichen Büroalltag kontrollieren können, was jedoch auch zuvor schon kaum möglich war, wie einige Interview-Partner:innen anmerken. Die Leistung der Mitarbeitenden muss daher an Erfolgen und am Output gemessen werden. Für Informationsberufe bedeutet das, dass nine-to-five-Arbeitstage an Bedeutung verlieren, was dazu führt, dass es einen Fokus auf bestimmte Zeiträume braucht, an welchen persönliche bzw. virtuelle Meetings stattfinden können. Da der zufällige Austausch beim Kaffeautomaten fehlt, braucht es regelmäßige gezielte Abstimmungen, um Kaffeepausen zu ersetzen, insgesamt müssen Führungskräfte unter diesen Bedingungen Präsenz zeigen und emotional in Beziehung zu den Mitarbeitenden bleiben, was voraussetzt, dass das Beziehungs-Management bewusst gesteuert werden muss (Zelle 117H).

Diese Situation spitzt sich zu, wenn nachrückende Generationen wie die Generation Z ins Unternehmen eintreten. Welche Ansprüche haben diese Mitarbeiter:innen aus der Sicht der befragten Führungskräfte? Am häufigsten genannt wird der Anspruch an eine gute Work-Life-Balance, ein:e Teilnehmer:in meinte sogar, dass bei den Jungen Life-Work-Balance anstelle von Work-Life-Balance angesagt sei. Darüber hinaus fordern Junge im Vergleich zur älteren Generation einen hohen Mobile-Working-Anteil und fragen nach „extrem hoher Flexibilität“ von Arbeitszeiten und dem Arbeitsort (z.B. 3-4 Tage-Woche oder Remote Working im Ausland). Unternehmen beschäftigen sich daher in diversen Arbeitsgruppen damit, wie sie die Anforderungen der Mitarbeiter:innen mit jenen der Betriebe in Einklang bringen können (Zelle 125H).

Hinsichtlich der Arbeitsplatzgestaltung wird mehrfach angemerkt, dass Junge keinen individualisierten Arbeitsplatz mehr benötigen, ihnen Reiche „ein Docking-Kabel“, sie benötigen mitunter keinen eigenen Schreibtisch mehr. Technisch muss daher die Hard- und Software von adäquater Qualität sein, um Freiräume zu vergrößern, das Mobiltelefon könnte als Arbeitsgerät im Vergleich zum PC oder Laptop an Bedeutung gewinnen. Kritisch wird zu diesem Thema angemerkt, dass diese Form des Arbeitens zu Problemen im sozialen Miteinander führen könnte, wenn Menschen austauschbarer werden. Es werde kaum noch auffallen, wenn Mitarbeitende ersetzt würden, befürchten Teilnehmer:innen (Zelle 125H).

Davon ausgehend, dass zufriedene und erfüllte Mitarbeiter:innen nach Selbstverwirklichung, Sicherheit, Sinnstiftung und einem guten Sozialleben suchen, stellt sich die Frage, was Unternehmen tun können, um diese Ansprüche zu erfüllen. Dazu gehören nach Meinung der Befragten eine mit dem Unternehmen abgestimmte Karriereplanung inklusive unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten im Konzern, womöglich auch international. Hinsichtlich der Entlohnung wird ein gutes Gehalt an sich genannt, ein:e Interview-Partner:in berichtet davon, dass daran gearbeitet werde, gleiche Entlohnung für Expert:innen, Projektleiter:innen und Führungskräfte anzubieten (Zelle 133H).

Wiederum häufig genannt wird eine gute Work-Life-Balance, wozu auch die Flexibilisierung der Arbeitszeit in Richtung einer Vier-Tage-Woche gehört. Ein Teilnehmer meint, dass junge Mitarbeitende eine klare Vision und Unternehmensstrategie benötigen, einen Leitfaden, an welchem sie sich orientieren können, danach solle man sie „machen lassen“. Angeboten werden in den befragten Unternehmen Ausbildungsprogramme sowie Teambuilding-Maßnahmen, darüber hinaus finden unterschiedliche psycho-soziale Maßnahmen statt. Dazu zählen etwa ein psycho-soziales Telefon-Coaching-Angebot, Betriebsausflüge, die Weihnachtsfeier, die gemeinsame Teilnahme an Gesundheits- und Sport-Veranstaltungen, ein Firmen-eigenes Fitness Center, die Betriebskantine, sowie ein gemeinsamer Freitags-Umtrunk. Firmenautos werden häufig zur Privatnutzung zur Verfügung gestellt, in Einzelfällen hat das Unternehmen eine:r Gesprächspartner:in schon Kredite für den Hausbau der Mitarbeitenden zur Verfügung gestellt oder der Chef habe für Grundstücke der Mitarbeitenden gebürgt (Zelle 133H).

