

DBA thesis

**Paradigma der Digitalen und Multioptionalen Bildung: Ein sozio-
ökonomisches Konstrukt der Belastungs-Beanspruchungs-
Interiorisation des familien- und berufsbegleitenden
Weiterbildungsstudiums in der Schweiz**

Lange, M.

Full bibliographic citation: Lange, M. 2021. Paradigma der Digitalen und Multioptionalen Bildung: Ein sozio-ökonomisches Konstrukt der Belastungs-Beanspruchungs-Interiorisation des familien- und berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiums in der Schweiz. DBA thesis Middlesex University / KMU Akademie & Management AG

Year: 2021

Publisher: Middlesex University Research Repository

Available online: <https://repository.mdx.ac.uk/item/8q519>

Middlesex University Research Repository makes the University's research available electronically.

Copyright and moral rights to this work are retained by the author and/or other copyright owners unless otherwise stated. The work is supplied on the understanding that any use for commercial gain is strictly forbidden. A copy may be downloaded for personal, non-commercial, research or study without prior permission and without charge.

Works, including theses and research projects, may not be reproduced in any format or medium, or extensive quotations taken from them, or their content changed in any way, without first obtaining permission in writing from the copyright holder(s). They may not be

sold or exploited commercially in any format or medium without the prior written permission of the copyright holder(s).

Full bibliographic details must be given when referring to, or quoting from full items including the author's name, the title of the work, publication details where relevant (place, publisher, date), pagination, and for theses or dissertations the awarding institution, the degree type awarded, and the date of the award.

If you believe that any material held in the repository infringes copyright law, please contact the Repository Team at Middlesex University via the following email address: repository@mdx.ac.uk

The item will be removed from the repository while any claim is being investigated.

See also repository copyright: re-use policy: <https://libguides.mdx.ac.uk/repository>

DISSERTATION

PARADIGMA DER DIGITALEN UND MULTIOPTIONALEN BILDUNG:

**Ein sozio-ökonomisches Konstrukt der Belastungs-
Beanspruchungs-Interiorisation des familien- und
berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiums in der Schweiz**

NAME:	Maika Lange
MATRIKELNUMMER:	MUDR_0157
STUDIUM:	DBA (Doktoratsstudium)
ADVISOR:	Prof. Dr. Dr. Andrea Rögner
ANZAHL DER WÖRTER:	71340
EINGEREICHT AM:	12.03.2021

EIDESSTÄTTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Dissertation selbstständig und ohne jede unerlaubte Hilfe angefertigt wurde, dass sie noch keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen hat und dass sie weder ganz noch im Auszug veröffentlicht worden ist. Die Stellen der Arbeit einschliesslich Tabellen, Abbildungen etc., die anderen Werken und Quellen (auch Internetquellen) dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, **habe ich in jedem einzelnen Fall als Entlehnung mit exakter Quellenangabe kenntlich gemacht**. Hiermit erkläre ich, dass die übermittelte Datei ident mit der geprüften Datei und dem daraus resultierenden und übermittelten Plagiatsbericht ist und die Angabe der Wortanzahl diesem entspricht. **Mir ist bewusst, dass Plagiate gegen grundlegende Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens verstoßen und nicht toleriert werden. Es ist mir bekannt, dass der Plagiatsbericht allein keine Garantie für die Eigenständigkeit der Arbeit darstellt und dass bei Vorliegen eines Plagiats Sanktionen verhängt werden**. Diese können neben einer Bearbeitungsgebühr je nach Schwere zur Exmatrikulation und zu Geldbußen durch die Middlesex University führen. Die Middlesex University führt das Plagiatsverfahren und entscheidet über die Sanktionen. **Dabei ist es unerheblich, ob ein Plagiat absichtlich oder unabsichtlich, wie beispielsweise durch mangelhaftes Zitieren, entstanden ist, es fällt in jedem Fall unter den Tatbestand der Täuschung**.



Wohlen am 12.03.2021
(Ort, Datum)

.....
Unterschrift

SPERRVERMERK

Die Einschränkung der Bereitstellung zur Benützung meiner Dissertation mit dem Titel „Paradigma der digitalen und multioptionalen Bildung: Ein sozio-ökonomisches Konstrukt der Belastungs-Beanspruchungs-Interiorisation des familien- und berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiums in der Schweiz“ ist aus wichtigen rechtlichen oder wirtschaftlichen Interessen notwendig oder zweckmäßig.

Begründung: Vorgabe Arbeitgeber

Wohlen am 12.03.2021

(Ort, Datum)



.....
Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	AUFBAU DER DISSERTATION	5
2.1	Formale Gliederung und formaler Aufbau	5
2.2	Inhaltliche Gliederung und thematischer Aufbau	6
3	PROBLEMSTELLUNG	7
3.1	Handlungs- und Problemfelder	7
3.1.1	Handlungs- und Problemfeld 1	7
3.1.1.1	Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 1	8
3.1.1.2	Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 1	10
3.1.2	Handlungs- und Problemfeld 2	10
3.1.2.1	Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 2	10
3.1.2.2	Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 2	12
3.1.3	Handlungs- und Problemfeld 3	12
3.1.3.1	Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 3	12
3.1.3.2	Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 3	14
3.1.4	Handlungs- und Problemfeld 4	15
3.1.4.1	Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 4	15
3.1.4.2	Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 4	16
3.1.5	Fazit zu den Handlungs- und Problemfeldern	16
4	ERKENNTNISINTERESSE UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT	18
4.1	Theoriegeleitete Zielsetzungen und Ergebnisform	18
4.2	Empiriegeleitete Zielsetzungen	19
4.3	Gestaltungsgleitete Zielsetzungen	20
5	STAND DER FORSCHUNG	22
5.1	Allgemeiner Stand der Forschung in den Handlungsfeldern	22
5.1.1	Systematische Literaturrecherche als Ausgangspunkt	22
	Systematische Betrachtung und Visualisierung	24
5.1.2	Bezug zu den Handlungsfeldern	26
5.1.2.1	Handlungsfeld 1	26

5.1.2.2	Handlungsfeld 2	27
5.1.2.3	Handlungsfeld 3	28
5.1.2.4	Handlungsfeld 4	29
5.1.3	Fazit zu den Handlungs- und Problemfeldern	30
5.2	Digitale und multioptionale Weiterbildung	32
5.2.1	Digitale Bildung an Hochschulen	32
5.2.1.1	Begriff der Digitalisierung	32
5.2.1.1.1	Definitionsnäherung	34
5.2.1.1.2	Zielsetzung und Nutzungspotenziale	36
5.2.1.1.3	Weitere Abgrenzung	37
5.2.1.1.4	Digitale Transformation und Digitalisierung	37
5.2.1.1.5	Digitalisierung und Individualisierung – ein sozialer Ansatz.....	38
5.2.1.2	Begriff der Bildung	39
5.2.1.3	Begriff der Digitalen Bildung	42
5.2.1.3.1	Definition der Digitalen Bildung an Hochschulen.....	42
5.2.1.3.2	Lernen in der Digitalen Bildung.....	43
5.2.1.3.3	Kompetenzen der Digitalen Bildung.....	46
5.2.1.3.4	Umsetzung der Digitalen Bildung an Hochschulen	47
5.2.1.3.5	Gestaltung der Digitalen Bildung an Hochschulen	50
5.2.2	Multioptionalität an Hochschulen	54
5.2.2.1	Begriff der Multioptionalität	54
5.2.2.2	Dimensionen der Multioptionalität	56
5.2.2.3	Begriff des Studiums und des digitalen multioptionalen Studiums	60
5.2.3	Digitales, multioptionales Studium und Bildung	62
5.2.3.1	Forderung nach Individualisierung.....	63
5.2.3.2	Forderung nach Multioptionalität.....	66
5.2.3.3	Feststellungen und Zwischenfazit	68
5.2.4	Die Hochschullandschaft Schweiz und deren Besonderheiten	69
5.2.4.1	Organe der Bildungspolitik.....	69
5.2.4.2	Hochschularten und Hochschultypen	70
5.2.4.3	Stakeholder der Hochschule	71
5.2.5	Weiterbildung an Hochschulen – Perspektive Hochschule	72
5.2.5.1	Notwendigkeit einer Weiterbildung	73
5.2.5.2	Definition der Weiterbildung und zusammenhängende Begrifflichkeiten	74
5.2.5.3	Zahlen und Fakten zur Weiterbildung in der Schweiz.....	75
5.2.5.4	Regelungen zur Weiterbildung in der Schweiz	78
5.2.5.5	Die Hochschulen und die Weiterbildung	79
5.2.5.6	Individualisierung in der Weiterbildung.....	82

5.2.5.7	Wissenschaftliche Relevanz der Betrachtung der Weiterbildung.....	83
5.2.6	Perspektive Studierende	84
5.2.6.1	Abschlüsse und Aufbau im Weiterbildungsstudium in der Schweiz	84
5.2.6.1.1	Abschlüsse und Titelschutz	85
5.2.6.1.2	Unterscheidung und Aufbau in der Hochschulpraxis	86
5.2.6.2	Zielgruppe der Weiterbildung	90
5.2.6.3	Familien- und berufsbegleitendes Studium	92
5.2.6.3.1	Definitionsableitung des familien- und berufsbegleitenden Studiums	93
5.2.6.3.2	Notwendigkeit der Betrachtung des FBBS	94
5.2.6.3.3	Zielgruppe, Finanzierung und Abbrüche im FBBS	96
5.2.6.3.4	Belastungen/Beanspruchungen innerhalb des FBBS	99
5.2.7	Besonderheiten und Eingrenzung der DMOB in der Weiterbildung	101
5.3	Belastungs-Beanspruchungskonzeption.....	103
5.3.1	Definition der Belastung und Beanspruchung	103
5.3.1.1	Belastung.....	103
5.3.1.2	Beanspruchung	105
5.3.2	Konzeption der Belastung und Beanspruchung	107
	Abgrenzung	109
5.3.3	Individualisierung und Interiorisation	110
	Einflussgrößen auf die individuellen Leistungsvoraussetzungen	111
5.3.4	Folgen der Beanspruchung	118
5.3.5	Transformation der Erkenntnisse in die Perspektive der Studierenden	120
5.3.6	Transformation der Erkenntnisse in die Perspektive der Hochschulen	125
5.3.6.1	Soziosystem/e	125
5.3.6.2	Ökonomische Komponente	126
5.3.7	Eingriffspunkte in beiden Systemen.....	127
5.4	Bedürfnisse der Hochschulen und Studierenden	131
5.4.1	Determinierung ‚Bedürfnis‘	132
5.4.1.1	Definition des Begriffs ‚Bedürfnis‘	132
5.4.1.2	Bedürfnis und Leistung	133
5.4.2	Bedürfnis im Kontext dieser Arbeit.....	134
5.4.3	FAZIT: Studierbarkeit versus Belastbarkeit als Bedürfnisbefriedigung	136
5.5	Sozio-ökonomisches Konstrukt.....	137
5.5.1	Betrachtung des Begriffs im Allgemeinen	137
5.5.2	Sozioökonomie innerhalb der vorliegenden Dissertation im Sinne der DMOB	139
5.5.3	Fazit zum sozio-ökonomischen Konstrukt der Multioptionalität	140
5.6	Zwischenfazit und Forschungslücke	142

5.6.1 Erreichung der theoriegeleiteten Zielstellung	143
5.6.2 Theoretischer Rahmen vorhanden	144
6 OFFENE ZIELSTELLUNGEN UND FORSCHUNGSFRAGE(N)	146
6.1 Empiriegeleitete Forschungsfragen	147
6.2 Gestaltungsgeleitete Forschungsfragen	148
7 METHODISCHES VORGEHEN	150
7.1 Untersuchungen und Vorgehen	150
7.1.1 Untersuchung 1	151
7.1.2 Untersuchung 2	152
7.1.3 Untersuchung 3	153
7.1.4 Vorgehen innerhalb der Untersuchungen und Methodenwahl	154
7.2 Methodenwahl	154
7.2.1 Entscheidung für die qualitative Sozialforschung	154
7.2.2 Erhebungsmethode	158
7.2.2.1 Teilstandardisierte, leitfadengestützte Experteninterviews	159
7.2.2.1.1 Auswahl des Interviews als Erhebungsmethode	159
7.2.2.1.2 Konkretisierung der Interviews als teilstandardisiert	160
7.2.2.1.3 Das Experteninterview als Erhebungsinstrument	161
7.2.2.2 Entscheidung für das Experteninterview mit teilstandardisiertem Interviewleitfaden 161	
7.2.2.3 Eine Erhebungsmethode für alle Daten-Untersuchungen	162
7.2.3 Auswertungsmethode	162
7.2.3.1 Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse	163
7.2.3.2 Ausgangsbasis zur Inhaltsanalyse: Transkription der Interviews	165
7.2.4 Methodischer Erhebungsrahmen	166
7.2.5 Fazit zur Methodenwahl und Darlegung der Untersuchungen	167
7.2.5.1 Untersuchung 1	167
7.2.5.2 Untersuchung 2	168
7.2.5.3 Untersuchung 3	169
7.2.6 Fazit zur Methodologie	170
7.3 Operationalisierung und Expertenauswahl	170
7.3.1 Operationalisierung des Vorgehens und des Leitfadens	170
Operationalisierung des Leitfadens innerhalb des Vorgehens	172
7.3.2 Operationalisierung des Leitfadens und der Interviews	172

7.3.2.1	Anzahl der Fragen und Interviewlänge	172
7.3.2.2	Berücksichtigung der Sättigung	173
7.3.2.3	Zuordnung der Kriterien und Merkmale der Theorie zu den Fragen im Leitfaden	173
7.3.3	Expertenauswahl.....	174
7.3.4	Fazit zur Operationalisierung	176
7.4	Durchführung der Untersuchungen	176
7.4.1	Durchführung empirische Datenanalyse.....	176
7.4.2	Durchführung Desktop-Research	177
7.5	Fazit Methodenteil.....	177
8	ERGEBNISSE	178
8.1	Ergebnisse Untersuchungen 1	178
8.1.1	Ergebnisse Untersuchung 1.1.....	178
8.1.1.1	Dimension Inhalt – Studieninhalt.....	179
8.1.1.2	Dimension Struktur – Ablauf, Organisation, Prozesse	184
8.1.1.3	Dimension Layout – Gestaltung des Unterrichts	188
8.1.1.4	Fazit Untersuchung 1	191
8.1.2	Ergebnisse Untersuchung 1.2.....	192
8.1.2.1	Dimension Inhalt	193
8.1.2.2	Dimension Struktur	195
8.1.2.3	Dimension Layout	196
8.2	Ergebnisse Untersuchungen 2	198
8.2.1	Ergebnisse Untersuchung 2.1.....	198
8.2.1.1	Ergebnisse Untersuchung 2.1.1	199
8.2.1.1.1	Kategorie: Lernzeit(-raum).....	200
8.2.1.1.2	Kategorie: Lerninhalt.....	202
8.2.1.1.3	Kategorie: Lernumgebung.....	204
8.2.1.1.4	Kategorie: Lernfinanzierung.....	206
8.2.1.1.5	Kategorie: Lernmarkt	207
8.2.1.1.6	Kategorie: Lernziel	208
8.2.1.1.7	Kategorie: Lernhoheit	208
8.2.1.1.8	Fazit Untersuchung 2.1.1	209
8.2.1.2	Ergebnisse Untersuchung 2.1.2	209
8.2.1.2.1	Kategorie: Governance und Politik.....	211
8.2.1.2.2	Kategorie: Markt	212
8.2.1.2.3	Kategorie: Studierende	215
8.2.1.2.4	Kategorie: Dozierende	216

8.2.1.2.5	Kategorie: Wirtschaft	216
8.2.1.2.6	Kategorie: Mitarbeitende und Organisation	218
8.2.1.2.7	Fazit Untersuchung 2.1.2	220
8.2.2	Ergebnisse Untersuchung 2.2.....	221
8.2.2.1	Ergebnisse Untersuchung 2.2.1	221
8.2.2.1.1	Kategorie: Lernzeit(-raum).....	222
8.2.2.1.2	Kategorie: Lerninhalt.....	224
8.2.2.1.3	Kategorie: Lernumgebung.....	226
8.2.2.1.4	Kategorien: Lernfinanzierung und Lernmarkt	229
8.2.2.1.5	Kategorien: Lernziel	230
8.2.2.1.6	Kategorien: Lernhoheit	230
8.2.2.1.7	Fazit Untersuchung 2.2.1	232
8.2.2.2	Ergebnisse Untersuchung 2.2.2	233
8.2.2.2.1	Kategorie: Governance/Politik	234
8.2.2.2.2	Kategorie: Markt	235
8.2.2.2.3	Kategorie: Studierende	237
8.2.2.2.4	Kategorie: Mitarbeitende/Organisation.....	238
8.2.2.2.5	Fazit Untersuchung 2.2.2	241
8.3	Ergebnisse Untersuchungen 3	242
8.3.1	Ergebnisse Untersuchung 3.1.....	242
8.3.1.1	Dimension Inhalt	244
8.3.1.2	Dimension Struktur	248
8.3.1.3	Dimension LayoutRUKTUR	253
8.3.1.4	Fazit Untersuchung 3.1	256
8.3.2	Ergebnisse Untersuchung 3.2.....	256
8.3.2.1	Dimension Inhalt	258
8.3.2.2	Dimension Struktur	261
8.3.2.3	Dimension Layout	268
8.3.2.4	Fazit Untersuchung 3.2	272
8.3.3	Ergebnisse Untersuchung 3.3.....	272
8.3.3.1	Ergebnisse Untersuchung 3.3.1.....	273
8.3.3.2	Ergebnisse Untersuchung 3.3.2	277
8.3.4	Ergebnisse Untersuchung 3.4.....	281
Fazit Untersuchung 3.4	285	
9	DISKUSSION UND KONKLUSION DER ERGEBNISSE.....	287
9.1	Diskussion und Konklusion Ergebnisse Untersuchung 1	287
9.1.1	Beantwortung der empiriegeleiteten Forschungsfragen U1	287

9.2	Diskussion und Konklusion Ergebnisse Untersuchung 2	290
9.2.1	Beantwortung der empiriegeleiteten Forschungsfragen U2	290
9.3	Diskussion und Konklusion Ergebnisse Untersuchung 3	298
9.3.1	Beantwortung der empiriegeleiteten Forschungsfragen U3	298
9.4	Fazit Diskussionsteil	307
9.5	Cohens Kappa	308
9.6	Gütekriterien und methodische Abgrenzung	309
9.6.1	Gütekriterien Forschungsvorhaben	309
9.6.1.1	Objektivität	310
9.6.1.2	Validität	310
9.6.1.3	Reliabilität	311
9.6.1.4	Repräsentativität.....	311
9.6.2	Qualitative Gütekriterien	311
9.6.2.1	Verfahrensdokumentation.....	312
9.6.2.2	Argumentative Interpretationsabsicherung	312
9.6.2.3	Regelgeleitetheit	313
9.6.2.4	Nähe zum Gegenstand	313
9.6.2.5	Kommunikative Validierung	313
9.6.2.6	Triangulation	314
9.6.3	Erfüllung der Gütekriterien in den vorliegenden Untersuchungen	314
9.6.4	Weitere Abgrenzungen – Kritische Betrachtung.....	315
10	HANDLUNGS- UND GESTALTUNGSEMPFEHLUNGEN	317
10.1	Empfehlungen Studierende entsprechend den Kategorien.....	317
10.1.1	Handlungsempfehlungen Studierende	318
10.2	Empfehlungen Hochschule entsprechend den Kategorien.....	320
10.2.1	Handlungsempfehlungen Hochschule	324
10.3	Beantwortung der gestaltungsorientierten Fragestellung.....	326
10.3.1	Beantwortung der gestaltungsorientierten Forschungsfragen.....	327
10.3.1.1	Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G1	327
10.3.1.2	Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G2	328
10.3.1.3	Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G3	329
10.3.1.4	Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G4.....	329
11	ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	331