Schließlich wurden zu diesem Themenkomplex die befragten Führungskräfte noch nach ihrer Einschätzung befragt, wie sich der Arbeitsplatz der Zukunft durch digitale Transformation in ihren Unternehmen weiterentwickeln werde. Erwartet wird von den Manager:innen ein höheres Maß an Dezentralisierung der Mitarbeitenden, ein:e Teilnehmer:in erwartet gar, dass Headquarter sich quasi auflösen könnten, weil Mitarbeiter:innen an unterschiedlichen Arbeitsorten international zusammen arbeiten würden. Jedenfalls werde das Maß an Flexibilisierung sowie die Nutzung von Home Office-Settings noch gesteigert. Das Patentrezept dafür liege in der Individualisierung von Arbeitsplätzen gemäß der Bedürfnisse der Mitarbeiter:innen, welche mit den Anforderungen der Betriebe in Einklang gebracht werden müssen. Investitionen werden in diesem Kontext in Automatisierung von Prozessen erwartet, damit Mitarbeiter:innen effizienter eingesetzt werden. Weitere Schwerpunkte werden auf Daten- und Wissensmanagement sowie Ausbildungs-Aktivitäten gelegt. Im Bereich innovativer Technologien finden in einem befragten Unternehmen erste Versuche für den Einsatz virtueller Realität statt (Zelle 141H).

Kategorie E – Mesoebene

Danach befragt, welche Kompetenzen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von morgen benötigen, um den Herausforderungen durch digitale Transformation gerecht zu werden, so liegen die zwei zentralen Themen in den Bereichen der Sozialkompetenz und der Medienkompetenz, einer Mischung aus beiden, sowie Themen des Selbstmanagements. Im Bereich der Sozial- und Medienkompetenz betrifft das etwa Online-Führung und online Team-Building sowie auch das Aufbauen und Pflegen von Beziehungen, wenn sich Mitarbeiter:innen nicht mehr (regelmäßig) in Offline-Präsenz sehen. Im Bereich der Medienkompetenz braucht es nach Ansicht der Befragten jene, Daten auf geeignete Weise aufzubereiten und Tools richtig anwenden zu können. Mitarbeiter:innen müssen sich und Inhalte online präsentieren können. Im Bereich des Selbstmanagements ist die Gestaltung der eigenen Work-Life-Balance gefragt, Zeitmanagement sowie hohe Flexibilität hinsichtlich der Arbeitszeit und des Arbeitsortes. Ein Teilnehmer merkt an, dass Mitarbeitende in Zukunft „härter werden“ müssen, und zwar in dem Sinne, dass Online-Arbeit anstrengender sein könne als Präsenz-Arbeit im Büro und Mitarbeitende Strategien finden müssten, um damit zurecht zu kommen, dennoch ihre Leistung zu erbringen. Schließlich bedarf es Flexibilität, sich schnell an Veränderungen anzupassen und damit verbunden Offenheit für Neues. Mit vielen dieser Themen, sagen einige Gesprächspartner:innen, haben Junge allerdings geringere Schwierigkeiten als ältere Mitarbeiter:innen, da Junge diese oftmals Kompetenzen dieser Art ins Unternehmen mitbringen und ältere Arbeitnehmer:innen häufiger Probleme haben, sich an neue Gegebenheiten anzupassen (Zelle 149H).

Abschließend wurde den Gesprächspartner:innen die Frage gestellt, was Studierende lernen sollten, um für die Anforderungen, welche digitale Transformation mit sich bringt, vorbereitet zu sein. Allen voran zeigt sich auch bei dieser Frage der Wunsch der Führungskräfte nach Mitarbeiter:innen, die flexibel und offen für Neues sind. Damit verbunden sind Lernbereitschaft und Kompetenzen des Change-Managements. Neben notwendigen Sozialkompetenzen wie etwa Teamzugehörigkeit und das Arbeiten in virtuellen Teams werden auch bei dieser Frage Medienkompetenzen ins Treffen geführt wie der Umgang mit neuen Arbeits-Methoden, Arbeitsmitteln und Software-Tools. Dies beinhaltet auch, online in geeigneter Weise Feedback geben zu können, zu verhandeln, zu präsentieren und online selbstsicher aufzutreten; sich also ein professionelles Online-Verhalten anzueignen (Zelle 158H).

Weiters sollen Studierende lernen, nach innovativen Lösungen zu suchen und dabei auch Fehler machen zu dürfen. Wichtig in diesem Zusammenhang scheint eine saubere Wissensdokumentation und im Allgemeinen ein sehr gutes Grundlagenwissen. Da Großunternehmen in Österreich in der Regel international arbeiten, sollten Mitarbeiter:innen mit kultureller Kompetenz sowie Sprachkompetenz für deren Anforderungen im Studium vorbereitet werden (Zelle 158H).

6 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im abschließenden Kapitel der Masterarbeit folgt die Beantwortung der Hauptforschungsfrage sowie der Subforschungsfragen, nach einer kritischen Diskussion der Ergebnisse werden Limitationen reflektiert sowie ein Ausblick auf weiterführendes Forschungspotenzial gegeben.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Die erste Subforschungsfrage fragt nach Kompetenzen, die von Absolvent:innen akademischer Weiterbildungsprogramme gefordert werden, um digitale Transformation von Großunternehmen gestalten zu können. Der Beantwortung aller Forschungsfragen muss vorausgeschickt werden, dass das empirische Design wesentlich von den theoretischen Vorüberlegungen abhängt und diese daher nicht voll umfassend beantwortet werden können, sondern ihre Aussagekraft im Kontext der verwendeten Theorie-Ansätze entfalten können.