11.1	Zusammenfassung	331
11.1.1	Zielerreichung der Dissertation.....	332
11.1.1.1	Erreichung theoriegeleitete Zielsetzung	332
11.1.1.2	Erreichung empiriegeleitete Zielsetzung	333
11.1.1.3	Erreichung gestaltungsgeleitete Zielsetzung	334
11.1.2	Zentrale Erkenntnisse und Mehrwert der Dissertation	334
12	AUSBLICK	338
12.1	Praxisausblick.....	338
12.2	Forschungsausblick.....	339
13	LITERATURVERZEICHNIS	341
13.1	Experten/Epertinnen	373
14	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	374
15	TABELLENVERZEICHNIS.....	382
16	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	383
17	LEBENS LAUF.....	384
18	DANKSAGUNG	387
19	AUFZÄHLUNG DER BISHERIGEN PUBLIKATIONEN.....	388
20	ANHANG	389
20.1	Kalaidos Fachhochschule und Kurzbeschreibung Einzelfallanalyse	389
20.1.1	Kurzbeschreibung Einzelfallanalyse	390
20.1.1.1	Vorprojekt MoD (Master on Demand).....	391
20.1.1.2	Kurzbeschreibung des Projekts MCM	391
20.1.1.3	Abweichungen bestehende Studiengänge	392
20.1.1.4	Multioptionale Dimensionen	392
20.1.1.5	Projektausblick.....	394
20.2	Systematische Literaturrecherche als Ausgangspunkt.....	395
20.3	Darstellungen Ergebnisse	400
20.3.1	Sozio-ökonomisches Paradigma – Inhalt	400
20.3.2	Sozio-ökonomisches Paradigma – Struktur.....	401
20.3.3	Sozio-ökonomisches Paradigma – Layout	402

20.3.4	Model der DMOB mit Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout	403
20.3.5	Belastung – Beanspruchungen <i>Ist</i> Student	404
20.3.6	Belastung – Beanspruchungen <i>Ist</i> Hochschule.....	405
20.3.7	Belastung – Beanspruchungen <i>Soll</i> Studierende.....	406
20.3.8	Belastung – Beanspruchungen <i>Soll</i> Hochschule.....	407
20.3.9	Bedürfnisse Studierende	408
20.3.10	Bedürfnisse Hochschule.....	409
20.4	Interviewfragen	410
20.4.1	Interviewfragen Experte Hochschule	410
20.4.2	Interviewfragen Experte Studierende	413
20.5	Kodierleitfaden	417
20.5.1	Kodierleitfaden DMOB	417
20.5.2	Kodierleitfaden Belastung – Beanspruchung <i>Ist</i> Studierende.....	422
20.5.3	Kodierleitfaden Belastung – Beanspruchung <i>Ist</i> Hochschule.....	427
20.5.4	Kodierleitfaden Belastung – Beanspruchung <i>Soll</i> Studierende.....	432
20.5.5	Kodierleitfaden Belastung – Beanspruchung <i>Soll</i> Hochschule.....	437
20.5.6	Kodierleitfaden Bedürfnisse Studierende	441
20.5.7	Kodierleitfaden Bedürfnisse Hochschule	448
20.6	Cohens Kappa	456
20.6.1	Kodierleitfaden.....	456
20.6.2	Ausgewählte Beispiele Transkripte	458
20.6.3	Rater 2a	461
20.6.4	Rater 2b.....	464
20.7	Transkription.....	466
20.7.1	Persönliche Interviews Hochschule.....	466
20.7.1.1	EXPH1	466
20.7.1.2	EXPH2	484
20.7.1.3	EXPH3	506
20.7.1.4	EXPH4	519
20.7.1.5	EXPH5	530
20.7.1.6	EXPH6	543
20.7.2	Persönliche Interviews Studierende	557
20.7.2.1	EXPS1	557
20.7.2.2	EXPS2	571
20.7.2.3	EXPS3	590
20.7.2.4	EXPS4	602

20.7.2.5 EXPS5	617
20.7.3 Schriftliche Interviews Hochschule	638
20.7.3.1 EXPH7	638
20.7.3.2 EXPH8.....	650
20.7.3.3 EXPH9.....	657
20.7.3.4 EXPH10.....	665
20.7.4 Schriftliche Interviews Studierende	670
20.7.4.1 EXPS6	670
20.7.4.2 EXPS7	676
20.7.4.3 EXPS8	681
20.7.4.4 EXPS9	689
20.7.4.5 EXPS10	694

I EINLEITUNGSTEIL

1 Einleitung

Gemäss Burow und Gallenkamp äusserte sich Steve Jobs kurz vor seinem Tod mit der These

The next big thing is education (Jobs zit. in Burow; Gallenkamp, 2017, S. 162).

Dies ist u. a. eine Hypothese, die vor dem aktuellen Hintergrund der Digitalisierung verifiziert werden kann. Es wird deutlich, dass die Digitalisierung die Bildung immer mehr erfasst und Bildung wird auch zukünftig im Berufsleben immer mehr an Bedeutung gewinnen, zumal:

Aktuelle Studien belegen, dass unsere Kinder als Berufstätige künftig zwischen 10 und 14 Mal ihren Arbeitsplatz wechseln werden (Zylka, 2017, S. 64).

Glaubt man Studien wie dem Horizon 2020, so werden Arbeitnehmende zu Arbeitsnomaden, die nicht mehr an ein Unternehmen festhalten wollen und die von Unternehmen mit ihrem Netzwerk eingekauft werden (vgl. Hage, 2004). Dies bedingt aber auch, dass Arbeitnehmende immer wieder den neuen beruflichen Anforderungen gerecht werden müssen, was die (Digitale) Bildung zwangsläufig zu einem festen Bestandteil der kommenden Arbeitswelt macht. Doch Digitalisierung und Digitale Bildung generieren noch weitere Aspekte in enger Konnotation.

Ein Begriff sticht im Zusammenhang mit Digitalisierung immer wieder besonders hervor – der Begriff der **Individualisierung**. In der Gesellschaft zeigt sich derzeit ein Trend der Individualisierung, wie das Zukunftsinstitut in seinem Beitrag schildert (vgl. Zukunftsinstitut, 2020, <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-individualisierung-der-welt/> [abgefragt am: 20.11.2020]). Heute ist es möglich, im Internet of Things (IoT) den Kaffee via App vorab in gewünschter Stärke, Tassengrösse und bevorzugtem Aroma zu ordern (vgl. Wolfram, 2018). Bereits vor 15 Jahren hatte Volkswagen eine Grossraumlimousine lanciert, welche auf die eigenen Bedürfnisse massgeschneidert werden konnte (vgl. Grieger et al., 2008, S. 258). **Warum sollte also nicht auch die Bildung auf die individuellen Bedürfnisse der Weiterbildungsstudierenden massgeschneidert werden?**

Im Zeitalter der Digitalisierung haben Flexibilisierung und Individualisierung einen grossen Stellenwert. Im Gegensatz zur Wirtschaft weisen die Hochschulen jedoch eine geringe

Transformationsgeschwindigkeit auf (vgl. Dittler, 2017, S. 102). Gründe hierfür könnten das traditionsorientierte Selbstverständnis, die Freiheitsgrade der Forschung und Lehre oder auch die gesicherte Finanzierung in der Ausbildung sowie das Rollenverständnis im Humboldtschen Ideal sein. Worin die Ursachen tatsächlich liegen, darüber kann nur spekuliert werden. Für manche Hochschulen sind Studierende ‚Konsumenten‘ und keine Kunden; sie sind ‚Angebotsnehmer‘, sofern sie die Vorgaben und vorinteriorisierten Ideale der Hochschule akzeptieren. Burow und Gallenkamp haben hierzu drei interessante Thesen der Hochschule der Zukunft postuliert:

Die Schule der Zukunft ist eine Potenzialentwicklungsschule [...]

Die Schule der Zukunft ist keine ‚Schule‘

Die Schule der Zukunft ist eine Zukunftswerkstatt

(Burow; Gallenkamp, 2017, S. 175–176).

Hierzu bietet die Digitalisierung einen Reichtum an Potenzial an. Stattdessen aber messen die Hochschulen die „[...] schulische Leistung und machen die Schüler für die Ergebnisse verantwortlich“ (Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 23). **Warum also nicht das Studium entlang den Studierenden als Vertreter der Wirtschaft ausrichten? Bestehen darüber hinaus überhaupt schon Erhebungen zu den Bedürfnissen innerhalb einer Digitalen Bildung?**

Das in der Schweiz seit 2015 in Kraft getretene Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) ermöglicht es den Hochschulen in der Schweiz bereits jetzt, die Studiengänge individualisiert zu entwickeln und somit auch die Digitale Bildung voranzutreiben. Diese und weitere Besonderheiten des Schweizer Hochschulsystems werden detailliertere Ausführungen innerhalb der nachfolgenden Arbeit (Unterkapitel 3.1.1.1, 5.2.4) verdeutlichen. Die Möglichkeit der Individualisierung hat bislang erst eine Hochschule wirklich genutzt. Die Ausrichtung des Studiums auf die Studierenden muss nicht zwangsläufig den Bedürfnissen der Hochschule entgegenwirken. Das gemeinsame Ziel des Studienerfolgs – ein Leistungsziel, an dem beide gemessen werden – kann so protegert werden. Dennoch wird bisher untersucht

[...] was zusammenhängt, nicht warum es das tut (Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 77).

Gerade im familien- und berufsbegleitenden Studium (FBBS) innerhalb der Weiterbildung, die die Zukunft eines Wirtschaftslandes mitunter sichert, ist es notwendig, dass Bildung und vor allem die Digitale Bildung in der Gestaltung keine Einbahnstrasse darstellt, in der die Hochschule die Richtung vorgibt, sondern es ein gemeinsames Bestreben aller ist, Digitale Bildung zu multioptionalisieren und damit auf die Beteiligten auszurichten, sodass ein Wandel der Lernkultur vollzogen werden kann (vgl. Jenert et al., 2009, S. 1). Denn nur wo Optionen vorhanden sind, sind auch Freiheiten und Entscheidungen möglich, die positive Akzeptanz statt aversiver Toleranz bedingen.

Untersuchungen haben ergeben, dass nur jeder vierte Erwachsene Freude an einer Weiterbildung hat. Es stellt sich daher die Frage nach einer wettbewerbsfähigen Wissensgesellschaft (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 79). Dräger führt weiter aus:

Und warum lernen die gleichen Menschen in Sport, Ehrenamt und Freizeit trotzdem mit Freude und Leichtigkeit? Die Erwachsenen, die sich vor der Weiterbildung drücken, gehen immerhin gerne zum Yoga, bringen sich als Schatzmeister ihres Sportvereins freiwillig Excel bei oder lesen dicke Bücher über Gärtnern und Heimwerken (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 79).

Die Antwort liegt auf der Hand: Weil hier die (Lern-)Belastung nicht als negative Beanspruchung empfunden wird. Die sich Weiterbildenden haben entlang ihrer Bedürfnisse ihre Option zum Lernen gewählt, die ihre individuellen Voraussetzungen erfüllt. **Was spricht dagegen, dass auch das Weiterbildungsstudium die bestehenden Belastungen der Lernenden berücksichtigt und Optionen – oder gar Multioptionen – bietet, die die Belastungen und die individuellen Voraussetzungen weitgehend erfüllen?**

Bisher besteht keine systematisierte Erhebung oder Modellierung einer digitalen und multioptionalen Bildung und ihrer Dimensionen, dafür ist dieses Konstrukt auch zu neu. Es existieren Bedürfniserhebungen, die aber mehr über die Handlungsnotwendigkeit aussagen und weniger über die Möglichkeiten und zu Grunde liegenden Belastungen und Beanspruchungen.

Letztlich ist es an Hochschulen wie auch in der Wirtschaft eine Frage der hierfür notwendigen Aufwendungen und der Erträge. Dabei bilden die Deckungsbeiträge eine klare ökonomische Komponente, die jedoch mit klaren psychologischen Rahmenbedingungen korreliert. Wird

von einem ausreichenden Deckungsbeitrag ausgegangen, kann die Arbeitspsychologie mehr für die Digitale Bildung tun als angenommen, gerade wenn es um Belastungen, Beanspruchungen, Bedürfnisse und letztlich Leistungsvoraussetzungen auf Seiten der Hochschulen wie auch der Studierenden geht. **Es braucht ein sozio-ökonomisches Konstrukt, in der Praxis dann als Paradigma bezeichnet, das die Zusammenhänge zwischen der digitalen und der multioptionalen Bildung als wirtschaftliche Notwendigkeit und der Arbeitspsychologie in den erwähnten Gebieten aufzeigt.**

Wir erleben zurzeit die Anfänge eines sich beschleunigenden Prozesses der Einflussnahme auf Erziehung und Bildung durch global agierende Superkonzerne, die Unterricht als Geschäftsfeld entdecken (Burow; Gallenkamp, 2017, S. 163).

Bildung ist in der Weiterbildung durchaus lukrativ, sofern ein Paradigmenwechsel stattfindet – ein Perspektivenwechsel, der antiquarische Idealbilder hin zur Dienstleistungskultur transformiert, mit der Befähigung der Studierenden durch die Hochschulen mittels digitaler multioptionaler Bildung (DMOB) im eigentlichen Sinne zur Erreichung des Studienerfolgs.

Dies stellt vor allem im FBBS eine besondere Herausforderung dar. Hierzu sind die folgenden Leitgedanken notwendig:

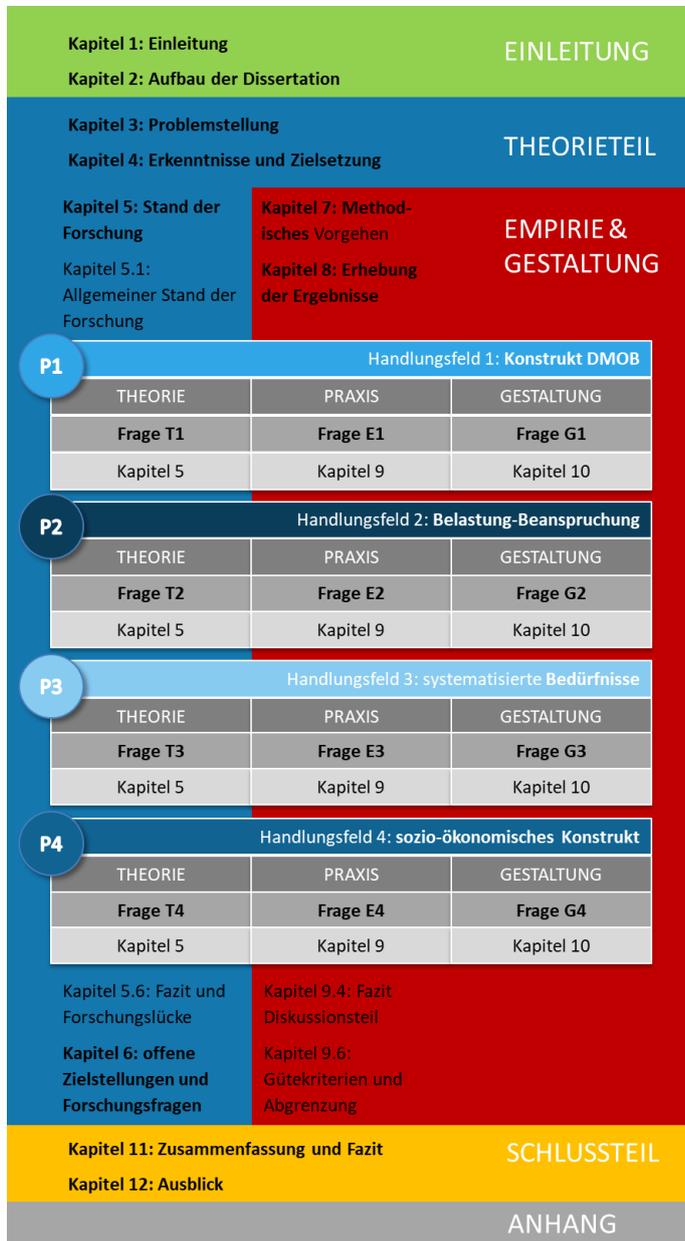


Abbildung 1: Leitgedanken zum FBBS. (Quelle: Eigene Darstellung)

Doch diese Felder konstituieren sich ggf. als Problemfelder im Kontext der Bildung, die jedoch gleichzeitig den Raum und die Option für Handlungsfelder öffnen. Diesen und den obenstehenden Leitgedanken widmet sich diese Dissertation. Im Folgenden ist ihr Aufbau kurz beschrieben.

2 Aufbau der Dissertation

2.1 Formale Gliederung und formaler Aufbau



Die vorliegende Dissertation ist **formal in fünf Bereiche** unterteilt. Zunächst erfolgt der **Einleitungsteil**, der die Basis für die kommenden Ausführungen der Dissertation legt. Im anschließenden **theoretischen Teil** der Dissertation werden die Problem- bzw. Handlungsfelder, der Stand der Forschung sowie die theoretischen Ausführungen und Diskussionen innerhalb dieser Felder dargelegt. Der theoretische Teil schliesst mit der Formulierung der empirischen sowie den gestaltungsgeleiteten Forschungsfragen. Im dritten Bereich **Empirie und Gestaltung** werden neben der Methodik die empirischen Untersuchungen und deren Ergebnisse dargelegt, um diese anschließend zu analysieren, zu interpretieren und zu diskutieren, bevor aus den Resultaten die Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Im vierten Bereich, dem

Abbildung 2: Formale Gliederung und Aufbau. (Quelle: Eigene Darstellung)

Schlussenteil der Dissertation, wird diese zusammengefasst, wobei die wesentlichen Erkenntnisse dargelegt und generalisiert werden sowie der Mehrwert aufgezeigt wird.

Der Schlussteil endet mit dem Ausblick für die Praxis und anschließende Forschungsvorhaben. Im letzten Bereich, dem **Anhang**, finden sich zusätzliche Ausführungen, auf die zuvor

verwiesen wurde. Dazu zählen bspw. die Transkriptionen der Interviews und Zwischenauswertungen oder die Projektbeschreibung des MCM (Projektkürzel personalisiertes Studium), die in einem Kapitel im theoretischen Teil erwähnt wird.

2.2 Inhaltliche Gliederung und thematischer Aufbau

Inhaltlich und thematisch orientiert sich diese Dissertation an den genannten **vier Handlungsfelder oder späteren Problemfeldern**, die sowohl die Problemstellung als auch die Themenbereiche sowie die Fragestellungen darlegen. Diese vier Felder wurden aus den Themenbereichen abgeleitet und bilden den roten Faden der Dissertation. Abbildung 3 veranschaulicht nochmals die abgeleiteten vier Handlungsfelder.



Abbildung 3: Vier Handlungsfelder. (Quelle: Eigene Darstellung)

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im folgenden Text auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Im vorliegenden Text wird durchgängig die männliche Form benutzt. Im Sinne des Gleichbehandlungsgesetzes sind diese Bezeichnungen als nicht geschlechterspezifisch zu betrachten, sondern schliessen beide Formen gleichermaßen ein.

II THEORETISCHER TEIL

3 Problemstellung

In diesem Kapitel sind die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Problemstellungen als Problem- bzw. Handlungsfelder aufgezeigt, um daraus im Folgenden den Erkenntnisgewinn, die Zielsetzung und die erwarteten Ergebnisse abzuleiten.

3.1 Handlungs- und Problemfelder

Die der Arbeit zu Grunde liegende Problemstellung, generiert aus dem Einleitungsteil, kann entsprechend den bisherigen Ausführungen der Einleitung in Problemfelder gegliedert werden. Diese bilden gleichzeitig Handlungsfelder, da aufgrund des Problems eine Handlungsnotwendigkeit und damit wiederum eine Relevanz vorhanden ist. Der durch diese Arbeit generierte Mehrwert für Forschung und Praxis bezieht sich auf alle Handlungsfelder und – dies zeigt sich bereits im Folgenden – stellt ein komplexes Konstrukt dar.

Die Problemstellung ergibt sich aus der Notwendigkeit der Betrachtung der Multioptionalität und deren sozio-ökonomischer Konzeption, entwickelt aus der Digitalen Bildung. Die Problemstellung und die dadurch vorhandene Notwendigkeit der Betrachtung der Multioptionalität basieren zum einen auf einer vorhandenen Forschungslücke, deren Schliessung einen Forschungsmehrwert erzeugt, und zum anderen auf der Generierung eines Praxismehrwertes. An dieser Stelle sei bereits erwähnt, dass Multioptionalität als eine Entscheidungssituation eines Studierenden aus einer Gesamtheit von Wahlmöglichkeiten verstanden wird. Diese Definition wird in Unterkapitel 5.2.2 konkretisiert und noch ausführlicher abgeleitet.

3.1.1 Handlungs- und Problemfeld 1

Bei diesem Problemfeld handelt es sich um **den bestehenden dokumentarischen Charakter der Bildung und ein falsches Verständnis der Digitalisierung als Treiber der Digitalen Bildung und der Multioptionalität.**

3.1.1.1 Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 1

Seit Januar 2015 ist das neue HFKG in der Schweiz in Kraft getreten. Dieses Gesetz soll eine einheitliche Hochschullandschaft der Schweiz regulieren und mit den Kantonen „die Qualitätssicherung und die Akkreditierung“ (Art. 1 Abs. 2b HFKG) sicherstellen. Alle Hochschulen der Schweiz sind demnach verpflichtet, bis 2023 eine institutionelle Akkreditierung zu durchlaufen.

Doch erst mit einer Akkreditierung dieser Art ist es den Hochschulen möglich, individualisierte Studiengänge zeitnah zu entwickeln und damit insbesondere Multioptionalität zu fördern. Die Kalaidos FH hat als erste und einzige anerkannte private Hochschule in der Schweiz diese Akkreditierung durchlaufen. In einem multioptionalen Pilotprogramm können die Studierenden ihr Weiterbildungsstudium bis zur Ebene einzelner Tage und Inhalte selbst zusammenstellen. Die Studierenden können u. a. Studiendauer, Studienabschluss, Dozierende, Veranstaltungstage, Unterrichtssprache, Unterrichtsform bis hin zu Leistungsnachweisen selbst zusammenstellen. Dies ist ein Meilenstein der Multioptionalität, den es zu evaluieren gilt und dessen Erfahrungen und Systeme zumindest den anderen Hochschulen und weiteren Interessensgruppen zugänglich zu machen sind (vgl. Kalaidos FH, 2020a, <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/IAB/Personalisiertes-Studium> [abgefragt am: 05.11.2020]).

Das Schweizer Hochschulsystem unterscheidet sich darüber hinaus durch den Tertiär-A- und Tertiär-B-Bereich, durch Abschlüsse (z. B. MAS, DAS) sowie Passarellen-Möglichkeiten wesentlich von den Hochschulsystemen anderer Länder. Beispielsweise werden Pädagogische Hochschulen teilweise als eigener Hochschultyp geführt, teilweise jedoch auch als Fachhochschule. Die Akkreditierungsanforderungen sind sehr hoch, sodass es kaum einer ausländischen Hochschule gelingt, in der Schweiz Fuss zu fassen bzw. neue Hochschulen zu gründen. Ebenso sind die ETHs dem Bund unterstellt und alle anderen Hochschulen den jeweiligen Kantonen, wobei sich mehrere Kantone mehrere Hochschulen teilen (vgl. Staatsekretariat für Bildung und Forschung und Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, 2006,

https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Publikationen/higher_education-d.pdf [abgefragt am: 25.08.2018]). **Schweizer Regelungen zeigen einen Rahmen und Grenzen auf, innerhalb deren sich Multioptionalität bewegen muss. Und auch spätere Handlungsempfehlungen müssen sich innerhalb dieser Grenzen ausrichten.**

Die Modularisierung als ein Ausgangspunkt der Multioptionalität war bereits früh seit der Gründung der Fachhochschule 2005 vorangeschritten, was Multioptionalität positiv bedingt (vgl. von Matt, 2010, https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Publikationen/101217_Bologna_Report_D.pdf [abgefragt am: 25.08.2018]). Wider Erwarten ist Digitalisierung mehr als nur ein Lehrinhalt. Digitalisierung und digitale Transformation machen vor der Hochschulbildung nicht Halt. Die Hochschule kann sich einem Wandel innerhalb der Hochschule nicht entziehen (vgl. Broekemier, 2002, S. 43/Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 162/Dittler, 2017, S. 5ff). Digitale Bildung im Sinne von digitalem Lehren und Lernen wird zukünftig zu einer Notwendigkeit und ist technologisch gesteuert (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 179/Handke, 2015, S. 14/Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 17). Studien zeigen, dass im digitalen Informationszeitalter zukünftige Arbeitskräfte 10- bis 14-mal in ihrem späteren Berufsleben ihren Arbeitsplatz wechseln werden und hierfür immer wieder neue Kompetenzen erwerben müssen (Konzept des lebenslangen Lernens). Dies wird u. a. durch Weiterbildung unterstützt (vgl. Burow; Gallenkamp, 2017, S. 153/Zylka, 2017, S. 64). Aus den aktuellen Definitionen zur digitalen Bildung, die mit digitalem Lehren und Lernen gleichgesetzt werden kann, ergibt sich, dass das Individuum mit seinen individuellen Leistungsvoraussetzungen im Zentrum der Aktionen innerhalb der digitalen Bildung stehen muss (vgl. Burow; Gallenkamp, 2017, S. 85/Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 71). Digitalisierung wird jedoch in den meisten Köpfen einer Technologisierung oder Medialisierung gleichgesetzt. Das Problem dabei lässt sich wie folgt zusammenfassen: **Nicht der Mensch steht im Fokus, sondern die Technik. Dies führt zu falschen Ansätzen, einer Medialisierung und Technologisierung der Hochschulen und weniger zu einer Individualisierung, wie sie die Digitale Bildung fordert. Das Konstrukt und die Dimensionen der DMOB sind nicht systematisiert definiert (P1).**

3.1.1.2 Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 1

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf die Weiterbildung und grenzt diese zur Ausbildung ab – zum einen deshalb, weil die Ausbildung als erstes Studium eher als Eintritt in das lebenslange Lernen zu verstehen ist und weniger die Kontinuität fördert, und zum anderen, weil Ausbildung bisher häufiger Gegenstand der Forschung war und ist, als das komplexe und sich in Sonderstellung befindliche Weiterbildungsstudium. Ebenso wird dieses weiter auf das familien- und berufsbegleitende Studium begrenzt, da hier lebenslanges Lernen besonders gefördert wird und, wie spätere Zahlen zeigen werden, die Nachfrage dahingehend steigt. Gerade das begleitende Studium stellt hohe Anforderungen an die Multioptionalität, da nicht davon ausgegangen werden kann und darf, dass dies an erster Stelle steht. Gerade ein familien- und berufsbegleitendes Studium muss sich an die Studierenden anpassen und nicht umgekehrt. Darüber hinaus findet eine Abgrenzung auf die Schweiz statt. Dies erfolgt zum einen aufgrund des speziellen Hochschulsystems und zum anderen angesichts der Tatsache, dass die Weiterbildung in der Schweiz im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Ländern weiter fortgeschritten ist.

3.1.2 Handlungs- und Problemfeld 2

Bei diesem Problemfeld handelt es sich um **die fehlende Betrachtung der Multioptionalität in der Belastungs- und Beanspruchungskonzeption.**

3.1.2.1 Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 2

Aufgrund der mit der digitalen Bildung einhergehenden Individualisierung, die bis zu individuellen Lernplänen reicht, müssen mehrere Optionen bei der Studienwahl und innerhalb des Studiums bereitgestellt werden. Da sich Studierende u. a. durch verschiedene Erfahrungswerte, Vorwissen und Lerntypen voneinander unterscheiden, muss ggf. eine Vielzahl von Optionen vorhanden sein (vgl. Zierer, 2017, S. 94f/Mergner et al., 2015, S. 309f). Der Hauptgrund für einen Studienabbruch ist bereits heute eine fehlende Individualisierung, und die Heterogenität wird bei vielen Lehrkräften als Problem gesehen (vgl. Heine; Willich,

2010, S. 5/Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 60). So führt Middendorf weiter an, dass „das Eingehen auf individuelle Möglichkeiten, Wünsche und Lebenslagen [...] als ein vielversprechender Weg zur Vermeidung von Studienabbrüchen“ (Middendorf, 2015, S. 261) angesehen werde, da Lernen erwiesenermaßen einen sozialen Prozess darstelle. Wird momentan von Digitaler Bildung gesprochen, wird diese jedoch mit Technologie gleichgesetzt. Entsprechend muss eine Abgrenzung auf den sozialen Ansatz erfolgen, der das Individuum des Studierenden und das soziale System Hochschule betrachtet (vgl. Zierer, 2017, S. 51).

Dieses System unterliegt mit dem Fokus Mensch und seinen Interiorisationsprozessen den vorhandenen Belastungen und Beanspruchungen. Da Beanspruchungen beim Individuum aufgrund der individuellen Leitungsbeanspruchungen zu unterschiedlichen Beanspruchungen interiorisiert werden, handelt es sich hierbei um ein komplexes Vorhaben, sodass Multioptionalität unter Umständen zu einer Verschlechterung der menschlichen Zuverlässigkeit und damit zusammenhängend zu negativen Beanspruchungen führt (vgl. Schröder, 2015, S. 189f/Heine; Willich, 2010, S. 5). Infolgedessen ist es notwendig, sowohl die auf die Hochschule und die Studierenden wirkenden Belastungen (im arbeitswissenschaftlichen Sinne) als auch die daraus resultierenden Beanspruchungen ganzheitlich zu untersuchen (vgl. Broekemier, 2002, S. 43). Bisher floss dies noch wenig in die Forschung ein. Besonders hoch einzuschätzen ist hierbei der Grad der positiven und negativen Beanspruchungen im Bereich des familien- und berufsbegleitenden Studiums (FBBS), doch gerade diese Studierenden sind auf Multioptionalität angewiesen. Dementsprechend sollte eine Abgrenzung auf diese Studienform erfolgen (vgl. König, 2017, S. 4). Letztlich stellt sich die Frage, ob multioptionale Bildung (MOB) tatsächlich ein Bedürfnis von Studierenden ist. So bestünde auch die Möglichkeit, dass die Studierenden etwas deshalb nicht verlangen, weil sie nicht wissen, dass es möglich ist. „[...] people don't know what they want until you show it to them“ (Jobs, zit. in Hansen, 2013, <https://www.forbes.com/sites/drewhansen/2013/12/19/myth-busted-steve-jobs-did-listen-to-customers/#588980e687f3> [abgefragt am: 25.08.2018]).

Das Problem zeigt sich darin, dass weder die Dimensionen der Multioptionalität (P1) noch die zu Grunde liegenden Belastungen und Beanspruchungen innerhalb der DMOB (P2)

erfasst sind, denn die Auswahl einiger weniger Veranstaltungen als Wahlmodule oder zweier verschiedener Studientypen reicht an den Anspruch der Multioptionalität nicht heran.

3.1.2.2 Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 2

Eine spezifische Interiorisationsbetrachtung innerhalb einer Belastungs- und Beanspruchungskonzeption für das System Hochschule und die Studierenden steht im Hintergrund. Vielmehr müssen innerhalb eines systemischen Ansatzes die Belastung und die Beanspruchung sowie ggf. die Differenzen zwischen Studienmöglichkeiten mit und ohne Multioptionalität ermittelt werden. Hierzu soll ein arbeitspsychologischer Ansatz gewählt werden, der sich bereits in Untersuchungen von bspw. Piloten oder Medizinern bewährt hat, in den letzten Jahren aber in Vergessenheit geraten ist, da der Fokus auf einzelne Entscheidungen gelegt wurde und weniger auf den In- und Output. Innerhalb dieser Arbeit geht es nicht um die Anpassung der Leistungsvoraussetzungen durch das Individuum selbst, sondern um die Möglichkeiten der Anpassung an die Belastungen zur Steuerung der Beanspruchungen innerhalb des Systems Hochschule und der Studierenden, also im Sinne eines Enabling-Ansatzes.

3.1.3 Handlungs- und Problemfeld 3

Hierbei handelte es sich um die **ökonomische Betrachtung der digitalen multioptionalen Bildung innerhalb einer fehlenden Bedürfniserhebung.**

3.1.3.1 Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 3

Multioptionen bei der Studienwahl und während des Studiums beinhalten auch **ökonomische Herausforderungen** (ökonomisch im Sinne der Befriedigung von Bedürfnissen/Motiven) **sowohl auf Seiten der Hochschule als auch auf Seiten der Studierenden.** Diese müssen

genauer betrachtet werden. Aufgrund des arbeitswissenschaftlichen Ansatzes steht hierbei die sozio-ökonomische Betrachtung im Vordergrund (vgl. Zylka, 2017, S. 16).

Multioptionalität kann bei zu vielen Optionen ggf. zu einer Überlastung des Systems Hochschule und der Studierenden führen, was wiederum in einer negativen Beanspruchung resultiert. Dies zeigen Untersuchungen zum Auswahlverhalten von Studierenden (vgl. Schröder, 2015, S. 189f). Ob dies jedoch bspw. durch die Anzahl der Optionen oder die fehlende Hilfestellung innerhalb der Optionenwahl bedingt ist, bleibt unklar. Doch nicht nur Studierende könnten ggf. mit Multioptionalität überfordert sein, sondern auch das System Hochschule, das damit überbeansprucht werden könnte, wodurch wiederum bspw. höhere Kosten entstehen können. Aus diesem Grund ist der Bereich Weiterbildung von grossem Interesse, da innerhalb dessen die Hochschulen kostendeckend arbeiten müssen. Ebenso beinhaltet die Weiterbildung mehr Freiheitsgrade in den Vorgaben und weist mehr Heterogenität in den Leistungsvoraussetzungen der Studierenden auf. Darüber hinaus besteht in der Weiterbildung ein Angebotsmarkt. Dies bedeutet, dass die Hochschulen hier im Wettbewerb stehen, Quersubventionierungen ausgeschlossen sind und dort die grössten Innovationen stattfinden. Es ist daher anzunehmen, dass die ersten Ansätze der Digitalen Bildung in der Weiterbildung zu finden sind. Eine Abgrenzung auf den Bereich Weiterbildung ist daher sinnvoll (vgl. Handke, 2015, S. 14f/Rögner, 2018, S. 23).

Ein anderer, fast bedrohlicher Zustand für das Hochschulsystem resultiert aus der Tatsache, dass Bildung aufgrund der digitalen, technologischen Möglichkeiten lukrativ wird. In den USA übernehmen bereits Superkonzerne innerhalb der Allgemeinbildung die ersten Schüler aus Schulbetrieben. Im Raum steht dahingehend die Behauptung, digitale multioptionale Bildung sei momentan nur mit Talent und Reichtum möglich, denn noch sässen die Massschneider für Bildung in Oxford oder Standford. Dabei ist jedoch zu beachten, dass hier die Multioptionalität hochschulgesteuert ist. Die Hochschulen müssen sich weiter öffnen, denn eine Garantie, dass ein Hochschulabschluss in Zukunft mehr Gewicht hat als ein Abschluss einer nicht akkreditierten Schule, ist nicht gegeben (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 71). In der Schweiz ist aufgrund der Reglementarien keine vollwertige Anerkennung von vorhandener Berufserfahrung an einen Hochschulabschluss möglich, wie dies bspw. in Frankreich der Fall ist, wo jährlich 6000 Anerkennungsverfahren durchgeführt werden, von denen bei über 50 %

der Anträge ein kompletter Hochschulabschluss anerkannt wird oder Teilleistungen angerechnet werden (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 117).

Ein weiteres Problem und damit eine Handlungsnotwendigkeit seitens der Hochschulen besteht darin, dass die Wirtschaft nicht immer mit den Inhalten der Bildung einverstanden ist, dass sie Kritik übt, Forderungen stellt und dass sogar einige Unternehmen dazu übergehen, eigene Hochschulen zu gründen, so etwa die Würth-Hochschule. Aufgrund multioptionaler Bildung entstehen bspw. individualisierte und auch auf Unternehmen zugeschnittene Studiengänge, sodass die Unternehmen ggf. in die Bildung an den Hochschulen investieren, wenn ihre Forderungen erfüllt werden (Reinhold-Würth-Hochschule, 2020, <https://www.hs-heilbronn.de/leitbild-c6614986b1b92b4e> [abgefragt am: 05.11.2020]). Ebenfalls problematisch ist der Umstand, dass die Hochschulen aufgrund der steigenden Komplexität innerhalb eines multioptionalen Studiums überfordert sind. Es ist unklar, welche Bedürfnisse bestehen, ob diese umsetzbar sind und wie sie realisiert werden könnten.

Die Problemstellung dieses Feldes besteht darin, dass keine bestehenden Erfahrungswerte zu den beschriebenen Bedürfnissen innerhalb des sozio-ökonomischen Konstruktes publiziert sind, also eine Erhebung der Bedürfnisse im Sinne der Multioptionalität weder im System Hochschule noch bei den Studierenden vorliegt (P3).

3.1.3.2 Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 3

An dieser Stelle erfolgt eine klare Abgrenzung auf die Ermittlung der Bedürfnisse, die keine finanziellen Betrachtungen umfasst. Diese würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, da tiefergehende Berechnungen komplex sind und das System Hochschule hier eine Offenlegung nicht vorsieht. Ausserdem würde dies dem Fokus dieser Arbeit auf den Menschen und dessen Konzeption widersprechen. Aus diesem Grund ist die reine Ermittlung der Bedürfnisse und der Fokus auf den bestehenden Trend hin zu einem positiven Deckungsbeitrag eine sinnvolle Abgrenzung.

3.1.4 Handlungs- und Problemfeld 4

Dieses Problemfeld beinhaltet die **bestehende mangelhafte Konkretisierung sowie fehlende Erfahrungswerte und Forschung der multioptionalen Bedürfnisse und nicht vorhandene Empfehlungen dahingehend.**

3.1.4.1 Theoretische Ausgangslage des Handlungs- und Problemfeldes 4

Wie zuvor angedeutet, ist Multioptionalität nicht auf die Wahl der Studienrichtung oder -form eingegrenzt. Hinsichtlich Multioptionalität sind viele Faktoren zu berücksichtigen, die aufgrund der Digitalen Bildung auch innerhalb des Studiums umgesetzt werden müssen. Ein Problem hierbei ist, dass multioptionale Bildung nicht klar umrissen und vor allem nicht konkretisiert ist. Es fehlen Erfahrungswerte und Forschungsvorhaben, wie der nachfolgende Stand der Forschung aufzeigen wird. Dies liegt vor allem daran, dass es sich bei der digitalen bzw. multioptionalen Bildung um ein sehr junges Gebiet handelt (vgl. Zylka, 2017/Dräger; Müller-Eiselt, 2017/Burow; Gallenkamp, 2017). Da Hochschulen insgesamt als träge gelten, bedarf es eines Anreizsystems zur Umsetzung der multioptionalen Bildung.