Diese Kompetenzen können auf Grund der Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach Kompetenzen für Mitarbeitende und besondere Kompetenzen der Führungskräfte unterschieden werden. Von Mitarbeitenden werden über ihre Fachkompetenz hinaus insbesondere Sozialkompetenzen und Medienkompetenzen gefordert, darüber hinaus ist auch deren Selbstmanagement von Bedeutung, dies betrifft insbesondere die Gestaltung der Work-Life-Balance, welche gerade in Zeiten von Home Office und Remote Working an Relevanz gewinnt. IT-Kompetenzen müssen insofern gefördert werden, als zahlreiche digitale Anwendungen zum Einsatz kommen, mit welchen effiziente Workflows gestaltet werden müssen, wofür es Wissen und Kompetenzen des Daten-, Informations- und Wissensmanagements bedarf. Führungskräfte wünschen sich Mitarbeitende, die flexibel und offen für Neues sind, dies ist verbunden mit kontinuierlicher Bereitschaft zum Lernen und sein Verhalten anzupassen, was sowohl im persönlichen als auch im organisationalen Kontext Kompetenzen des Change Managements erforderlich macht. Schließlich arbeiten Großunternehmen in der Regel international, Mitarbeiter:innen bedürfen daher kultureller sowie Sprachkompetenzen, für welche sie im Rahmen ihrer Ausbildung vorbereitet werden mögen.

Führungskräfte haben sich mit den Anforderungen von Mitarbeiter:innen nach hoher Flexibilität von Arbeitszeiten und dem Arbeitsort auseinanderzusetzen und die Wünsche der Arbeitnehmer:innen mit den Möglichkeiten der Betriebe in Einklang zu bringen. Dazu gehört im aktuellen Zusammenhang mit der Pandemie, dass ein Teil der Mitarbeiter:innen aus dem Home Office ins Firmengebäude zurückkehren möchte und ein Teil dort verbleiben möchte. Hierfür braucht es die Kompetenz der Führungskräfte, die Arbeitsplätze optimal auszugestalten, was einerseits Wissen um Organisationsentwicklung und andererseits auch Wissen um Arbeitsrecht notwendig macht. Trifft die Vermutung von befragten Führungskräften aus dem empirischen Teil zu, dass Unternehmen sich mit einem höheren Maß an Dezentralisierung der Mitarbeiter:innen zu beschäftigen haben, was im Extremfall bis zur Auflösung von Headquartern führen kann, dann werden besondere Kompetenzen des Managements von Enterprise 2.0 erforderlich sein.

Hinsichtlich der Mitarbeiter:innen-Führung ist es Aufgabe der Führungskräfte, die Karriere der Mitarbeitenden mit ebendiesen zu planen, was sowohl inhaltlich als auch Länder-übergreifend unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten umfasst. Im Arbeitsalltag benötigen sie eine neue Informations- und Kommunikationskompetenz durch den Einsatz digitaler Medien, dies umfasst einerseits die IT-Kompetenz, nämlich in geeigneter Form mit immer neuen Tools umgehen zu können, andererseits aber auch eine neue Form der Führung: Über die Distanz sind Mitarbeiter:innen weniger über ihr Verhalten kontrollierbar, sondern Controlling muss über Zielvereinbarungen und den Output stattfinden. Kurze Abstimmungsprozesse am Gang oder beim Kaffeeautomaten entfallen weitgehend, wodurch Führungskräfte eine Form der digitalen Präsenz finden müssen, um ihre Beziehungen zu ihren Mitarbeiter:innen weiterhin effektiv managen zu können. Schließlich geht es in der digitalen Führung auch darum, durch unterschiedliche Methoden, aber insbesondere durch das Vorleben der Führungskräfte, eine Unternehmenskultur zu entwickeln, welche den Rahmenbedingungen von digitaler Transformation gerecht wird.

Die zweite Subforschungsfrage geht der Frage nach, inwieweit sich akademische Weiterbildungsangebote entwickeln müssen, um Studierende auf die bestehenden und künftigen Herausforderungen der digitalen Transformation vorzubereiten. Zu diesem Thema zeigt die Dokumentenanalyse von bestehenden Studienprogrammen um Themen der digitalen Unternehmenstransformation, dass bereits umfassende Weiterbildungsangebote mit unterschiedlichen Fokussen existieren, welche die meisten Themen abdecken, welche von der Praxis gefordert werden. Vergleicht man die Ergebnisse der Dokumentenanalyse mit der Inhaltsanalyse der qualitativen Interviews, so lassen sich am ehesten Entwicklungspotenziale in den Bereichen des Selbstmanagements, der kulturellen Kompetenzen sowie der Sprachkompetenzen erkennen.

Die dritte Subforschungsfrage reflektiert Gestaltungspotenziale, welche sich für hochschuldidaktisches Handeln hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung akademischer Weiterbildungsangebote für das Management digitaler Transformation von Großunternehmen für die Post-Corona-Zeit eröffnen. Diese bestehen aktuell vor allem auf Grund der Änderungen des „Universitätsgesetzes 2002, des Fachhochschulgesetzes, des Privathochschulgesetzes, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes, des Hochschulgesetzes 2005, des Bundesgesetzes über die „Diplomatische Akademie Wien“ und des COVID-19-Hochschulgesetzes“, welche durch die Einführung der Bachelor-Programme der akademischen Weiterbildung sowie der Bachelor- und Master Professional-Abschlüsse die Entwicklung neuer Studienprogramme und damit einhergehend die Ausgestaltung neuer Curricula ermöglicht bzw. erfordert. Weitere Gestaltungspotenziale erwachsen insbesondere auf der Makroebene hochschuldidaktischen Handelns, als digitale Transformation rasant voranschreitet und daher Studienprogramme kontinuierlich den Anforderungen der Unternehmenspraxis angepasst werden müssen, um Anschlussfähig zu bleiben. Und schließlich sind Studienangebote, welche dem Gedanken von „Education as a Service“ entsprechen, zu überlegen, weil sie ein höheres Maß an Individualisierung zu ermöglichen scheinen. Diesem Anspruch werden die in der Dokumentenanalyse untersuchten Bildungsangebote kaum oder nicht gerecht.

Zusammenfassend lässt sich zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage nach Gestaltungspotenzialen für hochschuldidaktisches Handeln hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung akademischer Weiterbildungsangebote für das Management digitaler Transformation von Großunternehmen für die Post-Corona-Zeit sagen, dass diese aktuell vor allem in der Entwicklung neuer Studienprogramme auf Grund der Änderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen liegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zu Themen der digitalen Unternehmenstransformation bereits zahlreiche akademische Bildungsangebote existieren und viele davon auch online oder im Hybrid-Format angeboten werden, Studierende können demnach teilweise oder vollständig Zeit- und Orts-unabhängig studieren und sind daher an den Studienort nicht mehr so stark gebunden wie bei einem Präsenz-Studium. Anbieter:innen akademischer Weiterbildungsangebote sind daher mehr denn zuvor dazu angehalten, nach Kriterien zu suchen, nach welchen sie sich von nationalen und internationalen Mitbewerber:innen abheben können, um sich erfolgreich am Markt zu positionieren. Die Befragung der Führungskräfte im empirischen Teil der Arbeit zeigt deutlich, dass sich die Anforderungen an Mitarbeitende wie Führungskräfte durch die Corona-Pandemie erheblich geändert haben, weshalb auf Basis der Untersuchung der Einflussfaktoren der Makroebene hochschuldidaktischen Handelns Auswirkungen ebendieser auf die Mesoebene wie auf die Mikroebene reflektiert werden müssen, insbesondere betrifft das die Schwerpunktsetzung bei der Entwicklung von Curricula sowie die Aktualisierung der Studieninhalte.

6.2 Diskussion

Die vorliegende Masterarbeit möchte als Beitrag für die (Weiter-)Entwicklung akademischer Weiterbildungsangebote für das Management digitaler Transformation von Großunternehmen für die Post-Corona-Zeit verstanden werden. Durch die Änderungen des „Universitätsgesetzes 2002, des Fachhochschulgesetzes, des Privathochschulgesetzes, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes, des Hochschulgesetzes 2005, des Bundesgesetzes über die „Diplomatische Akademie Wien“ und des COVID-19-Hochschulgesetzes“ zeigt sich, dass durch die Einführung der Bachelor-Programme der akademischen Weiterbildung sowie der Bachelor- und Master Professional-Abschlüsse Potenzial besteht, Weiterbildungsprogramme neu zu entwickeln, darüber hinaus zeigt die Arbeit deutlich, dass durch die Veränderungen in den Unternehmen, häufig bedingt durch die Corona-Pandemie, Weiterentwicklungs-Erfordernisse erwachsen. Die Masterarbeit möge dafür ein Stück weit Hinweis gebend sein.

6.3 Limitationen

Die Masterarbeit hat in allen Kapiteln mit tiefgreifenden Limitationen zurecht zu kommen, welche bei der kritischen Reflexion der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Das Kapitel über hochschuldidaktisches Handeln versucht eine Einführung in die Problemstellungen in dem Ausmaß zu geben, wie sie für die spätere Verwendung in der Dokumentenanalyse sowie für den empirischen Teil erforderlich ist. Die Literaturrecherche zeigt jedoch, dass in jedem Teil-Aspekt eine neue Welt aufgeht, in der sich Wissenschaftler:innen mit speziellen Problemen beschäftigen, welche bei einer umfassenderen Betrachtung ebenfalls von Interesse sein könnten. Das Kapitel über Wissen und Kompetenzen für das Management digitaler Unternehmenstransformation beschäftigt sich mit einigen ausgewählten Aspekten digitaler Unternehmensführung, Ambidextrie sowie mit New Work. Die Auswahl dieser theoretischen Ansätze hat sich als geeignet erwiesen, um bei den problemzentrierten Interviews die wesentlichen Themen der digitalen Unternehmenstransformation mit den befragten Führungskräften besprechen zu können, doch kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Verwendung anderer Theorien zu anderen Schlussfolgerungen geführt hätte. Die Dokumentenanalyse versucht, eine möglichst breite Auswahl akademischer (Weiter-)Bildungsangebote zu analysieren, doch behandeln nur einige der Studienprogramme im Kern das Thema der digitalen Unternehmenstransformation, die Studienangebote unterscheiden sich jeweils in der Schwerpunktsetzung. Eine eindeutige Abgrenzung, welche Bildungsangebote den Fokus auf digitale Unternehmenstransformation legen, ist nicht immer möglich. Bei den qualitativen Interviews liegt die schwerwiegendste Limitation in der Definition der Stichprobe. In der vorliegenden Untersuchung