Darüber hinaus braucht es Innovationscharakter, Gründerkultur und Vorreiter. Ein Mittel, um Hochschulen aus dieser Trägheit zu bewegen, ist finanzieller Druck. Dies spricht wiederum für die Abgrenzung auf Weiterbildung (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 181/Burow; Gallenkamp, 2017, S. 65). Über Vorreiter, Erfahrungswerte und Forschung mit dem Fokus auf der sozio-ökonomischen Betrachtung können Hochschulen entsprechend zum Handeln bewegt werden. Dazu bedarf es zunächst einer Erhebung, was Multioptionalität ausmacht und welche Belastungen und Beanspruchungen diesbezüglich auf die Hochschulen als soziales System zukommen. Darüber hinaus ist der gesetzliche Rahmen zu beachten (vgl. Educa, 2020, <https://bildungssystem.educa.ch/de/koordination-hochschulbereich> [abgefragt am: 05.11.2020]). Im Rahmen einer Fallanalyse, die gegeben ist, könnte eine Vorreiterrolle entstehen, die weitere Forschende und auch Hochschulen insgesamt zum Handeln animieren würde.

Momentan hat erst eine Hochschule im deutschsprachigen Raum Multioptionalitätskonzepte erarbeitet und umgesetzt, innerhalb dessen es nicht reicher Studierender bedarf oder der

Reputation einer Elite-Universität. Die Hochschule ist unternehmerisch geführt, institutionell akkreditiert und den öffentlichen Hochschulen in Rechten und Pflichten mit Ausnahme der Subventionierung gleichgestellt. Es gibt jedoch bis heute keine Untersuchungen zur Multioptionalität an dieser Hochschule. Hier könnten Erfahrungswerte und erste Forschungsaktivitäten innerhalb einer Fallstudie richtungsweisende Erkenntnisse zu dieser komplexen Thematik hervorbringen (vgl. Kalaidos FH, 2020b, <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Fachhochschule/Weitere-Informationen/Ueber-uns/Leitbild> [abgefragt am: 05.11.2020]).

Das konkrete Problem besteht darin, dass weder für Studierende noch für das System Hochschule ein sozio-ökonomisches Konstrukt basierend auf P1–P3 modelliert ist und daraus auch keine Handlungsempfehlungen zur digitalen multioptionalen Bildung vorliegen (P4).

3.1.4.2 Abgrenzungen des Handlungs- und Problemfeldes 4

Dieses Handlungsfeld muss auf die ersten Erfahrungen eines Einzelfalls begrenzt werden, entsprechend handelt es sich um erste Erfahrungswerte. Dem widerspricht indes nicht, dass nicht alle Hochschulen und Studierenden davon profitieren können. Die Empfehlungen werden darüber hinaus auf den in dieser Arbeit beschriebenen Kontext und die bereits bestehenden Ein- und Abgrenzungen festgelegt.

3.1.5 Fazit zu den Handlungs- und Problemfeldern

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass Abgrenzungen bzw. Eingrenzungen dieser sehr komplexen Thematik wie auch der Problemfelder notwendig sind. In einem ersten Schritt sind in der Problemstellung bereits Eingrenzungen auf den Bereich FBBS und Weiterbildung vorgenommen worden und auch eine länderspezifische Eingrenzung ist erfolgt.

Im Folgenden sollen nun auf Basis der Problemstellung das daraus entwickelte Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung dargelegt werden. Anhand des darauffolgenden Stands der Forschung können die Forschungslücke und damit zusammenhängend der

Forschungsmehrwert und der Praxismehrwert innerhalb dieser Abgrenzungen aufgezeigt werden. Dabei kann an dieser Stelle bereits vorweggenommen werden, dass die Forschungslücke die hier bereits dargelegten Abgrenzungen unterstützt. Insgesamt ergeben sich die folgenden Handlungsfelder:

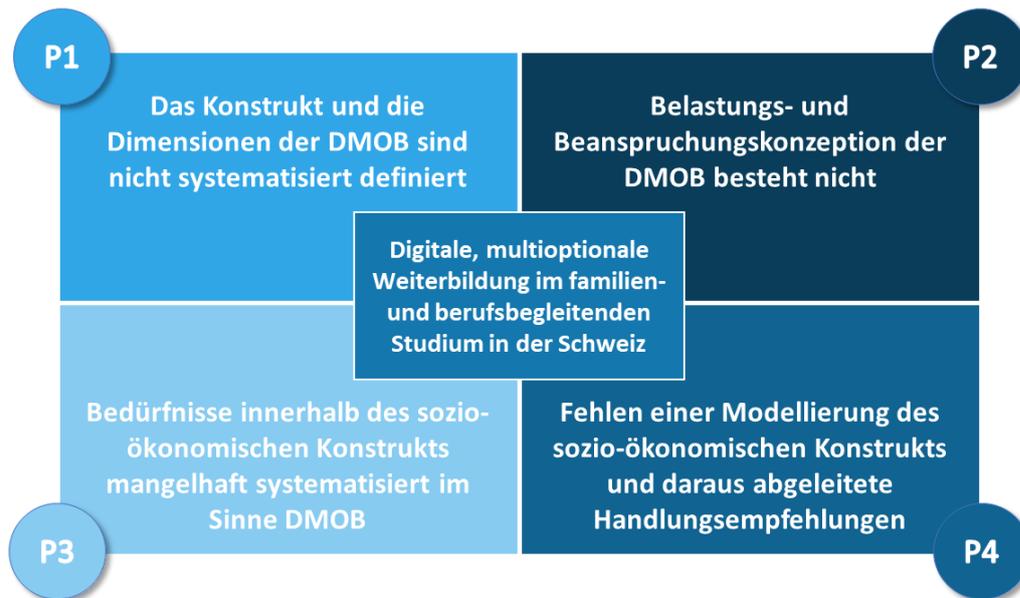


Abbildung 4: Handlungs- und Problemfelder. (Quelle: Eigene Darstellung)

Infolgedessen ergeben sich die folgenden Handlungsnotwendigkeiten, die als Ausgangslage dieser Arbeit zu Grunde liegen und die als Grundlage für die im Folgenden dargelegten Zielstellungen dienen:

- **Es ist ein Konstrukt der multioptionalen Hochschulbildung, abgeleitet aus der Digitalen Bildung und der Besonderheit des Schweizer Hochschulsystems, notwendig (P1).**
- **Es ist eine arbeitswissenschaftliche Gesamtbetrachtung im Rahmen der Belastungs- und Beanspruchungskonzeption notwendig (P2).**
- **Es ist eine sozio-ökonomische, arbeitswissenschaftliche Betrachtung der DMOB notwendig (= Bedürfnisanalyse) (P3).**
- **Es sind Handlungsempfehlungen zur DMOB auf Basis der sozio-ökonomischen Betrachtung mit dem Ausgangspunkt der Belastungs- und Beanspruchungskonzeption notwendig (P4).**

4 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit

Bereits aus der Problemstellung wird deutlich, dass nicht nur eine Forschungslücke und damit eine Notwendigkeit der wissenschaftlichen Betrachtung besteht, sondern ebenso ein praktischer Mehrwert durch diese Arbeit erzeugt werden kann. Aus der Problemstellung und der damit verbundenen Relevanz für Forschung und Praxis der dargelegten Handlungsfelder können die folgenden Zielstellungen abgeleitet werden:

4.1 Theoriegeleitete Zielsetzungen und Ergebnisform

T Entwicklung eines theoretischen sozio-ökonomischen Konstrukts der Multioptionalität unter Einbezug der Digitalen Bildung an Hochschulen im FBBS der Weiterbildung in der Schweiz als theoretischer Rahmen auf Basis der Belastungs-Beanspruchungskonzeption.

Dies impliziert die folgenden Teilzielstellungen:

T1 Determinierung des konstruktiven Zusammenhangs sowie der Rolle der Digitalen Bildung und der Multioptionalität = digitale multioptionale Hochschulbildung = DMOB und deren Gestaltungsmöglichkeiten sowie der Dimensionen der DMOB (P1)

T2 Darlegung des Zusammenhangs und der Rolle zur arbeitspsychologischen Belastungs-Beanspruchungskonzeption und Interiorisationstheorie in der DMOB (P2)

2.1 Darlegung des Weiterbildungsstudiums einerseits aus der Perspektive der Hochschule mit deren Regelwerken, Richtlinien und Hochschultyp anhand der Hochschullandschaft Schweiz sowie deren Besonderheiten und andererseits aus der Perspektive der Studierenden mit möglichen Abschlüssen und familien- und berufsbegleitendem Studium

2.2 Darlegung des Weiterbildungsstudiums im FBBS in der Schweiz aus der Perspektive der Studierenden sowie der Besonderheiten mit möglichen Abschlüssen und familien- und berufsbegleitendem Studium

- 2.3 Darlegung der Belastungs-Beanspruchungssituation und der Interiorisation in den Soziosystemen Hochschule und Studierende sowie der Eingriffspunkte aufgrund der DMOB
- T3 Theoretische Ausführung der Bedürfnisse von privaten Hochschulen und deren Studierenden innerhalb eines FBBS innerhalb der Gestaltung einer DMOB (P3)**
- T4 Theoretische Modellierung bzw. Ableitung des theoretischen sozio-ökonomischen Konstrukts innerhalb der DMOB unter Berücksichtigung der Belastungs-Beanspruchungskonzeption und deren Interiorisation (P4)**

4.2 Empiriegeleitete Zielsetzungen

- E1 Modellierung der DMOB im Verständnis der Hochschule und der Studierenden in praxi**
 - 1.1 Festlegung der für die definierten Gruppen relevanten Dimensionen der Multioptionalität
 - 1.2 Modellierung der DMOB innerhalb eines sozio-ökonomischen Konstrukts in praxi
- E2 Determinierung der Belastungen und Beanspruchungen einer Hochschule *mit* und *ohne* DMOB**
 - 2.1 Darlegung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für Studierende und das System Hochschule
 - 2.2 Darlegung der bestehenden und erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für Studierende
- E3 Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule sowie deren Wirkungen auf das sozial-ökonomische Konstrukt**
 - 3.1 Darlegung der Bedürfnisse der Studierenden
 - 3.2 Darlegung der Bedürfnisse des Systems Hochschule
 - 3.3 Darlegung der Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule aufgrund von *Ist* und *Soll* innerhalb der Belastungs-Beanspruchungskonzeption

- 3.4 Darlegung der Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule als Differenz im Bezug zur DMOB

E4 Modellierung des sozio-ökonomischen Paradigmas (Konstrukt in praxi)

4.3 Gestaltungsgeleitete Zielsetzungen

G1 Empfehlungen an die Hochschulen und Studierenden sowie ansatzweise an weitere Stakeholder aufgrund der Determinierung der Dimensionen der DMOB

- 1.1 Definition der DMOB
- 1.2 Diskussion und Determinierung der Dimensionen der DMOB
- 1.2 Empfehlungen an die Stakeholder, vorzugsweise Hochschule und Studierende aufgrund der Modellierung der DMOB

G2 Empfehlungen an Hochschulen und Studierende aufgrund der Belastungs-Beanspruchungskonzeption in praxi

- 2.1 Diskussion und Darlegung der Belastungs-Beanspruchungskonzeption in praxi
- 2.2 Empfehlungen an die Hochschulen aufgrund des Konstruktes

G3 Empfehlungen zur Befriedigung der Bedürfnisse der Hochschulen und Studierenden aufgrund der definierten Bedürfnisse im Kontext dieser Arbeit

- 3.1 Diskussion und Darlegung der Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule im Kontext dieser Arbeit
- 3.2 Darlegung von Empfehlungen, um die etwaigen Bedürfnisse der Stakeholder, mit besonderem Fokus auf Studierenden und Hochschulen, bezüglich DMOB befriedigen zu können.

G4 Empfehlungen an Hochschulen und Studierende aufgrund des kontextbasierten sozio-ökonomischen Paradigmas

- 2.1 Diskussion und Darlegung des sozio-ökonomischen Paradigmas innerhalb der DMOB in praxi

2.2 Empfehlungen an die Hochschulen aufgrund des Konstruktes

Für die definierten Ziele, die aus der Problemstellung resultieren, ist es in einem ersten Schritt notwendig, den Stand der Forschung darzulegen, um darauf aufbauend die Forschungslücke zu erläutern und die empirie- sowie gestaltungsgeleiteten Fragestellungen zu entwickeln.

5 Stand der Forschung

Der Stand der Forschung bildet ab, welche theoretischen Überlegungen bereits innerhalb der Handlungsfelder im Forschungsbereich erfolgt sind, legt die Forschungslücke offen und beantwortet die theoriegeleiteten Fragestellungen.

5.1 Allgemeiner Stand der Forschung in den Handlungsfeldern

Zunächst geht die Autorin entlang den Handlungsfeldern allgemein auf den Stand der Forschung innerhalb dieser Felder ein, um so ein Bild des Stands der Forschung und ebenso der Schnittstellen aufzuzeigen, die sich hierzu ergeben. Dazu ist es notwendig, zunächst die verschiedenen Rechenschritte und im Anschluss die jeweiligen Ergebnisse und relevanten Studien darzulegen, um die Forschungslücke als Ganzes aufzuzeigen.

Mit dem Stand der Forschung wird deutlich, dass es sich bei der digitalen multioptionalen Hochschulbildung um ein neues Gebiet handelt, das nicht nur fehlende Praxis und damit fehlende Erfahrungswerte und Umsetzungsbeispiele, sondern auch fehlende Forschung und damit Forschungslücken aufweist. Ausgehend vom aktuellen Stand widmet sich dieses Kapitel diesen Forschungslücken und schliesst mit einer ergänzenden Darlegung der Praxislücken ab.

5.1.1 Systematische Literaturrecherche als Ausgangspunkt

Die Literaturrecherche erfolgte systematisch anhand zuvor definierter Keywords in Deutsch und Englisch in Forschungsdatenbanken, welche zielführend ausgewertet wurden. Aus Gründen des beschränkten Umfangs ist die detaillierte Tabelle des aktuellen Forschungsstandes in Anhang 20.2 vergrößert dargestellt.

Keyword Kombination	Literatur	Thema
I. Multioptionalität / Studienfachwahl / Studium; Weiterbildung; study choice / higher education / adult education	Schröder, M., 2015: <i>Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung</i>	Differenzierung des Studienangebots führt zur Überforderung des Studienwählenden. Wie kann dieser dann noch wählen?
	Ulkowitz, M., 2007: <i>Studienwahl von Schülerinnen und Schülern: Entscheidungsprozess und Motive</i>	Entscheidungsverhalten der Schüler im Hinblick auf Studien- und Berufswahl, welche sich bei der Wahl überfordert fühlen. Motive für Studienwahl. Einbezug an Praxis nach Anforderung an Studienabgänger.
	Heine, Ch.; Willich, J.; Schneider, H. (2010): <i>Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl - Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife</i>	Steigende Multioptionalität des Studienangebotes, Arbeitsmarktes, Qualifikationsanspruch etc. führen zu erschwerten Entscheidungsfindung bei Schülerinnen. SchülerInnen fühlen sich nicht ausreichend über Möglichkeiten informiert. Dies führt zum Studienabbruch oder Studienfachwechsel.
	Broekemier, G.M. (2002). A Comparison of Two-Year and Four-Year Adult Students: Motivation to Attend College and the Importance of Choice Criteria	Untersuchung zu den Studiauswahlkriterien in der Erwachsenenbildung.
	Hachmeister, C.-D.; Harde M.E., Langer M.F. (2007): <i>Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG</i>	Untersuchung zu Studienwahlprozess und zum Informationsstand der SchülerInnen zu den Studienmöglichkeiten, welche kurz vor Schulabschluss stehen.
	Bieri Buschor, Ch.; Denzler, St.; Keck, A. (2009): <i>Forschungsbericht. Berufs- und Studienwahl von Maturanden und Maturandinnen.</i>	Übergang von Schule zur Hochschule wird fokussiert. Motive und Ziele bei Studienfachwahl aber auch die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen im Hinblick auf Studienfachwahl wurden thematisiert.
	Tippelt, R.; Barz, H. (2004): <i>Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen</i>	Untersuchung der Nachfrageseite für Weiterbildungsangebote auf Grundlage des sozialen Milieus. Erstellung einer Topographie des Weiterbildungsmarktes in Deutschland.
Eglin-Chappuis, N. (2007): <i>Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersuchung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium an die Hochschule</i>	Studienwahl im Hinblick auf Erfahrung, Einstellung und Erwartung. Dabei werden auch die Studierenden berücksichtigt, welche frisch ins Studium eingestiegen sind, da Studienwahlprozess nach Einstieg ins Studium noch nicht abgeschlossen ist. Studienwahl erfolgt größtenteils rational, wobei viele Faktoren eine Rolle spielen.	

Abbildung 5: Übersicht Literaturrecherche. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die herausgefilterte Literatur wird in Abbildung 5 zur Veranschaulichung grafisch dargestellt. Gerade im Bereich der Multioptionalität in Bezug auf das Studium oder zur Fachwahl (I.) wurden bisher national und international vermehrt Untersuchungen durchgeführt. Ein Grossteil dieser Studien widmet sich dem Studienwahlprozess insgesamt resp. dem Entscheidungsverhalten, wobei der Fokus u. a. darauf liegt, wie entschieden wird, welche Einflussfaktoren bei der Studienwahl eine Rolle spielen und wie sich das Informationsverhalten darstellt. Deutlich wird auch, dass hier vorrangig die Ausbildungsstudiengänge berücksichtigt wurden und entsprechend auch die Zielgruppen der Untersuchungsstudien eher Abiturienten oder Studierende der ersten beiden Semester eines Bachelorstudienganges waren.

Wenig beachtet wurden bisher die Studierenden der Weiterbildung, zu welcher folglich nur wenige Untersuchungen vorliegen. Ebenso wurden die Themen Multioptionalität oder Differenzierung im Hinblick auf das Studium nur in geringem Umfang betrachtet.

Zum Teilgebiet II., d. h. der Individualität im Studium, konnten ebenfalls wenige Untersuchungen gefunden werden. Diese beschäftigen sich in erster Linie mit den Massnahmen für Hochschulen, wie z. B. der Verlängerung der Studienzeit, der Verschiebung von Prüfungen oder dem Einsatz von Tutorials im Zusammenhang mit dem individuellen Lernen, oder fokussieren ebenfalls die Herausforderungen bspw. für die Verwaltung oder die pädagogischen Mitarbeiter, welche das individuelle Lernen mit sich bringt.

Im Bereich der digitalen Lehre (III.) liegen ebenfalls nationale und auch internationale Untersuchungen vor, wobei sich diese ausschliesslich mit dem Bereich der Technologie befassen. Hierbei bildet der Einsatz von Online-Medien, Mobile Learning oder auch Gamification ein grosses Untersuchungsfeld. Gerade das Thema Blended Learning wird hier im Zusammenhang mit dem Einsatz von Technologien erforscht.