wurde sich für eine heterogene Zusammensetzung von Führungskräften entschieden, welche in unterschiedlichen Positionen in Großunternehmen mit digitaler Transformation befasst sind. Dadurch sind weitreichende Aussagen nach Position bzw. Zuständigkeit im Unternehmen nicht möglich.

6.4 Ausblick

Ausblickend empfiehlt sich im Rahmen weiterführender Studien die weitere Untersuchung des Themas mit Hilfe anderer Theorien, darüber hinaus könnten auch Aspekte der vorliegenden Arbeit schwerpunktmäßig untersucht werden, wie beispielsweise die Themen digitale Führung, Change Management von digitaler Unternehmenstransformation und Ambidextrie im Kontext digitaler Transformation.

Bei der Dokumentenanalyse empfiehlt sich einerseits eine Untersuchung in der Breite, indem mehr Studienprogramme in die Analyse aufgenommen werden, andererseits aber auch in der Tiefe, indem untersucht wird, welche Inhalte konkret in den enthaltenen Modulen und Fächern gelehrt werden. Nur auf dieser Basis kann kritisch reflektiert werden, ob die angebotenen Studieninhalte tatsächlich den Anforderungen der Unternehmen zeitgemäß entsprechen. Potenzial für weiterführende empirische Erhebungen besteht vor allem in der Ziehung homogener Stichproben sowie auch in der Untersuchung auf der Mikroebene, um zu evaluieren, inwieweit die angebotenen Studieninhalte innerhalb von Modulen bzw. Fächern mit den Anforderungen der Praxis einhergehen.

7 Zusammenfassung

Digitale Unternehmenstransformation stellt Anbietende akademischer Weiterbildungsangebote vor die Herausforderung ihre hochschuldidaktischen Überlegungen zu überdenken und an die gewandelten Anforderungen der Wirtschaft sowie der Politik anzupassen. Als Kraftfelder für Entwicklungserfordernisse erweisen sich einerseits die sich beschleunigt habende Transformationsdynamik in Wirtschaft, Gesellschaft und Hochschullehre, bedingt durch die COVID-19-Pandemie, andererseits haben sich die rechtlichen Rahmenbedingungen für die akademische Weiterbildung in Österreich mit den Änderungen des „Universitätsgesetzes 2002, des Fachhochschulgesetzes, des Privathochschulgesetzes, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes, des Hochschulgesetzes 2005, des Bundesgesetzes über die „Diplomatische Akademie Wien“ und des COVID-19-Hochschulgesetzes“ maßgeblich geändert. Über alle Hochschulsektoren hinweg wollten die gesetzlichen Bestimmungen betreffend Studien zur Weiterbildung weiterentwickelt und vereinheitlicht werden, um die nationale Durchlässigkeit von Studien zur Weiterbildung zu stärken, mit dem außerordentlichen Bachelorstudium ein neues Studienformat gesetzlich zu verankern und bei den akademischen Graden in der Weiterbildung für Titelklarheit zu sorgen. Die vorliegende Masterarbeit verfolgt daher das Ziel, auf Basis einer Literaturanalyse sowie eines darauf aufbauenden Befundes einer Dokumentenanalyse wie einer Inhaltsanalyse von qualitativen Interviews mit Führungskräften aus Großunternehmen Hinweise für hochschuldidaktisches Handeln für die Weiterentwicklung von Studienprogrammen der akademischen Weiterbildung im Kontext der digitalen Großunternehmens-Transformation zu erarbeiten.

Gestaltungspotenziale für hochschuldidaktisches Handeln lassen sich auf Basis der Erkenntnisse aus allen drei Ebenen ableiten: Auf der Makroebene zeigen die empirischen Ergebnisse, dass Einflüsse auf digitale Unternehmenstransformation, aktuell insbesondere bedingt durch die Corona-Pandemie, kontinuierlich zu reflektieren und bei der Gestaltung von Studienprogrammen zu berücksichtigen sind. Auf der Mesoebene ist nach Kompetenzen zu fragen, welche heute, morgen und übermorgen von Studierenden und Absolvent:innen gefordert sind. Dies betrifft im Kontext digitaler Unternehmenstransformation auf Grundlage der empirisch erhobenen Erkenntnisse insbesondere Sozialkompetenzen, Medienkompetenzen und Kompetenzen des Selbstmanagements. Schließlich ist auf der Mikroebene zu hinterfragen, welche Inhalte für die jeweiligen Studienfächer und -Module zeitgemäß sind und den Anforderungen der Großunternehmen entsprechen.