Die Übersicht des Forschungsstandes verdeutlicht, dass gerade zum Aspekt der Belastung/Beanspruchung in Kombination mit dem Studium bzw. der Hochschule (IV.) wenige Untersuchungen existieren. Diese beziehen sich bisher ausschliesslich auf die Belastung der Studierenden, welche im Bezug zur Bologna-Reform stehen. Auf internationaler Ebene sind vor allem im Bereich der Didaktik viele Ergebnisse zu finden, die jedoch für die bestehenden Untersuchungen nicht zielführend sind. Daher wurden nur solche internationalen Beiträge in die Aufstellung miteinbezogen, die einen Mehrwert für die Themenbereiche des Dissertationsvorhabens bieten. Die Suche ist daher im Folgenden nochmals visualisiert aufgezeigt.

Systematische Betrachtung und Visualisierung

Es wird deutlich, dass die einzelnen Teilgebiete mehr oder weniger Beachtung erfahren haben, jedoch existiert bislang keine Untersuchung, welche die einzelnen Teilgebiete zusammenhängend untersucht.

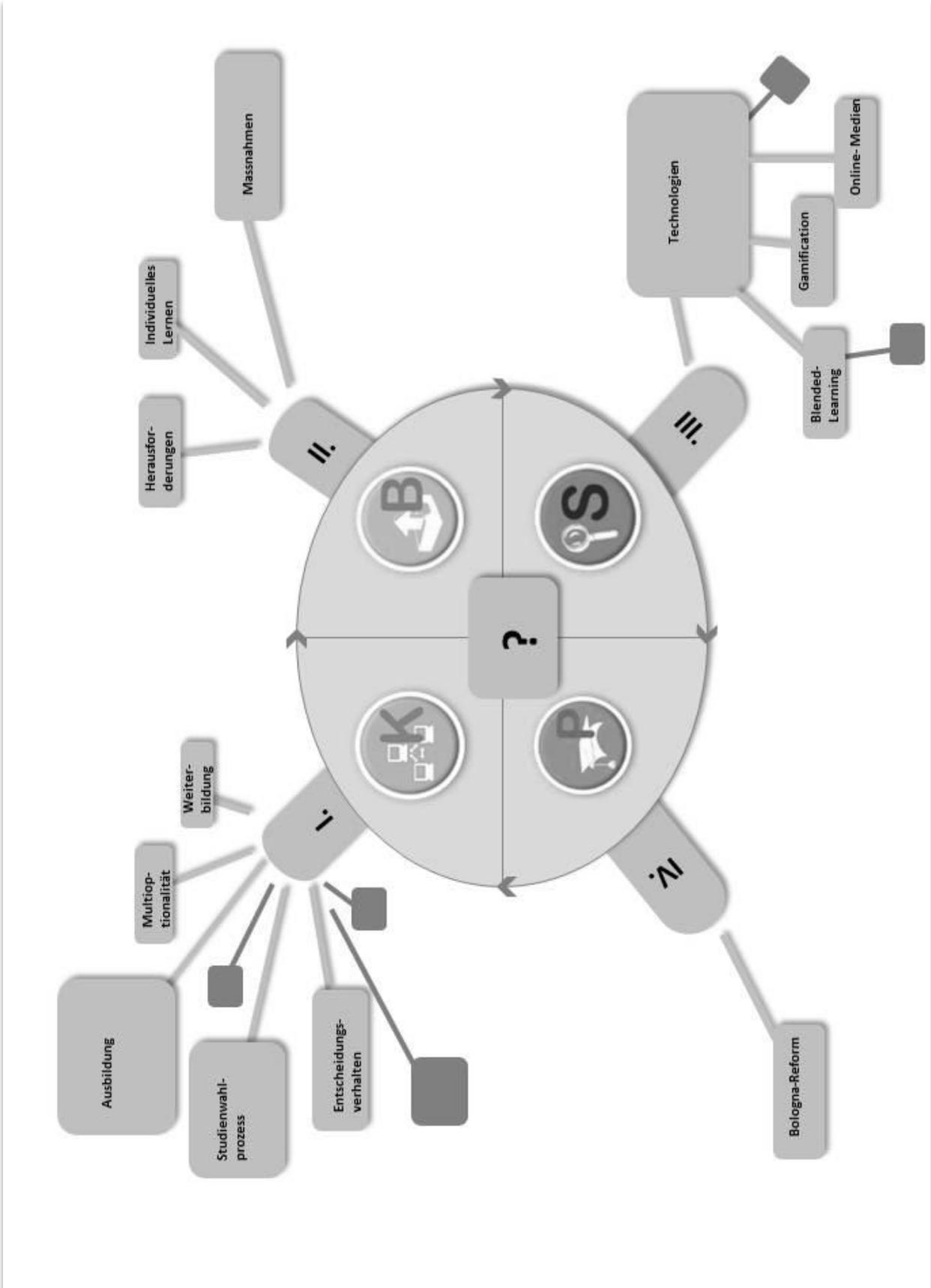


Abbildung 6: Grafische Darstellung Literaturrecherche. (Quelle: Eigene Darstellung)

5.1.2 Bezug zu den Handlungsfeldern

Im Folgenden wird auf die in den Handlungsfeldern aktuellen und relevanten Publikationen in den benannten Handlungsfeldern eingegangen, wobei eine Einschränkung auf eine Aufzählung mit den Verweisen auf die jeweiligen Studien erfolgt.

5.1.2.1 Handlungsfeld 1

- Das allgemeine Thema der digitalen multioptionalen Bildung ist vergleichsweise neu und vorrangig technologisch getrieben. Hierzu wird erst in jüngerer Zeit geforscht, weshalb nur wenige Studien und Publikationen vorhanden sind (vgl. Mergner et al., 2015, S. 322/Schröder, 2015, S. 194/Middendorf, 2015, S. 275).
- Es bestehen vorwiegend Untersuchungen zum Einsatz einzelner Technologien, Verfahren und Prozesse innerhalb der Digitalen Bildung, DMOB wird vor allem technologisch thematisiert (vgl. Persike; Friedrich, 2016/Wannemacher, 2016/Fischer; Rohr, 2014/Doyé et al., 2017).
- Multioptionalität wird bisher in der Forschung ohne Verbindung zur Digitalen Bildung gesehen und beinhaltet meist nur die Auswahl des Studiums, deren Beurteilungskriterien oder die Wahl eines Pflichtfaches. Es existieren nur Empfehlungen, Digitale Bildung über Multioptionalität zu entwickeln (vgl. Schröder, 2015/Ukowitz, 2007/Heine; Willich, 2010/Hachmeister et al., 2007/Shtudiner et al., 2016).
- Digitale Bildung ist bisher in der Forschung eher ein Thema allgemeinbildender Schulen oder ausserhochschulischer Einrichtungen (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 65ff/Burow; Gallenkamp, 2017, S. 19f, 153ff).
- Es existiert keine einheitliche Definition der Multioptionalität in der Hochschulbildung (vgl. Schröder, 2015, S. 13).
- Multioptionalität wird bisher in der Forschung ohne Verbindung zur Digitalen Bildung gesehen und beinhaltet meist nur die Auswahl des Studiums, deren

Beurteilungskriterien oder die Wahl eines Pflichtfaches (vgl. Schröder, 2015/Hachmeister et al., 2007/Heine; Willich, 2010/Ukowitz, 2010).

- Bestehende Untersuchungen thematisieren vorwiegend die Ausbildung, nur wenige Studien die Weiterbildung (vgl. Broekemier, 2002/Tippelt; Barz, 2004/König, 2017).

5.1.2.2 Handlungsfeld 2

- Im Bereich der Belastungs-Beanspruchungskonzeption sind einige Modelle und Vorhaben breit abgestützt. Es besteht jedoch keine Belastungs-Beanspruchungskonzeption im Bereich der Hochschule (siehe dazu Tabelle im Anhang 20.2).
- Bisherige Konzeptionen zur Individualisierung beziehen sich auf Lehr/Lernziele und weniger auf die Gesamtbetrachtung des Digitalen Lernens oder auf einzelne Dispositionsfaktoren der menschlichen Zuverlässigkeit (vgl. König, 2017/Müller et al., 2018).
- Bisherige Forschungen beziehen sich meist auf den Handlungsbedarf und die Handlungsnotwendigkeit zu einer Belastungs-Beanspruchungskonzeption, ohne dass diese vollumfänglich durchgeführt wird. Wird diese durchgeführt, so liegt der Fokus meist auf der Organisationsform oder der Finanzierung (vgl. Handke, 2015, S. 14, 28/Dittler, 2017, S. 99–102).
- Ebenso nicht betrachtet ist die Hochschule als soziales Konstrukt, die im Wettbewerb steht. Bestehende Untersuchungen richten sich auf den subventionierten Bereich der Hochschule, innerhalb dessen es weniger um Effizienz und Effektivität geht (vgl. Schröder, 2015/Hachmeister et al., 2007/Heine; Willich, 2010).
- Im Fokus stehen bei publizierten Ergebnissen vor allem die Handlung der Wahl und die Entscheidungstheorie. Es fehlt indes an Untersuchungen zu den Voraussetzungen, die zur Entscheidung und letztlich zur Handlung im Studium führen (vgl. Schröder, 2015/Hachmeister et al., 2007/Ukowitz, 2007).

- FBBS-Studiengänge werden in den Publikationen eher stiefmütterlich behandelt, vor allem wenn auf die Vereinbarkeit von Familie und Studium fokussiert wird. Dabei beinhalten diese Beiträge mehrheitlich die Problematik und mögliche Lösungsansätze, die Multioptionalität als zukünftige Massnahme andeuten, jedoch eher im Sinne von ‚anpassbaren Studienbeiträgen der Hochschulen‘ behandelt werden und mit Empfehlungen zur Aufnahme dieses Themas enden (vgl. König, 2017/Mergner et al., 2015).
- Es liegen wenige wissenschaftliche Publikationen im Bereich des lebenslangen Lernens vor. Die vorhandenen richten sich dabei eher auf den Prozess und die Notwendigkeit aus und weniger auf deren Gestaltung und die Inhalte (vgl. König, 2017/Mergner et al., 2015).

5.1.2.3 Handlungsfeld 3

- Die bisherige Forschung konzentriert sich eher darauf, was Studierende leisten müssen und welche Zugangsvoraussetzungen sie erfüllen müssen, und fokussiert damit den Handlungsbedarf der Studierenden. Der Handlungsbedarf der Hochschulen wird hingegen nur im Rahmen der Digitalen Bildung aufgegriffen (siehe hierzu oben) (vgl. Handke, 2015/Dittler, 2017).
- Ansatzpunkt bestehender Forschung ist vorwiegend die Analyse der Bedürfnisse der Hochschulen und weniger der Studierenden. Bei der Analyse der Studierenden werden vorwiegend die Interessenten für ein Studium und deren Auswahl des Studiums zur Ermittlung der Motive der einzelnen Studierenden berücksichtigt (vgl. Ukowitz, 2007/Heine; Willich, 2010/Hachmeister et al., 2007/Bieri Buschor et al., 2008/Eglin-Chappuis, 2007).
- Es besteht keine publizierte Forschung, die sich mit der Frage beschäftigt, ob Multioptionalität überhaupt ein Bedürfnis von Studierenden ist. Dieses Bedürfnis wird lediglich zwischen den Zeilen im Ausblick und in den Handlungsempfehlungen durch

Begrifflichkeiten wie Flexibilität oder Individualität deutlich (vgl. Schröder, 2015, S. 190/Ukowitz, 2007, S. 36).

- Es konnten nur einzelne Forschungsarbeiten gefunden werden, die Multioptionalität und die Bedürfnisse der Studierenden in der Erwachsenenbildung thematisieren. Aber auch diese fokussieren sich auf die Entscheidungskriterien (vgl. Broekemier, 2002/König, 2017).
- In Untersuchungen zum Studienabbruch finden sich vor allem die Gründe der Studierenden, die jedoch nicht weiter untersucht werden. Ein Ergebnis daraus ist die Folgerung, dass es Multioptionalität bzw. Individualisierung brauche (vgl. Hachmeister et al., 2007, S. 92).
- Neben der zuvor genannten Publikation beziehen sich die vorhandenen Veröffentlichungen auf den Bereich der Ausbildung und weniger auf die Weiter- bzw. Erwachsenenbildung, bei der von Studierenden >30 Jahre ausgegangen werden muss (siehe dazu Tabelle Anhang 20.2).
- In der Literatur finden sich Konzepte, wie Bildung technologisch und pädagogisch individualisiert werden kann, jedoch mehr im Bereich der allgemeinbildenden Schulen mit streng festgelegten und standardisierten Inhalten, was in der Weiterbildung indes weniger der Fall ist (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 65ff/Burow; Gallenkamp, 2017, S. 19f, 153ff).
- Der Ansatzpunkt zur Auswahl von Studieninhalten ist nahezu nicht vorhanden und wenn, dann eher auf die Entscheidung fokussiert. Der Grund hierfür liegt wahrscheinlich darin, dass die Hochschulen keine Optionen anbieten bzw. die vorhandenen Optionen durch die Hochschulen gesteuert werden (vgl. König, 2017).

5.1.2.4 Handlungsfeld 4

- Im Bereich der im Kontext und innerhalb der Abgrenzung dieser Arbeit festgelegten Rahmenbedingungen ist wenig Forschung vorhanden, wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt wurde (siehe dazu Tabelle im Anhang 20.2).

- Bei den Analysen der Anforderungen an die Hochschulen durch die Stakeholder wird jeweils klar, dass die Wirtschaft und die Politik eine flexible und individuelle Lösung für notwendig halten. Wie diese jedoch ausgestaltet werden könnte, wird lediglich skizzenhaft dargestellt (vgl. Ukowitz, 2007, S. 35/Mergner et al., 2015, S. 309/Graf, 2015, S. 163).
- Wenig berücksichtigt und erforscht sind die Gestaltungsräume und Freiheitsgrade der Hochschulen aufgrund bestehender Rahmenbedingungen, was vor allem in der Weiterbildung interessant ist aber bisher nur wenig diskutiert wurde. Vor allem stehen hierbei länderspezifische Forschung und Regelwerke und damit zusammenhängend die Entwicklungs- und Finanzierungsmöglichkeiten von Hochschulen aufgrund von Studierendenzahlen zur Diskussion. Eine nationale Betrachtung ist dahingehend durchaus sinnvoll, da die Reglemente die Freiheitsgrade zur Gestaltung der Multioptionalität bedingen (vgl. HFKG vom 30. September 2011).
- Bisherige methodische Ansätze (dies gilt für alle Handlungsfelder) sind quantitativ ausgerichtet, ohne die Items qualitativ in der Praxis abzusichern (vgl. Schröder, 2017/Heine; Willich, 2010).
- Dass individuelles und flexibles Lernen Potenzial für Hochschule und Studierenden hat, wurde bereits dargelegt. Grundlage hierfür sind im Hochschulbereich jedoch vorwiegend Modelle nach Oxford oder Stanford, bei denen es sich jedoch um Ausnahmemodelle handelt, die begrenzte Aufnahmekriterien und vor allem hohe Studiengebühren aufweisen. Ebenso werden hier die Inhalte wiederum von der Hochschule festgelegt und es besteht für den Studierenden nur die Wahl der Fachrichtung (passive Multioptionalität) (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 71).

5.1.3 Fazit zu den Handlungs- und Problemfeldern

Insgesamt ergeben sich aufgrund der Forschungslücken unter Berücksichtigung der vier Handlungsfelder identische Lücken in der Praxis **hinsichtlich Erfahrungswerten, Wirkung und Handlungsempfehlungen aufgrund des Zusammenspiels der Handlungsfelder.**

- Darlegung der Besonderheiten des Schweizer Hochschulsystems im Zusammenhang mit Multioptionalität sowie Darlegung der Digitalen Bildung und der damit einhergehenden kritischen Auseinandersetzung
- Erfahrungswerte zu Multioptionalität in der Hochschulpraxis
- Nachvollziehbarkeit der praktischen Verknüpfung von Digitaler Bildung und Multioptionalität von Studienprogrammen
- Fehlende Umsetzung von Multioptionalität in der Hochschulbildung, vor allem im deutschsprachigen Raum, im englischsprachigen Raum eher passive Multioptionalität (Auswahl durch Lehrende)
- Bedeutung und Wirkung von Multioptionalität nach Studieneintritt
- Wirkung der Multioptionalität in den Studienprogrammen der Weiterbildung
- Fehlende Untersuchungen sowie Umsetzung und Erfahrungswerte von Multioptionalität nach Studienbeginn (Konzentration auf Studienwahl und Studienauswahl) sowie zu Hemmnissen und Vorteilen der Multioptionalität in der konkreten Umsetzung in der Weiterbildung
- Keine konkrete und damit länderspezifische Umsetzung der Multioptionalität innerhalb des Studiums, da eine Konkretisierung und damit verbundene Realisierung die Berücksichtigung der nationalen Vorgaben und Regelwerke bedingt
- Erkenntnisse der Treiber und Hemmnisse der Multioptionalität im Kontext der Digitalen Bildung

Letztlich fehlt ein Paradigma eines sozio-ökonomischen Konstrukts zur Gestaltung der DMOB unter Berücksichtigung der beteiligten Hochschule und Studierenden auf Basis einer bestehenden Belastungs-Beanspruchungskonzeption und daraus resultierender Bedürfnisse.

In einem folgenden Schritt sollen nun ausgehend von der Skizzierung der bestehenden Forschungslücke die einzelnen Themenbereiche genauer betrachtet werden. Eine Aufteilung in Handlungsfelder ergibt sich hierbei durch die thematische Ordnung.

5.2 Digitale und multioptionale Weiterbildung

Im Folgenden wird ausgehend von der Digitalen Bildung auf die Weiterbildung an Hochschulen sowie das familien- und berufsbegleitende Studium eingegangen. Das Studium weist hierbei im Sinne dieser Dissertation eine Reihe von Besonderheiten, gesetzlichen Grundlagen und Freiheitsgraden in der gelebten Praxis an Hochschulen auf. Aus diesem Grund wird dieses Kapitel einen grösseren Umfang im theoretischen Teil einnehmen. Folgende Kapitel werden auf dieses Kapitel zurückgreifen, da es essenzielle Grundsätze darlegt.

5.2.1 Digitale Bildung an Hochschulen

Digitale Bildung muss, um zunächst ein Verstehen zu ermöglichen, in die Begrifflichkeiten ‚digital‘ bzw. ‚Digitalisierung‘ und ‚Bildung‘ getrennt werden. Aus beiden wird dann im Folgenden der Begriff ‚Digitale Bildung‘ abgeleitet.

5.2.1.1 Begriff der Digitalisierung

Digitalisierung ist eines der Schlagworte, dessen Bedeutung in den vergangenen Jahren zugenommen hat (vgl. Châlons; Dufft, 2016, S. 27). Nicht nur die Gesellschaft ist von der Digitalisierung betroffen, ebenso sind es auch die Wirtschaft und die Bildung. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass Digitalisierung „[...] eher ein abstraktes Bedrohungsgefühl [...] als einen echten Handlungsimpuls“ (Hanschke, 2018, S. 11) auslöst. Dies ist vor allem seitens der Hochschulen der Fall, denen gerne Trägheit unterstellt wird. Die Branchen werden zwar unterschiedlich von der Digitalisierung erfasst werden (vgl. Deloitte Digital; Heads! Executive Consultancy, 2015, S. 5), dennoch merkt Hanschke korrekt an:

Die Digitalisierung ist ein ‚Game Changer‘ und führt zu einem gravierenden und globalen Strukturwandel in der Wirtschaft und in allen Lebensbereichen der Gesellschaft. Die fortschreitende Durchdringung digitaler Technologien, sich ändernde Kundenbedürfnisse, der Umgang mit Daten [...]. Bestehende Produkte,

Wertschöpfungsketten und etablierte Geschäftsmodelle ändern sich (Hanschke, 2018, S. 1).

Die meisten Weiterbildungseinrichtungen haben bereits Projekte zur Digitalisierung gestartet. Dazu ist es jedoch notwendig, die Auswirkungen der Digitalisierung zu kennen. Digitalisierung hat nicht nur den Wettbewerb und die Innovationszyklen beschleunigt (vgl. Haun 2016, S. 4), sondern bringt weitere Themen und Chancen sowie Risiken in unterschiedlichen Bereichen mit sich.



Abbildung 7: Auswirkung der Digitalisierung. (Quelle: Hanschke, 2018, S. X Vorwort)

Anhand der obigen Visualisierung ist nachvollziehbar, dass sich viele im ‚Dschungel der Digitalisierung‘ befinden. Hierzu formulieren Wolf und Strohschen:

Digitalisierung – Das Wort dominiert aktuell jede Agenda von der Politik über die Wirtschaft bis hin zur Gesellschaft. Zudem existieren zahlreiche, oft als Synonym verwendete Begrifflichkeiten wie „Industrie 4.0“ oder „IoT“. Dieses breite, inkonsistente Spektrum führt zwangsläufig zu einer Verwässerung des Begriffes sowie zu teilweise konträren Zielvorstellungen (Wolf; Strohschen, 2018, S. 57).

Schmidt und Drews führen in diesem Zusammenhang weiter aus:

Der Begriff Digitalisierung wird von den Medien, den Unternehmen und der Forschung verwendet, um einen derzeit in vielen Unternehmen ablaufenden Veränderungsprozess zu beschreiben. Die mit diesem Begriff verbundenen Änderungen sind jedoch je nach

Branche und Unternehmen sehr unterschiedlicher Natur (Schmidt; Drews, 2016, Kapitel 1).

Dass die Auswirkungen unterschiedlich sind, ist bereits erläutert worden, interessant ist dahingehend die Tatsache, dass hierzu Veränderungen ablaufen, die ein Ziel verfolgen, das theoretisch keine Definition besitzt. Da aber Unternehmen für Veränderungen oder Projekte bzw. Aktivitäten ein Ziel haben, muss auch jedes Unternehmen seine eigenen Inhalte und Definitionen zur Digitalisierung determinieren. Dass dies der Fall ist, darauf macht Hanschke (2018, S. XI Vorwort) aufmerksam. Bendel legt demnach folgerichtig fest, dass der Begriff der Digitalisierung durchaus mehrere Bedeutungen hat:

Er kann die digitale Umwandlung und Darstellung bzw. Durchführung von Information und Kommunikation oder die digitale Modifikation von Instrumenten, Geräten und Fahrzeugen ebenso meinen wie die digitale Revolution, die auch als dritte Revolution bekannt ist, bzw. die digitale Wende. Im letzteren Kontext werden nicht zuletzt ‚Informationszeitalter‘ und ‚Computerisierung‘ genannt (Bendel, 2018, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digitalisierung-54195/version-277247> [abgefragt am: 05.11.2020]).

Diese Definition erscheint dennoch sehr abstrakt, was vermutlich bewusst gewählt wurde, denn es gibt eine grosse Anzahl weiterer Definitionen:

Im Wesentlichen lassen sich hier drei Gruppen bilden: Die Visionäre, die Problemgetriebenen und die ‚noch Ahnungslosen‘ (Hartisch; Reuss, 2018, Unterkapitel 1.2).

5.2.1.1.1 Definitionsnäherung

Die Autoren sind sich grösstenteils dahingehend einig, dass es keine einheitliche Definition gibt und eine solche auch nicht sinnvoll erscheint. Entsprechend soll in dieser Dissertation eine Näherungsdefinition im Kontext der Arbeit festgelegt werden. Die fast schon inflationäre Verwendung des Begriffes verursacht zahlreiche Missverständnisse, wie auch Mertens et al. konstatieren: „Der Begriff der Digitalisierung und digitaler Technologien wird nicht eindeutig verwendet. Definitionen der Digitalisierung reichen von der softwarebasierten

Gerätesteuerung über online-basierte Produktangebote bis zu veränderten Geschäftsmodellen durch neue IT-basierte Lösungen“ (Mertens et al., 2017, S. 190).

Bereits in der obenstehenden Abbildung wird ersichtlich, dass Digitalisierung nicht nur Technologien, Veränderungen usw., sondern auch neue Begrifflichkeiten mit sich bringt. Diese werden synonym mit der neuen Epoche der Digitalisierung verwendet, die auch vor den Hochschulen keinen Halt machen wird.

Jahn und Pfeiffer (2014, S. 82) betonen, dass die Digitalisierung mehr beinhaltet als die Verwendung verschiedener Medien wie Twitter, YouTube, Pinterest, Instagram oder Facebook. Veit et al. (2014, S. 55) spricht im Zusammenhang mit Digitalisierung nicht von einer Verwendung, sondern von einem fundamentalen Veränderungsprozess.

Es wird deutlich, dass Digitalisierung oft technologisch verwendet wird. Dem widersprechen jedoch andere Autoren wie auch die Capgemini-Studie:

Digitalisierung ist kein rein technisches, sondern vor allem ein organisatorisches Thema (Capgemini, 2017, S. 15).

Schmidt und Drews (2016, Kapitel 4) sprechen hierbei von einem technologiegetriebenen Vorurteil, bei dem Digitalisierung zur Aufgabe reduziert wird, einen Ausgangszustand zu technologisieren. Wenn aber Digitalisierung eine organisatorische und eine technische Konnotation erfährt, so ist man nicht weit vom Individuum, das sich innerhalb einer Organisation befindet und durch und mit Technologie eine Veränderung erfährt. Diesen humanistischen Ansatz der Digitalisierung meint auch Hanschke, wenn sie schreibt:

Der Kunde und dessen Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt (Hanschke, 2018, S. 3).

Bendel (2018, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digitalisierung-54195/version-277247> [abgefragt am: 05.11.2020]) hält dahingehend treffend fest, dass durch disruptive Technologie, innovative Geschäftsmodelle und Automatisierung zwei neue Begriffe mit Bezug zu einem humanistischen Ansatz stehen: die Flexibilisierung und die Individualisierung. Dabei kann die Individualisierung die Flexibilisierung einschließen, denn Flexibilisierung kann durchaus ein Bedürfnis des Individuums darstellen, das durch die Individualisierung inhärent abgedeckt sein muss.

Entsprechend lässt sich an dieser Stelle im Sinne einer Näherung und im Kontext von Bildung, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt, festhalten: Digitalisierung ist ein Prozess mit dem Ansatz der Individualisierung, unterstützt durch Technologie.

5.2.1.1.2 Zielsetzung und Nutzungspotenziale

Wolf und Strohschen (2018) unterscheiden bei der Digitalisierung Zielsetzungen aufgrund divergenter Perspektiven.

Die Regierung zum Beispiel nimmt hierbei eine volkswirtschaftliche Betrachtungsweise ein. Das Ziel, auf gesamtwirtschaftlicher Ebene die Chancen dieser für die Gesellschaft zu nutzen [...]. Die spezifischen öffentlichen Investitionen und Initiativen beziehen sich dabei auf Förderprogramme und den Ausbau der Infrastruktur: Digitale Infrastruktur (Internetverbindung, Hochgeschwindigkeitsnetz, DigiNetz), digitale Wirtschaft und digitales Arbeiten, innovativer Staat, digitale Gesundheit, Bildung, Forschung und Sicherheit stehen hierbei auf der Agenda politischer Diskurse. Die Wirtschaft hingegen integriert die Digitalisierung in ihre betriebswirtschaftlichen Kalküle. Aktuelle und zukünftige Erfolge stehen klar im Vordergrund [...] (Wolf; Strohschen, 2018, S. 56).

Dies zeigt, dass Digitalisierung nicht nur unterschiedliche Definitionen erfährt, sondern auch unterschiedliche, mit der Digitalisierung verbundene Zielsetzungen. Innerhalb dieser Dissertation wird die Perspektive der Wirtschaft eingenommen, da Bildung und Studium zwar durchaus politisches Interesse wecken, aber dennoch gerade in der Weiterbildung – dies zeigen kommende Ausführungen – wirtschaftlich ausgelegt sein müssen. Weiter kombiniert bedeutet dies für die Digitalisierung unter Berücksichtigung der vorherigen Ausführungen zur Digitalisierung und der wirtschaftlichen Perspektive, **dass Digitalisierung einen Prozess darstellt, der das Individuum betrachtet, unterstützt durch Technologie und eine wirtschaftliche, erfolgsorientierte Zielstellung.**

Digitalisierung muss demnach einen wirtschaftlichen Nutzen für eine Bildungseinrichtung aber auch die Studierenden bringen. Löbbecke (2006, S. 366ff) unterscheidet dahingehend zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen der Nutzungspotenziale: zum einen die institutionelle Betrachtungsweise, die sich auf die Veränderungen des Produkt-Markt-Konzeptes fokussiert,

und zum anderen die funktionale Betrachtungsweise, die den Prozess und die Implementierung in den Vordergrund stellt. Hierbei handelt es sich um eine weitreichende und notwendige Unterscheidung. Innerhalb dieser Dissertation soll dabei das Nutzungspotenzial des Produkt-Markt-Konzeptes betrachtet werden; wie die Digitalisierung dieses Konzeptes funktional betrachtet wird, obliegt indes den Hochschulen.

5.2.1.1.3 Weitere Abgrenzung

Doch nicht nur die Nutzung und die verbundenen Zielstellungen sind zu betrachten, ebenso ist der Eingriffsbereich innerhalb der Hochschule zu berücksichtigen, wenn es um Bildung geht. Der Veränderungsprozess der Hochschule, also die ‚interne‘ Digitalisierung der Organisation und Prozesse im Sinne einer Automatisierung etc., soll ebenso ausgegrenzt werden wie die Digitalisierung als Studieninhalt, also bspw. eine Weiterbildung ‚Digitalisierung‘. Digitalisierung soll innerhalb dieses Forschungsvorhabens bezugnehmend auf die Digitale Bildung und deren Transformationsnotwendigkeit im Sinne der Multioptionalität verwendet werden.

5.2.1.1.4 Digitale Transformation und Digitalisierung

In der Literatur wird Digitalisierung oft mit digitaler Transformation gleichgesetzt und synonym verwendet (vgl. Schmidt; Drews, 2016, Kapitel 4). Für diese Arbeit ist eine Unterscheidung dahingehend unerheblich, da Digitalisierung meist, und vor allem bei Hochschulen, eine Transformation erfordert. Wesentlich zentraler sind die Ausführungen von Bounfour (2016, S. 21), welche den Wettbewerbsvorteil der digitalen Transformation angeben. Die Wandlung der Kundenwünsche werden dabei als Treiber der Digitalisierung verstanden (vgl. Wolan, 2013, S. 4).

Werden die Wettbewerbsvorteile als Schlüssel für den wirtschaftlichen Erfolg mit der Prämisse der Individualisierung separiert, indem Kundenwünsche umgesetzt werden, so kann die zuvor genannte Determinierung der Digitalisierung auch unter der Betrachtung der digitalen Transformation als aktiver Veränderungsprozess bestätigt werden.

Um jedoch wirtschaftlich erfolgreich zu sein – und das gilt auch für Hochschulen in der Weiterbildung, die hier kostentragend arbeiten müssen – sind ggf. die Geschäftsmodelle der Weiterbildung zu überdenken. Die Digitalisierung bzw. die Individualisierung haben einen starken Einfluss darauf (vgl. KPMG, 2014, S. 10f/Jahn; Pfeiffer, 2014, S. 81). Hierzu muss gleichwohl ein Umdenken in den Organisationen stattfinden, anstelle des Verharrens in alten Denk- und Geschäftsmodellmustern (vgl. Koye; Auge-Dickhut, 2014, S. 387). In der Studie von Jahn und Pfeiffer wird Folgendes deutlich: „Die Verantwortung für die Digitalstrategie eines Unternehmens liegt im Top-Management, das den Anstoss top-down geben muss“ (Jahn; Pfeiffer, 2014, S. 86). Eine nähere Betrachtung dieses Sachverhaltes übersteigt jedoch den Umfang dieser Dissertation. Zu betonen ist gleichwohl – auch für diese Arbeit –, dass Digitalisierung Handlungsbereitschaft und Aktivität verlangt (vgl. Demary et al., 2016, S. 59f), um die Individualisierung und damit den Menschen in das Zentrum zu stellen.

5.2.1.1.5 Digitalisierung und Individualisierung – ein sozialer Ansatz

Bildung als Produkt einer Hochschule stellt eine Dienstleistung dar, die eine Digitalisierung erfährt (vgl. Weidner, 2017, <https://www.computerwoche.de/a/daten-sind-das-neue-gold,3330102> [abgefragt am: 24.05.2017]). Auf dem hart umkämpften Markt der Weiterbildung ändert die Digitalisierung die Spielregeln (vgl. Hanschke, 2018, S. 4). Der Kunde, seine Kundenerlebnisse, aber auch die Effizienzgewinne stehen im Vordergrund, hierzu benötigt der Kunde die individuelle Beweglichkeit (vgl. Dudenhöffer, 2016, S. 17). Oftmals wird in diesem Zusammenhang auch von agiler Kundenorientierung gesprochen (vgl. Nambisan et al., 2017, S. 224f).

Interessant ist dabei die Ergänzung der Wissenschaftler Hartisch und Reuss, die statuieren: „Digitalisierung muss die individuellen Umgebungsfaktoren der Kunden berücksichtigen“ (Hartisch; Reuss, 2018, Unterkapitel 1.2). Dementsprechend geht es um die Kunden als Ganzes und deren aktuelle Situation, die sich aufgrund der Umgebungsfaktoren durchaus ändern kann, weshalb beinahe von einer agilen Individualität gesprochen werden kann.

Leider wird im Kontext der Digitalisierung oftmals nur der Kunde allein thematisiert, da es ja bekanntlich auch um den Wettbewerb um den Kunden geht. Es werden aber oftmals auch die ‚internen Kunden‘ vernachlässigt. Nämlich die Mitarbeitenden, die die Ausrichtung der

Individualisierung tragen und umsetzen müssen. Damit aus der Umsetzung kein Tolerieren wird, sollte eine Individualisierung durchaus beide Richtungen beachten. Nach Hanschke (2018, S. 3) steht der Mensch im Mittelpunkt der Betrachtung, die Technologie ist das Hilfsmittel.

Wenn also die Digitalisierung in dieser Arbeit als ein Prozess betrachtet wird, mit dem Ansatz der Individualisierung, unterstützt durch Technologie und eine wirtschaftliche, erfolgsorientierte Zielstellung, so muss u. a. mit mindestens zwei Zielstellungen gearbeitet werden: einer der Hochschule und einer der Studierenden. Die Studierenden wollen das Studium erfolgreich abschliessen, die Hochschule muss auf dem hart umkämpften Weiterbildungsmarkt Erfolge verbuchen.

Every morning in Africa, a gazelle wakes up. It knows it must run faster than the fastest lion or it will be killed. Every morning a lion wakes up. It knows it must outrun the slowest gazelle or it will starve to death. It doesn't matter whether you're a lion or gazelle. When the sun comes up, you'd better be running (Blodget, 2011, <https://www.businessinsider.com/inspirational-quote-of-the-day-2011-11?r=US&IR=T> [abgefragt am: 05.11.2020]).

Um das Produkt ‚Bildung‘, das eine Digitalisierung erfahren soll, näher zu betrachten, wird im folgenden Abschnitt auf den Begriff der Bildung eingegangen, um dann davon ausgehend den Begriff der Digitalen Bildung im Kontext der Dissertation festzulegen.

5.2.1.2 Begriff der Bildung

Nach Arnold et al. (2010) meint Bildung

[...] den Prozess und das Ziel der Kräftebildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt (Arnold et al., 2010, S. 41).

Diese Definition von Bildung verdeutlicht, dass Bildung eine Handlungsbereitschaft des sich bildenden Menschen mit dessen Selbstverwirklichung und damit einhergehenden

Individualität erzeugt. Dabei ist die Bildung ein Thema der Pädagogik (vgl. Arnold et al., 2010, S. 43) und gerade innerhalb der Weiterbildung erweisen sich Selbstständigkeit und Individualität der Motive sowie der Handlung als zentral (vgl. Gensicker, 2009, S. 584f).

Bereits von Erdberg wies schon 1913 darauf hin:

Nicht der Stoff entscheidet über die Bildung, sondern die Form (von Erdberg, 1913, zit. in Röhrig, 2018, S. 244).

Damit wird bereits deutlich, dass die Inhalte ein wesentlicher Teil der Bildung sind, dass aber auch die Inhalte in der falschen Form keinen Mehrwert und keine Bildung erzeugen.

In früheren pädagogischen Begriffsdefinitionen wurde Bildung als die „[...] Kultivierung der verschiedenen Facetten von Menschlichkeit verstanden, um an den in einer Gesellschaft üblichen Lebensformen teilhaben zu können“ (Raithel et al., 2009, S. 36). Dies verwundert nicht, da Bildung aus dem althochdeutschen „[...] bildunga = ‚Bildnis, Gestalt, Schöpfung‘, mittelhochdeutsch bildunge = ‚Bildnis, Gestalt; Schöpfung, Verfertigung‘“ abgeleitet wird (vgl. Wörterbuch Wortbedeutung, 2020a, <https://www.wortbedeutung.info/Bildung/> [abgefragt am: 11.11.2020]).

Eine moderne und die hier grundlegende Definition beinhaltet eine Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung:

In einer modernen Definition lässt sich unter Bildung die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung eines Menschen verstehen, die durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt entsteht (vgl. Adorno, 1971, zit. in Raithel et al., 2009, S. 36).

Von Bedeutung ist in diesem Kontext nicht die Definition des Begriffs an sich – diese könnte in eine eigenständige Dissertation abgehandelt werden – sondern die Tatsache, dass Bildung im Kontext des Menschen entsteht.

Innerhalb dieser Dissertation soll Bildung systemisiert an einer Hochschule in Gestaltung einer Weiterbildung betrachtet werden. Die Bildung wird mittels eines Studiums umgesetzt, indem die Studierenden Wissen und Kompetenzen erlangen. So formuliert auch das

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019), dass die Hochschulbildung

[...] die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln [...] befähigt werden. Diese Ziele des Studiums haben alle Hochschularten gemeinsam (KMK, 2019, S. 151).

An dieser Stelle wird wiederum klar, dass Bildung vor dem Hintergrund der modernen Definition eine aktive Handlung bzw. einen aktiven Prozess der Hochschule darstellt. Dazu ist es notwendig, dass der Studierende, der die Aus- und Weiterbildung durchläuft, die fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden lernt, was wiederum die aktive Handlung des Studierenden darstellt. Lernen soll hier nach Maier et al. (2019) wie folgt definiert werden:

[...] ein individueller, autopoietischer und aktiver Prozess, bei welchem Wissen, Emotionen, Fertigkeiten, aber auch Verhalten, Einstellungen und Werte durch Erfahrungen verändert werden. Lernen ist damit ein Prozess, der individuell und erfahrungsbezogen konstruiert. Hierbei agiert die Person aktiv, indem sie ihre eigene Erfahrungs- und Erlebenswelt in den Lernprozess einbringt und dabei individuell vorhandenes Wissen und Können anpasst. Anders formuliert werden Informationen zu eigenem Wissen umgewandelt, d. h. in bestehende Wissensstrukturen eingegliedert (Maier et al., 2019, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/lernen-41169> [abgefragt am: 05.11.2020]).