8 Literatur

- Ahrens, D. & Gessler, M. (2018). Von der Humanisierung zur Digitalisierung: Entwicklungsetappen betrieblicher Kompetenzentwicklung. In Daniela Ahrens & Gabriele Molzberger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in analogen und digitalisierten Arbeitswelten. Gestaltung sozialer, organisationaler und technologischer Innovationen* (157–172). Springer, Heidelberg.
- Alesi, B. & Teichler, U. (2013). Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In Eckart Severing & Ulrich Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (19–39). wbv, Bielefeld.
- Ansoff, H. I. (1975). Managing strategic surprise by response to weak signals. *California Management Review*, 18, 21–33. <https://doi.org/10.2307/41164635>.
- Benner, M. J., & Tushman, M. L. (2003). Exploitation, exploration, and process management: The productivity dilemma revisited. *Academy of Management Review*, 28, 238. <https://doi.org/10.2307/30040711>.
- Bologna-Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.
- Bruckmann, M.; Campbell, D. F. J.; Griesser, M.; Kernegger, B.; Mann, S.; Mateus-Berr, R.; Putz-Plecko, B.; Pfaller, R.; Poyer, A.; Rendl-Denk, E.; Reifberger, C. & Schnell, V. (2012). Was macht ein gutes Curriculum aus? Eine angewandte Position. Verfügbar unter https://www.dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte-2016/data/uploads/UQE/Q_Curricula_D.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.
- Buchmann, U. (2014). Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In Severing, E. & Weiß, R. (Hrsg.), *Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung* (199–213). Bertelsmann, Bielefeld.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009). Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Ziele in Österreich. Berichtszeitraum 2000 – 2008. Wien. Verfügbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/lehr-studienservices/Der_Bologna-Prozess/bericht_ueber_den_stand_der_umsetzung_der_bologna_erklaerung_in_oesterreich_2009.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.

Burgelman, R. A. (1991). Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation: Theory and field research. *Organization Science*, 2, 239–262.

Dik, B. J.; Byrne, Z. S.; Steger, M. F (2013). Purpose and meaning in the workplace. Washington, D.C.

Dittler U., Kreidl C. (2021) Wie Corona die Hochschullehre verändert. Springer Gabler, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_14

Eichhorst, W. & Buhlmann, F. (2015). Die Zukunft der Arbeit und der Wandel der Arbeitswelt. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 1, 131–148 Verfügbar unter <https://www.wko.at/site/WirtschaftspolitischeBlaetter/Werner-Eichhorst-Florian-Buhlmann:-Die-Zukunft-der-Arbeit.html>. Zugegriffen am 24.04.2022.

Fürst, R. A. (Hrsg.) (2019). *Gestaltung und Management der digitalen Transformation. Ökonomische, kulturelle, gesellschaftliche und technologische Perspektiven*. Springer, Wiesbaden.

Gabriel, S. (2020). Suddenly eLearning: A Qualitative Study of University, Students During COVID-19. European Conference on e-Learning. <https://doi.org/10.34190/EEL.20.106>

Geramanis, O. & Hutmacher, S. (2019). *Der Mensch in der Selbstorganisation: Kooperationskonzepte für eine dynamische Arbeitswelt*. Springer, Wiesbaden.

Gerholz, K.-H.; Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2014). Editorial: Development of study programmes. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), I–VIII.

- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? Eine hochschuldidaktische Adaption. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Auflage). VS Verlag, Wiesbaden.
- Gössling, B. & Luft, B. E. (2019). Handlungsorientierungen von Hochschullehrern im Umgang mit der Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(1), 57–78.
- Hackl, B., Wagner, M., Attmer, L. & Baumann, D. (2017). *New Work: Auf dem Weg zur neuen Arbeitswelt: Management-Impulse, Praxisbeispiele, Studien* (1. Auflage). Springer Gabler, Wiesbaden.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (4. Auflage). Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Hahm, S.; Hundert, J. & Leerhoff, H. (2018). Das Teilzeitstudium als Schlüssel zum Umgang mit studentischer Heterogenität? In Hericks, N. (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (49–72). Springer VS, Wiesbaden.
- Hermeier, B., Heupel, T. & Fichtner-Rosada, S. (2018). *Arbeitswelten der Zukunft: Wie die Digitalisierung unsere Arbeitsplätze und Arbeitsweisen verändert*. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Hochschulforum Digitalisierung (2018). *Curriculumentwicklung und Kompetenzen für das digitale Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der AG Curriculum 4.0 des Hochschulforum Digitalisierung* (Arbeitspapier, 39). Verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr39_Empfehlungen_der_AG_4_0.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung* (Grundlagentexte Methoden) (1. Aufl.). Beltz Juventa.

- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber, L. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband* (114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In Brahm, T.; Jenert, T. & Euler, D. (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (119–132). Springer VS, Wiesbaden.
- Kamsker, S. (2021). Digitale Transformation und die Ausgestaltung der Curricula an österreichischen Universitäten. Delphi-Studie zur inhaltlichen Curriculumsentwicklung wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftspädagogischer Studienrichtungen. Dissertation an der Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Karl-Franzens-Universität Graz. Abgerufen am 22. April 2022, von <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/5950085>
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung (Elemente der Politik)* (2014. Aufl.). Springer VS.
- Katzengruber, W. (2010). *Mythos Führungskraft: Konzepte, Tugenden, Erfolgsgeheimnisse* (1. Auflage). John Wiley & Sons, Weinheim.
- Kehm, B. M. (2009). Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. Keynote auf dem Workshop „Hochschuldidaktische Forschung als Teil der Hochschulforschung“ am 26./ 27.11.2009 in Dortmund. *Journal Hochschuldidaktik*, 1, 8–11.
- Kehm, B. M. & Teichler, U. (2006). Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin? *Das Hochschulwesen*, 54(2), 57–67.
- Kerres, M. (2006). Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu. *Forum für Hochschulbildung, -praxis und -politik*, 54(4), 118–123.
- Kürschner, I. (2015). *New Work: Wie wir morgen tun, was wir heute wollen* (1. Auflage). Goldegg Verlag, Wien.

- LeBlanc, P. J. (2018). Higher Education in a VUCA World. *The Magazine of Higher Learning*, 50(3-4), 23-26.
- Londoner Kommuniké (2007). Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Verfügbar unter https://www.uibk.ac.at/bologna/bologna-prozess/dokumente/london_kommunikee_2007.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022
- Maier-Rabler, U. (2017). Digitalisierung und Bildung. Digitalisierung ist kein ausschließlich technisches Phänomen, sondern ein zutiefst soziokulturelles. *OEAD News – bildung, wissenschaft, forschung, international*, 104, 6-7.
- Mair M. (2021) Lehren aus dem Sommersemester 2020 an der FHWien der WKW. In: Dittler, U., Kreidl, C. (eds) *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Springer Gabler, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_14
- Mayring, P. & Brunner, E. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In Buber, R./Holzmüller, H. (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (2. Auflage, S. 669 – 680). Gabler Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik) (Neuausgabe Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (633-648). Springer, Wiesbaden.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends. 10 Perspektiven, die unser Leben verändern werden. Vorhersagen für morgen von John Naisbitt*. Hestia, New York.
- Niethammer, C.; Koglin-Hess, I.; Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderungen Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 27-40.

Paris Communiqué (2018). Paris Communiqué. Verfügbar unter http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.

Parlament Österreich. (2021a). Regierungsvorlage: Bundes(verfassungs)gesetz Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden. Abgerufen am 20. Oktober 2021, von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/I/I_00945/index.shtml#tab-Uebersichtt

Parlament Österreich. (2021b). Vorblatt und WFA zur Regierungsvorlage: Bundes(verfassungs)gesetz Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden. Abgerufen am 6. Mai 2022, von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/I/I_00945/fnameorig_983108.html

Parlament Österreich. (2021c). Erläuterungen zur Regierungsvorlage: Bundes(verfassungs)gesetz Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden. Abgerufen am 16. Mai 2021, von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/I/I_00945/fnameorig_983109.html

Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage*. New York: Free Press.

Prager Kommuniqué (2001). Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mail 2001 in Prag. Verfügbar unter https://www.uibk.ac.at/bologna/bologna-prozess/dokumente/prag_kommunikee_2001.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.

- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 239–258). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Rome Communiqué (2020). Draft 0 of the Ministerial Communiqué, Rome, 2020 to be discussed in the Helsinki BFUG meeting. Verfügbar unter http://www.ehea.info/Upload/BFUG_FI_TK_67_8_2_Draft_0_Communiq%C3%A9.pdf. Zugegriffen am 24.04.2022.
- Rudlof, C. (2018). Neue Curricula braucht die Hochschule – Ingenieur*innen zur Arbeitsgestaltung befähigen. Herausgegeben von Robert Weidner und Athanasios Karafillidis, *Technische Unterstützungssysteme, die die Menschen wirklich wollen (Dritte Transdisziplinäre Konferenz, Konferenzband)*. Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg.
- Sánchez-Barrioluengo, M. & Benneworth, P. (2019). Is the entrepreneurial university also regionally engaged? Analysing the influence of university's structural configuration on third mission performance. *Technological Forecasting & Social Change*, 141, 206–218.
- Scheer, A.-W. & Wachter, Christian (2018). Digitale Bildungslandschaften. In Silke Ladel, Knopf, J. & Weinberger, A. (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (81–88). Springer VS, Wiesbaden.
- Schellinger, J., Tokarski, K. O. & Kissling-Näf, I. (2019). *Digitale Transformation und Unternehmensführung: Trends und Perspektiven für die Praxis* (1. Aufl. 2020 Aufl.). Springer Gabler.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (405–420). Wiesbaden: Springer VS.