Entsprechend bezeichnet Lernen einen Prozess der Bildung, der individuell und erfahrungsbezogen konstruiert ist. Ein deutlicher Bezug zeigt sich hierbei zur Individualität. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Bildung umso qualitativer ist, je individueller sie ausgerichtet ist und damit die individuelle Erfahrungs- und Erlebenswelt des Individuums berücksichtigt. Wissen bildet dabei die Voraussetzung für Kompetenzen und die Anforderungen an Wissen und Kompetenzen sind bei Hochschulen klar in der jeweiligen Stufe festgelegt. Auf dieses Thema soll im Folgenden im Rahmen der Beschreibung der Weiterbildung näher eingegangen werden.

An dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass Bildung und damit der Lernprozess im Studium individuell sein sollten.

5.2.1.3 Begriff der Digitalen Bildung

In den folgenden Abschnitten erfolgen eine Ableitung des Begriffs der Digitalen Bildung aus den bisherigen Festlegungen und eine Erläuterung der Umsetzung der Digitalen Bildung an Hochschulen.

5.2.1.3.1 Definition der Digitalen Bildung an Hochschulen

Hochschulbildung in Form von Aus- und Weiterbildung von Studierenden ist ein Leistungsauftrag der Hochschulen (vgl. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen Schweiz KFH, 2014, S. 7). Bildung, so zeigen die obenstehenden Ausführungen, sollte individuell gestaltet sein, um Lernen im Studium optimal zu ermöglichen und damit die angestrebten Lernziele innerhalb eines Studiums zu erreichen.

Wird nun dieses Verständnis von Bildung mit den vorherigen Aussagen zur Digitalisierung verbunden, die als Prozess unter Berücksichtigung der Individualisierung, unterstützt durch Technologie innerhalb einer Zielstellung, verstanden wird, fällt die folgende Konklusion zur digitalen Bildung leicht:

Digitale Bildung ist ein aktiver Prozess, innerhalb dessen die Hochschule mittels Berücksichtigung des Individuums, das durch die Technologie unterstützt wird, die Lernprozesse des Studierenden zu wirtschaftlichen, erfolgsorientierten Zielen führt.

Da Lernen im Kontext der individuellen Leistungsvoraussetzungen gemäss der obenstehenden Definition von ‚Lernen‘ stattfindet, kann diese Definition wie folgt weiter konkretisiert werden:

Digitale Bildung ist ein aktiver, technologieunterstützter Prozess, innerhalb dessen die Hochschule mittels Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen die Studierenden zu wirtschaftlichen, erfolgsorientierten Zielen führt.

Studierende verfolgen dabei innerhalb ihrer Weiterbildung bestimmte Lernziele (in Form von Wissen, Kompetenzen etc.), die sie als Bildungsziele mit ihrem Studium verbinden. Diese sind u. U. auch wirtschaftlicher Natur und das Streben nach einem erfolgreichen Abschluss kann als gegeben gesehen werden. Je besser sich ein Studium dabei den individuellen Leistungsvoraussetzungen anpasst, umso grösser ist das Potenzial für die Zielerreichung.

Dies schliesst aber nicht aus, dass auch die Hochschulen mit Digitaler Bildung Ziele verfolgen, die nicht zwingend mit denen des Studierenden übereinstimmen müssen. Dies zeigt vor allem das folgende Kapitel, in welchem das Lernen in der Digitalen Bildung, die Umsetzung und die Notwendigkeit der Digitalen Bildung betrachtet werden.

5.2.1.3.2 Lernen in der Digitalen Bildung

Der Prozess des Lernens innerhalb der Digitalen Bildung braucht gemäss Zylka (2017)

[...] eine unterstützende, nicht-direktive Didaktik, also eine ‚Unterstützung auf Wunsch‘ beim Aufbau von Wissensnetzen. Lehrer/innen werden zu Begleiter/innen. Das ist keine pädagogische Beleidigung, sondern eine Erweiterung der Beschreibung ihres Tuns. Der Lernbegleiter ist Lehrer und Beziehungsbeschaffer, Hüter der Zielerreichung und verständnisvoller Förderer (Zylka, 2017, S. 28).

Dabei wird deutlich, dass Lernen und Bildung auch im digitalen Zeitalter ein sozialer Prozess bleiben,

[...] der von zwischenmenschlichen Beziehungen geprägt ist. Der Harvard-Professor Richard Light hat über Jahre untersucht, welche Faktoren seinen Studierenden auf dem Weg zum Abschluss helfen. Das Ergebnis: Ihre Leistung ist dann besonders hoch, wenn sie von Semesterbeginn an in Teams auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 96–97).

Denn erst die soziale und kognitive Vernetzung führen zum Lernen 4.0 (vgl. Zierer, 2017, S. 36). Viele Hochschulen unterliegen der Annahme, dass Digitalisierung und die damit vermeintlich gleichziehende Technologisierung zu einer Substitution von Lehrkräften führen. Diese würden

einfach durch Videos ersetzt. Dem ist aber nicht so – Lehrkräfte bzw. Dozierende an Hochschulen erhalten andere Rollen, diese

[...] sind in der neuen Welt des Lernens alles andere als überflüssig. Auch wenn sie einen Schüler gerade nicht persönlich unterrichten, haben sie seinen Lernfortschritt im Blick. Auf ihren Bildschirmen sieht man eine grosse farbige Tabelle mit allen Schülernamen, dazu ein Ampelsystem mit grünen, orangen und roten Punkten. Kommt einer ihrer Schützlinge mit seinem Lernprogramm nicht weiter, springt die Ampel von grün auf orange oder gar rot. Der Lehrer überprüft dann, woran es hapert, guckt über die Schulter, versucht zu helfen. Das geht nicht für alle neunzig Schüler gleichzeitig, aber eben immer für diejenigen, die gerade nicht weiterkommen (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 65).

Die Dozierenden werden zu Lerncoaches. Sie unterstützen die Studierenden individuell und zielführend. Die Technologie ist dabei Hilfsmittel und Treiber der Digitalen Bildung. Der Begriff ‚Hilfsmittel‘ ist hier im Sinne der Unterstützung der Didaktik, der Methodik und der Inhalte zu verstehen, denn

[...] das Aufstellen der neusten Technik führt nicht dazu, dass Lehrpersonen diese sinnvoll in ihren Unterricht integrieren und dann das durchaus vorhandene Potenzial der Digitalisierung ausschöpfen (Zierer, 2017, S. 51).

Zierer erläutert weiter:

Erfolgreiche Lehrpersonen sehen sich als Veränderungsagenten und setzen Methoden nicht um der Methoden willen ein, sondern immer vor dem Hintergrund der Lernsituation. Digitalisierung im Unterricht bedeutet nicht, neue Medien einzusetzen, weil sie gerade en vogue sind. Digitalisierung im Unterricht bedeutet vielmehr, in Abwägung der Möglichkeiten und der Bedürfnisse auf Seiten der Lernenden, neue Medien nur dann und immer dann einzusetzen, wenn sie die beste Wahl sind (Zierer, 2017, S. 95).

Ein heutiges Hilfsmittel wird in der Literatur ebenso in Frage gestellt: der Stundenplan. So wird angezweifelt, ob diese Lernstrukturierung tatsächlich notwendig ist. Für viele wäre es indes undenkbar, wenn dieser nicht mehr verwendet würde. Dabei ist aber zu bedenken:

Der Stundenplan und das Schuljahr wurden eingeführt, als die meisten Menschen noch auf Bauernhöfen arbeiteten. Neue Daten könnten belegen, dass diese Strukturierung nicht mehr zeitgemäss ist (Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 15).

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie der Studierende von morgen in der Digitalen Bildung lernt. Nach Dittler (2017, S. 99) ist nicht die Frage zu klären, welche elektronischen Lehr- und Lernformen die klassischen Formen ersetzen, auch wenn Mayer-Schönberger und Cukier (2014) der Meinung sind:

Big Data ist imstande, unser Bildungssystem so zu erschüttern, dass es sich transformieren kann. Und genau das wird passieren (Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 17).

Was folgt, ist eine Ausdifferenzierung des Angebotes, eine Einstellung der Bildung auf die individuellen Leistungsvoraussetzungen des Studierenden. Dies bedeutet indes nicht, dass alle Studierenden automatisch einen Abschluss erhalten, sondern vielmehr, dass solche, die neben den formalen Voraussetzungen auch die notwendige Volition und Intelligenz besitzen, um die Ziele erreichen zu können. Denn, so Zierer,

Digitalisierung im Unterricht bedeutet nicht, Lernprozesse möglichst leicht (oder gar möglichst schwer) zu machen. Digitalisierung im Unterricht bedeutet vielmehr, mithilfe digitaler Verfahren eine Passung zwischen Vorwissen und Anforderungsniveau herzustellen und Lernen möglichst herausfordernd zu machen (Zierer, 2017, S. 94–95).

Dabei ist durchaus davon auszugehen, dass jüngere Generationen schneller und leichter Technologien beherrschen und sie daher auch eher einsetzen (vgl. Dittler, 2017, S. 98). Diese Technologien sammeln Daten über den Studierenden und dessen Lernverhalten, Lernfortschritt usw., die dann mittels Data-Mining ausgewertet werden.

Die Grundidee ist, dass Daten über die Art, wie wir lernen (und nicht nur darüber, wie wir in gelegentlichen benoteten Tests abschneiden), kontinuierlich gesammelt und analysiert werden. Sie werden nicht nur den Lehrern, sondern auch den Schülern, Eltern und Schulverwaltungen zugänglich sein. Das Lehrmaterial wird algorithmisch auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten; dank individueller Stoffabfolge und

Geschwindigkeit lernen sie so effektiv wie möglich (Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 52).

Heute wird in Leistungsnachweisen am Ende eines Semesters überprüft, ob und was alles richtig verstanden wurde. Mit den obigen Systemen erhält der Studierende eine unmittelbare Rückmeldung, was das Lernen positiv beeinflusst (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 81). Entsprechend sollten sich die Lerncoaches mehr Gedanken über das Lernen als über das Lehren machen (vgl. Zierer, 2017, S. 94).

Zusammenfassend gilt es, was Zierer betont,

[...] das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden zu erheben und jene (...) Verfahren einzusetzen, die darauf aufbauend eine grösstmögliche Passung bewirken (Zierer, 2017, S. 94).

5.2.1.3.3 Kompetenzen der Digitalen Bildung

Für einige sind für das Lernen die Kompetenznachweise im Studium zentral (swissuniversities et al., 2011, S. 15). Dies bedeutet, dass die Studierenden mit einem erfolgreichen Abschluss eines Moduls oder eines Faches ihre Kompetenz darin nachweisen.

In der Literatur herrscht Einigkeit dahingehend, dass in Zukunft andere bzw. zusätzliche Kompetenzen zu denjenigen benötigt werden, die heute oftmals im Fokus stehen. Diese ‚neuen‘ Kompetenzen unterscheiden sich in der Literatur. Burow und Gallenkamp (2017) haben die gemeinsamen Nenner als die *21st Century Skills* determiniert. Diese beinhalten die folgenden Kompetenzbereiche:

- *kritisches, problemlösendes Denken; die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation sowie die Fähigkeit, Informationen und Wissen (auch interdisziplinär) zu vernetzen*
- *Informationen recherchieren und hinterfragen*
- *Kreativität, künstlerischer Ausdruck, Neugier, innovatives Denken, Vorstellungskraft und modellhaftes Denken*
- *selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Arbeiten*
- *Präsentieren und in der Öffentlichkeit sprechen*
- *Teamarbeit, Kooperation, Führungsstärke, sich in virtuellen Arbeitsumgebungen bewegen zu können*
- *Datenanalyse und –interpretationen, Programmieren*
- *Verständnis für ethische, soziale, gesellschaftliche, ökologische, kulturelle, humanitäre, wissenschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge*
- *unternehmerisches Denken (Entrepreneurship)*
- *wissenschaftliches Denken und Anwendung wissenschaftlicher Methoden*

Abbildung 8: *21st Century Skills*. (Quelle: Burow; Gallenkamp, 2017, S. 153)

An dieser Stelle wird der Rückbezug auf die bisherigen, fast altmodisch anmutenden Ausführungen zum Lernen deutlich: Es geht um eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung.

In diesem Sinne stellt sich auch die Frage, ob diese Kompetenzbereiche nicht auch durch andere Weiterbildungsangebote als die der Hochschulen vermittelt werden können. Momentan halten die Hochschulen an ihren Urkunden fest. Was aber, wenn später einmal die Urkunden der Abschlüsse der Weiterbildungen bei Google o. Ä. gleich oder mehr Wert sind oder wenn Lebenslanges Lernen und Vorerfahrung sowie Kompetenzen anerkannt werden? In einigen Ländern ist dies heute bereits der Fall, wie die Einleitung gezeigt hat.

Infolgedessen müssen sich Hochschulen bereits heute Gedanken darüber machen, wie sie die Digitale Bildung gestalten wollen, bevor andere dieses Feld übernehmen. Ein zentraler Begriff in diesem Zusammenhang ist das Lebenslange Lernen, auf das im weiteren Verlauf der Dissertation noch näher eingegangen wird.

5.2.1.3.4 Umsetzung der Digitalen Bildung an Hochschulen

Wie aber stehen die Hochschulen zur Digitalen Bildung und was ist hierzu notwendig? Diese Fragen sollen in diesem Abschnitt bearbeitet werden.

Heute müssen Hochschulen gemäss Zylka (2017) u. a. folgende Herausforderungen meistern:

- *Bildung für alle weltweit ohne sozio-kulturelle oder ökonomische Benachteiligung.*
- *Wissen zu generieren, das gesichert ist und das zugleich zur Reflexion einlädt [...].*
- *Den Umgang mit dem Wissen so zu ermöglichen [...].*
- *Den Umgang mit Diversität zu erfahren und zu erlernen [...].*
- *Der Umgang insbesondere mit kultureller Diversität in Verbindung mit Toleranz, Respekt und Mitmenschlichkeit zu erfahren und zu erlernen.*

Abbildung 9: Aktuelle Herausforderungen der Hochschulen. (Quelle: Zylka, 2017, S. 16)

Dass sich manche Hochschulen damit heute schon schwertun, ist allgemein bekannt. Diesbezüglich formulieren Dräger und Müller-Eiselt treffend:

Schulen, die ihrem Bildungsauftrag gerecht werden wollen, können die digitale Dynamik um sie herum nicht länger ignorieren. Andernfalls riskieren sie eine soziale Spaltung (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 162).

An manchen Hochschulen entsteht dabei der Eindruck, ein Wettbewerb um die Digitalisierung sei entbrannt; leider wird dabei jedoch allzu oft, wie bereits erwähnt, Medialisierung mit Digitalisierung verwechselt. Die Hochschulen unterliegen einem Wettbewerb um Gelder und Reputation. Gründe dafür, dass Digitale Bildung falsch verstanden wird, sind die folgenden Treiber nach Handke (2015, S. 28f), wonach zum einen Digitalisierung wie auch Qualitätsmanagement von der Hochschulleitung getrieben werden müssen. Zum anderen sind finanzielle Anreizmassnahmen im Sinne von Subventionen und Forschungsgeldern unter dem Deckmantel der Digitalisierung zu nennen, um die ein Wettbewerb entbrannt ist.

Ein weiterer Treiber, der laut Handke (2015, S. 29) oft nicht offen kommuniziert wird, ist Neid. Dies bedeutet nicht, alles beim Alten zu belassen oder wie Albert Einstein es einmal treffend formulierte: „Die reinste Form des Wahnsinns ist es, alles beim Alten belassen und zu hoffen, dass sich etwas ändert“ (Albert Einstein).

Digitalisierung gibt es natürlich nicht zum Nulltarif [...] (Handke, 2015, S. 16).

Burow und Gallenkamp ergänzen diesbezüglich:

Die notwendigen Entwicklungsprozesse sind schmerzhaft und aufwendig. (...) Ein Festhalten an traditionellen Schulkulturen ist schulentwicklungstheoretisch nicht begründbar (Burow; Gallenkamp, 2017, S. 136).

Zylka (2017) beschreibt den Menschen für die Digitale Bildung als Mitglied der Hochschulleitung sehr treffend:

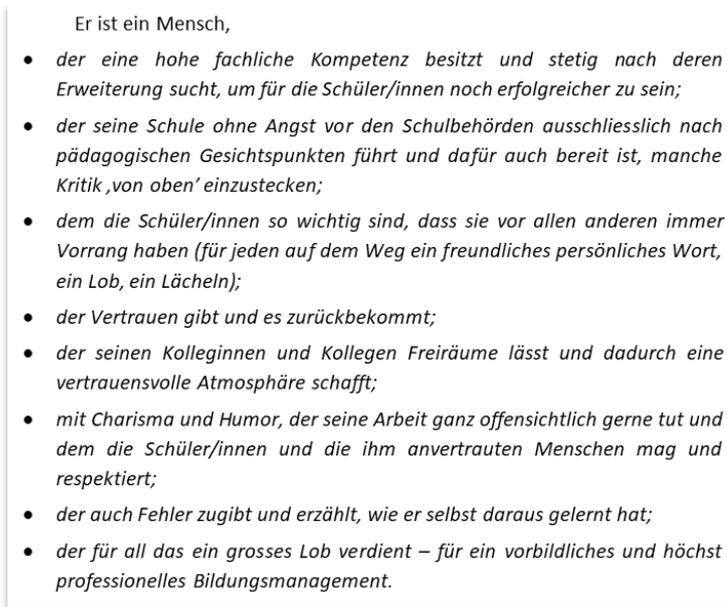


Abbildung 10: Beschreibung Mensch der Hochschulleitung innerhalb der Digitalen Bildung. (Quelle: Zylka, 2017, S. 23)

Zu beachten ist in diesem Kontext gleichwohl, dass mit keinem Wort Digitalisierung oder gar Technologisierung verwendet wird. Es scheint fast so, als brauche es diesen beschriebenen Menschen auch ohne Digitalisierung. Daher ist anzunehmen, dass Zylka (2017) damit betonen will, dass es in der Digitalen Bildung diesen Menschen nicht nur braucht, sondern dass dieser notwendig ist. Auffällig ist darüber hinaus, dass der Mensch hier im Vordergrund steht; fast könnte von einer humanistischen digitalen Bildungstransformation gesprochen werden – **von einer notwendigen Bildungstransformation, die die individuellen Leistungsvoraussetzungen berücksichtigt, und zwar nicht nur die des Studierenden, sondern der Hochschule insgesamt.**

5.2.1.3.5 Gestaltung der Digitalen Bildung an Hochschulen

Wenn von Gestaltung die Rede ist, so wird klar, dass diese mehrere Facetten besitzt. Im Folgenden soll unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen und Definitionen auf die Ausgestaltung der Digitalen Bildung eingegangen werden.

Für viele Hochschulen mit alteingesessenen Lehrenden ist die Tatsache oftmals schwer nachzuvollziehen, dass es innerhalb der Digitalen Bildung zu einem Sharing von Veranstaltungsunterlagen kommen wird. In Deutschland haben sich bereits erste Lehrstühle zusammengetan, um gemeinsame Unterlagen zu erstellen. Es werden Plattformen ins Leben gerufen, auf denen eigene Unterlagen hinterlegt und andere verwendet werden können. Ähnlich sehen dies auch Dräger und Müller-Eiselt, wenn sie schreiben:

Die meisten Hochschulen werden in Zukunft verstärkt von anderen produzierte Inhalte nutzen und sich selbst mehr auf die Begleitung der Studierenden konzentrieren (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 172).