Schneeberger, S.J. & Habegger, A. (2019). Ambidextrie – der organisationale Drahtseilakt. Synergie zwischen Exploration und Exploitation als Voraussetzung für die digitale Transformation. In Schellinger, J., Tokarski, K. O. & Kissling-Näf, I. (2019). *Digitale Transformation und Unternehmensführung: Trends und Perspektiven für die Praxis* (1. Aufl. 2020 Aufl.). Springer Gabler.

Schomburg, H., Flöther, S. und Wolf, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel.

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

Schreier, M. (2013). Bewertung qualitativer Forschung. In Hussy, W.; Schreier, M. & Echterhoff, G. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. (2. Auflage, S. 276–284). Springer, Berlin, Heidelberg.

Schreyögg, G. (2014). Pfadabhängigkeit und Pfadbruch in Unternehmen. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 66, 17.

Schuknecht, L. & Schleicher, A (2020). *Digitale Herausforderungen für Schulen und Bildung*. *Im Blickpunkt*, 73(5), 68–70.

Schulz, M. (Hrsg.) (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer.

Secundo, G., Mele, G., Vecchio, P. D., Elia, G., Martherita, A. & Ndou, V. (2021). Threat or opportunity? A case study of digital-enabled redesign of entrepreneurship education in the COVID-19 emergency. *Technological Forecasting and Social Change*, 166, 120565. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120565>

Seufert, S.; Guggemos, J. & Moser, L. (2019). Digitale Transformation in Hochschulen: auf dem Weg zu offenen Ökosystemen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(2), 85– 107.

- Söll, M. (2016). Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik. Herausgegeben von Dieter Euler und Peter F. E. Sloane, Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 55. Eusl, Detmold.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek b. Rowohlt, Hamburg.
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (2008). Dynamic capabilities and strategic management, In: *Technological know-How, organizational capabilities, and strategic management*. WORLD SCIENTIFIC, S. 27–51. https://doi.org/10.1142/9789812834478_0002
- Teichler, U. (2008). Hochschulforschung international. In Zimmermann, K., Kamphans, M. & Metz-Göckel, S. (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (65–86). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Themengruppe Curriculum Design & Qualitätsentwicklung (2016): Design digitaler Lehr-, Lern- und Prüfungsangebote. Arbeitspapier Nr. 9. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Tkachenko, K. (2013). Bologna-Prozess. In Johanna-C. Horst, Vera Kaulbarsch, Elias Kreuzmair, Leá Kuhn, Tillmann Severin & Kyrylo Tkachenko (Hrsg.), *Bologna-Bestiarium* (67– 72). Diaphanes, Zürich.
- Tiberius, V. (2011). *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*. VS Research, Wiesbaden.
- 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). *nexus Impulse für die Praxis*, 13, 1–12. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr.13_mit_Links.pdf. Zugriffen am 24.04.2022.

- Watolla, A. (2019). Strategische Weiterentwicklung von Studium und Lehre im digitalen Zeitalter: Handlungsfelder und Herausforderungen. Diskussionspapier Nr. 6. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. DOI: 10.5281/zenodo.3484719
- Webler, W.-D. & Wildt, J. (1979). Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In Webler, W.-D. & Wildt, J. (Hrsg.), *Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform* (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 52) (1–26). Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V., Hamburg.
- Wilbers, K. (2012). *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Lehrbuch. epubli, Berlin.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (27–60). Bielefeld: wbv.
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik*, 21(1), 4–8.
- Witzel, F. (2020). View of The Problem-centered Interview | Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Forum Qualitative Sozialforschung. Abgerufen am 22. April 2022, von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Wolff, S. & Elschen, L. (2017). Digitalisierte Bildung zwischen Humboldt und Le Bon. In Kaluza, B., Klaus Dieter, B., Beschorner, H. & Rolfes, B. (Hrsg.), *Betriebswirtschaftliche Fragen zu Steuern, Finanzierung, Banken und Management* (539–556). Wiesbaden Springer Gabler.
- Zehnpfennig, B. (2010). *Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess*. *Synthesis Philosophica*, 49(1), 121–130.

Zwick, M. M. & Schröter, R. (2012). Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen. In Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 24–48). Springer VS, Wiesbaden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung.....	21
Abbildung 2: Konturen und Strukturen einer hochschuldidaktischen Wirkungskette	27
Abbildung 3: Modell der studiengangorientierten Curriculumsentwicklung....	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierleitfaden der Dokumentenanalyse	59
Tabelle 2: Materialauswahl der Dokumentenanalyse.....	61
Tabelle 3: Beschreibung des Samples.....	70
Tabelle 4: Interviewleitfaden.....	71
Tabelle 5: Kategoriensystem.....	72
Tabelle 6: Auswertungsbeispiel der qualitativen Inhaltsanalyse.....	73

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ich erkläre außerdem, dass die vorliegende Arbeit bei keiner anderen Institution (Fachhochschule, Universität, Pädagogische Hochschule oder vergleichbare Bildungseinrichtung) zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht wurde.

Alicante, 15. August 2022

Ort, Datum



A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized first name and a last name with a large, sweeping flourish.

Unterschrift