Dies zeigt eine Abwendung vom formalen Inhalt hin zum Studierenden und dessen Betreuung, möglichst der individuellen Betreuung. Wesentlich gefährdender sehen die Hochschulen jedoch die Vorschläge in einigen Studien und die zuvor erwähnten Zahlen aus Frankreich zur Anerkennung bestehender Leistungen, auch ausserhochschulischer Leistungen. Beispielsweise gibt es hier Vorstösse für ‚Anerkennungshochschulen‘, die Dräger und Müller-Eiselt wie folgt beschreiben:

Sie würde sich darauf spezialisieren, Vorkenntnisse in Kreditpunkte zu verwandeln und mittels eines Online-Kompetenztests ein persönliches Portfolio an Vorlesungen und Seminaren zu identifizieren, das für einen gewünschten Abschluss noch fehlt (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 170).

Es wird sich vieles verändern, in welcher Zeitspanne und mit welcher Effektivität und Effizienz dies vonstattengeht, ist indes unklar. Vermutlich werden die ersten Hochschulen diese Veränderungen umsetzen und andere, sofern dies möglich ist, nachziehen. In jedem Fall stehen jedoch die Studierenden oder Schüler im Fokus. Burow und Gallenkamp (2017) fassen die zukünftig anstehenden Entwicklungen wie folgt zusammen:

- *Der Lernprozess ist stark individualisiert.*
- *Schüler werden zu Produzenten von digitalen Inhalten. Die digitale Umgebung wird zum ‚makerspace‘ (Kreativwerkstatt).*
- *Digitale Medien ermöglichen authentische Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturkreisen. Lehrer und Schüler verstehen sich als Teil einer globalen Lerngemeinschaft, die weltweit vernetzt ist.*
- *Smartphones, Tablets, Notebooks gelten als ‚smarte‘ Lernbegleiter.*
- *Blogs dienen als Mittel der Interaktion und Diskussion.*
- *Unterrichtsmaterialien sind digitalisiert. Wissen wird digital systematisiert und geordnet. Es ist jederzeit verfügbar und kann auf Knopfdruck geteilt werden.*
- *Digitale Medien intensivieren die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern, sowohl im Unterricht (synchron) als auch ausserhalb des Unterrichts (asynchron).*
- *Lernen besteht projektbasiert. Schüler recherchieren und entwickeln eigene Fragestellungen, kontaktieren Experten, erstellen Projektpräsentationen und teilen sie. Lehrerinnen unterstützen und geben Ordnung.*

Abbildung 11: Entwicklungen in Hochschulen. (Quelle: Burow; Gallenkamp, 2017, S. 153)

Noch stehen die Hochschulen wenig unter Druck. Lediglich finanzielle Anreizsysteme, die steigende Nachfrage und die Reputation laden zum Handeln ein. Es könnte fast unterstellt werden, dass sich Hochschulen auf ihrem Status der Vergabe von Hochschulabschlüssen in der Weiterbildung ausruhen – obwohl es sich um einen hart umkämpften Markt handelt. Doch wenn nur wenige handeln, besteht scheinbar auch kein Handlungsbedarf. Wie bereits in einem vorherigen Absatz erwähnt, ist es jedoch durchaus möglich, dass Hochschulabschlüsse eventuell an Bedeutung verlieren.

Die Digitalisierung hebt die Bedeutung der bisherigen Abschlüsse aus: Neue, stärker am individuellen Können als am Bildungsweg angelehnte Zertifikate können sich etablieren [...]. Das hat weitreichende Konsequenzen für die Hochschulen, sie wandeln sich von unabhängigen Institutionen zu akademischen Dienstleistern. Während sie heute die Inhalte ihrer Bildungsangebote eigenständig festlegen und auf selbst gesteckte Ziele hin ausbilden, müssten sie dann ihre Studierenden auf extern definierte Standards vorbereiten (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 166–167).

Die Rolle der Hochschulen könnte sich hierbei entscheidend ändern und ebenso der Finanzdruck. Der Einsatz von Technologie innerhalb der Digitalisierung ist dabei fast obligatorisch, muss aber sinnvoll eingesetzt werden, sodass für alle Beteiligten ein Mehrwert

generiert wird. Ein Beispiel hierfür sind Chatforen. In diesen können sowohl die Lehrenden als auch die Studiengangsleitung Mitglied sein. Wenn Studierende berufsbegleitend studieren, so beschäftigen sie sich meist an den Abenden oder Wochenenden mit der Materie, wenn die Mehrheit der Hochschulen bereits geschlossen ist. Unter den Studierenden gibt es zudem unterschiedliche Lerntypen, es existieren aber auch unterschiedliche Medientypen.

Herzig (2008, zit. in Zylka, 2017) unterscheidet dabei mit Ergänzung von Zylka die folgenden bedeutsamen Typen digitaler Medien:

- *Lehrprogramme zur Erarbeitung neuer Inhalte mit vorgegebener Steuerung.*
- *Übungsprogramme zum Üben und festigen bereits erarbeiteter Inhalte.*
- *Offene Lehrsysteme zur Bereitstellung von hypermedial aufgearbeiteten Inhalten.*
- *Datenbestände, um Daten- und Informationssammlungen zur Verfügung zu stellen.*
- *Lernspiele bieten Handlungsräume, in denen Lernende mit verschiedenen Handlungsalternativen agieren können.*
- *Werkzeuge ermöglichen die Erzeugung, Gestaltung, Be- und Verarbeitung von Produkten.*
- *Experimentier- und Simulationsumgebungen erlauben die Simulation von Prozessen sowie die Entwicklung von Modellen.*
- *Kommunikations- und Kooperationsumgebungen stellen eine Infrastruktur für den gemeinsamen Meinungs- und Erfahrungsaustausch und das kollaborative Erarbeiten von Produkten bereit.*

Abbildung 12: Typen digitaler Medien. (Quelle: Herzig, 2008, zit. in Zylka, 2017, S. 60)

Medialisierung ist aber nicht alles, denn unterschiedliche Medientypen ohne Berücksichtigung des individuellen Lerntyps bringen keinen Mehrwert. Daher ist Medialisierung deutlich von Digitalisierung zu unterscheiden (vgl. Dittler, 2017, S. 136). Momentan erachten einige Wissenschaftler die bestehenden Ansätze der Digitalen Bildung, wie bereits ausgeführt, als zu techniklastig (vgl. Burow; Gallenkamp, 2017, S. 20). So sollte aber die Didaktik die Technologie führen und nicht umgekehrt (vgl. Handke, 2015, S. 14).

Dabei muss Digitale Bildung ebenso einen Transformationsprozess durchlaufen. Analoges Material und analoge Methodik können nicht einfach ‚digitalisiert‘ werden. Vielmehr sind Inhaltsbausteine neu anzuordnen und auf den Lernenden abzustimmen (vgl. Dräger; Müller-

Eiselt, 2017, S. 178). Neben Finanzen und Mut sowie der obenstehenden Gründerkultur wird indes wesentlich mehr benötigt. So ist Zylka (2017) voll zuzustimmen, wenn er schreibt, dass

[...] dass langfristig eine nachhaltige Implementation digitaler Medien in den schulischen Alltag neben finanziellen Ressourcen sowie technischer und didaktischer Unterstützung vor allem eines braucht: Zeit. Zeit für die Entwicklung entsprechender, im schulspezifischen, pädagogischen Alltag fassende Konzepte sowie Zeit, Fehler zu machen und die dadurch gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse wieder in die Überarbeitung der Konzepte einfließen zu lassen. Diese Zeit sollte allen am Schulbetrieb beteiligten Akteuren zur Verfügung gestellt werden (Zylka, 2017, S. 65).

Es gilt hier vor allem der Leitspruch: Qualität vor Quantität und Lernen vor Lehren. Wie bereits aufgezeigt, beinhaltet die Digitalisierung direkt die Möglichkeit der Digitalen Bildung und der Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzung. Dabei gilt es, den Bildungsprozess offen zu halten und individuell zu gestalten sowie als Chance zu begreifen (vgl. Burow; Gallenkamp, 2017, S. 64). Moldoveanu und Narayandas sprechen hierbei von einer „Persönlichen Lernwolke [...]“ (Moldoveanu; Narayandas, 2019, S. 5).

Mit der heutigen Technik können wir Dinge auf individuelle Vorlieben und Bedürfnisse zuschneiden [...] (Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 29).

Individualisierung ist dabei nur möglich, wenn die Hochschulen ein entsprechendes Angebot haben. Die Technologie ist auf diesem Stand, die Hochschulen befinden sich noch auf dem Weg. Damit die Studierenden dabei nicht auf der Strecke bleiben, muss sich die Digitale Bildung, wie sie bereits definiert wurde, den individuellen Leistungsvoraussetzungen anpassen. **Eine Möglichkeit bietet hierzu die Multioptionalität des Studienangebotes. Dies bedeutet aber nicht, dass Quantität hier der Treiber ist, vielmehr ist es die Qualität. Es ist nicht hilfreich, viele Angebote zu haben, die nicht zielführend sind, benötigt werden vielmehr qualitative Angebote, die den Leistungsvoraussetzungen entsprechen.**

Zunächst soll im Folgenden losgelöst von der Digitalen Bildung auf die Multioptionalität innerhalb der Bildung bzw. eines Studiums eingegangen werden, um dann im darauffolgenden Abschnitt die Zusammenführung zum Begriff der digitalen, multioptionalen Bildung bzw. des digitalen multioptionalen Studiums zu ermöglichen.

5.2.2 Multioptionalität an Hochschulen

Multioptionales Studium ist ein Begriff, der in Verbindung mit Bildung neu erscheint. Aus diesem Grund soll in einem ersten Schritt im folgenden Abschnitt auf die Multioptionalität an sich und anschliessend auf Multioptionalität im Zusammenhang mit einem Weiterbildungsstudium eingegangen werden.

5.2.2.1 Begriff der Multioptionalität

Der Begriff ‚Multioptionalität‘ wird in verschiedenen Kontexten verwendet und beinhaltet den Begriff der Multioption. Wird dieses Lemma zerlegt, so ergeben sich das Präfix ‚Multi-‘ und das Nomen ‚Option‘ als Bestandteile. Option stammt vom lat. ‚optio‘ (= freier Wille) ab (Langenscheidt, 2020, <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/optio> [abgefragt am: 23.01.2021]) und bedeutet laut Duden (2018a, <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/option> [abgefragt am: 01.08.2018]) „Auswahl oder Wahlmöglichkeit“. Entsprechend besteht eine Gesamtheit von Möglichkeiten, aus der jemand eine Auswahlentscheidung trifft. Die Anzahl der Möglichkeiten wird hier durch das Präfix ‚Multi-‘ angegeben. Das zugehörige Adjektiv ist ‚multipel‘. In Verbindung mit Substantiven bedeutet es gemäss Duden (2018b, <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/multi> [abgefragt am: 01.08.2018]) „vielfach, mehrere“. Wird nun beides wieder zusammengesetzt, so könnte der deutsche Begriff ‚Mehrfachauswahl‘ oder ‚viel Auswahlmöglichkeit‘ gebildet werden, sofern im Singular von ‚Multioption‘ gesprochen wird. Weiter abgeleitet würde demnach Multioptionalität, als ein Zustand einer Person, welche sich innerhalb diesem, in einer Mehrfachauswahl der Gesamtheit von Wahlmöglichkeiten von etwas befindet, bezeichnet werden. Unter Berücksichtigung dessen, dass das Suffix ‚-ität‘ als ein „Wortbildungselement zur Substantivierung von Adjektiven aus dem Lateinischen, das einen Zustand ausdrückt“ (Wörterbuch Wortbedeutung, 2020d, <https://www.wortbedeutung.info/-it%C3%A4t/> [abgefragt am: 11.11.2020]) hinzugezogen wird.

Abzugrenzen ist der Begriff ‚Option‘ vom Begriff ‚Alternative‘, der umgangssprachlich oft synonym verwendet wird. Bei einer Alternative hat die zu handelnde Person nur „[...] 1) eine

von mehreren Möglichkeiten oder eine Ausweichmöglichkeit [...] 2) die Wahlmöglichkeit zwischen zwei einander ausschließenden Optionen [...]“ (Wörterbuch Wortbedeutung, 2020b, <https://www.wortbedeutung.info/Alternative/> [abgefragt am 11.11.2020]).

Interessant ist dahingehend, dass hier eine Handlung impliziert wird, also eine Person vor einer Handlungsentscheidung steht, was wiederum ein Bedürfnis zur Handlung voraussetzt. Dies trifft ebenso auf die Multioptionalität im Rahmen dieser Arbeit zu.

Geht es bspw. um die in der Weiterbildung innerhalb eines Studiums anstehenden Entscheidungen zu bestimmten, meist als ‚Wahlmodule‘ bezeichneten Bausteinen, so setzt die Handlung, also die Fortführung des Studiums, eine Entscheidung aus einer Anzahl möglicher Wahlmodule voraus (meist mehr als zwei).

Demnach kann Multioptionalität im Rahmen dieser Dissertation und an dieser Stelle als **Entscheidungssituation eines Studierenden innerhalb seines Weiterbildungsstudiums aus einer Gesamtheit von Wahlmöglichkeiten** definiert werden. Dabei ist nicht impliziert, dass die Wahl auf Inhalt, Struktur oder rein auf die (inhaltliche) Gestaltung fixiert ist. Abhängig ist diese vom Wahlangebot. Heute, dies zeigt eines der folgenden Kapitel, ist meist nur die Wahl einer Vertiefung oder einzelner Wahlmodule innerhalb einer Weiterbildung an Hochschulen vorhanden. Es spricht aber nichts in praxi dagegen, dass sich diese auch in räumlichen oder zeitlichen Dimensionen bewegen. Infolgedessen soll hier der Begriff der **Dimensionen der Multioptionalität** determiniert werden, der aussagt, dass Multioptionalität durchaus mehr als die heute bestehenden konservativen Wahlmöglichkeiten beinhalten kann, bis hin zu einem individuellen Studium, in dem die Dimensionen der Multioptionalität auf den Studierenden durch dessen Auswahl angepasst sind.

Viele Hochschulen würden diese Idee der weiteren Dimensionen wahrscheinlich ad absurdum fühlen, insofern, als sich bspw. ein Studierender aussuchen kann, wann er wo, bei wem und wie innerhalb seiner individuellen Leistungsvoraussetzungen studieren kann. Dies soll an dieser Stelle im Sinne der Multioptionalität jedoch bewusst offen bleiben, da – dies zeigt der Stand der Forschung – noch nicht erhoben wurde, was Multioptionalität für die Weiterbildungsstudierenden heute bedeuten kann und welche Dimensionen hierfür gesehen werden. Wissenschaftstheoretisch kann hier im übertragenen Sinne Karl Popper angeführt werden, nach dem eine Hypothese aufgrund des Fehlens oder eines Mangels an Optionen

lediglich verifiziert oder falsifiziert werden kann, nicht aber erwiesen ist, dass diese Optionen nicht gewünscht sind (vgl. Franco, 2019, S. 21). Entsprechend kann nicht konstatiert werden, wie viele Untersuchungen feststellen, dass Wahlmöglichkeiten nicht genutzt werden, wenn diese nicht in mehreren Dimensionen bekannt oder vorhanden sind.

Das Vorliegen einer Gesamtheit von Wahlmöglichkeiten in verschiedenen Dimensionen ist demnach ein Cloud-Phänomen, solange nicht klar ist, was Multioptionalität für Studierende und Hochschulen bedeutet. Dies gilt es zu untersuchen und in einem ersten Schritt zu modellieren.

5.2.2.2 Dimensionen der Multioptionalität

Multioptionalität verfügt durchaus über verschiedene Dimensionen. Wie bereits erwähnt, gibt dieses Lemma an, dass Multioptionalität in einem Studium mehr als die aktuell bestehenden Angebote an Hochschulen beinhalten kann. Für den Begriff der Dimension sind drei Facetten zu nennen. Gemäss Duden beinhaltet Dimension bildungssprachlich eine „räumliche, zeitliche, begriffliche Erfassbarkeit“ (Duden, 2019a, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dimension> [abgefragt am: 11.10.2019]).

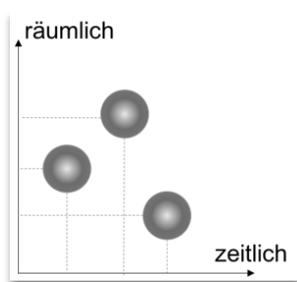
Das Fachgebiet ist dabei unerheblich. Alle Fachgebiete können zeitliche, inhaltliche (begriffliche) oder räumliche Dimensionen heute schon (unbewusst) einnehmen. Als Beispiel seien hier BWL-Grundlagen genannt. So kann es durchaus aufgrund unterschiedlicher Zugangsvoraussetzungen inhaltlich notwendig sein, dass BWL-Grundlagen im Studiengang Maschinenbau andere Inhalte haben als im Studiengang BWL. Ebenso können aber im Studiengang Feinwerktechnik die gleichen Inhalte notwendig sein wie im Studiengang Maschinenbau.

Auch könnte angenommen werden, dass die zeitliche Dimension eine andere ist. Denn im Betriebswirtschaftsstudium müssen BWL-Grundlagen direkt zu Beginn unterrichtet werden, während diese in den Ingenieurwissenschaften auch erst später vermittelt werden können. Die Dimensionen (Inhalt und Zeit) bleiben hierbei identisch und erhalten, während dies für die Einheit indes nicht der Fall ist. Bei der Betriebswirtschaft handelt es sich um die ersten Tage und Wochen im Studium, bei den Ingenieurwissenschaften hingegen um Jahre. Entsprechend

können zwei Studiengänge oder zwei Bildungseinheiten an einer Hochschule die identische Dimension haben, nicht aber dieselbe Einheit, die sich durch eine Skalierung unterscheidet. Unterschiedliche Werte und Ausrichtungen eines Studiums bedeuten also nicht automatisch andere Dimensionen. Zurückzuführen ist dies auf die Mathematik, die Physik und die Informatik, wie Kennedy in seinem Artikel „Dimension Type“ darlegt (1995, S. 349).

Von Bedeutung ist die Unterscheidung vor allen deshalb, weil viele Mitglieder von Hochschulen der Meinung sind, dass vor allem zeitliche und räumliche Dimensionen der Multioptionalität in einigen Fachgebieten nicht möglich seien. Dies ist nur bedingt korrekt, denn die Dimensionen sind grundsätzlich umsetzbar, fraglich ist jedoch, in welchem Ausmass, also in welcher Skalierung der Einheit, eine Umsetzung erfolgen kann. Für diese Dissertation ist dies indes nicht entscheidend, vielmehr gilt es zu ermitteln, welche Dimensionen an Multioptionalität und in welchen Umsetzungsformen diese erwartet werden. Besteht bspw. in der zeitlichen Dimension der Anspruch oder das Bedürfnis an den Rhythmus der Veranstaltung oder an die Dauer oder an die Abfolge? Alle drei Aspekte umfasst die zeitliche Dimension, jedoch mit unterschiedlichen Einheiten oder Ausprägungen. Wie z. B. der Rhythmus gestaltet sein sollte (bspw. wöchentlich, alle zwei Wochen, am Stück), ist an den individuellen Leistungsvoraussetzungen und damit den Bedürfnissen der Studierenden auszurichten – im Sinne einer Digitalen Bildung.

Diesen Sachverhalt anhand zweier Dimensionen visualisierend wird deutlich, dass diese



multioptionalen Ausprägungen ebenso in Interaktion miteinander stehen. Selbstverständlich hat eine zeitliche Dimension auch einen Einfluss auf die räumliche und ist daher zwischen diesen beiden Dimensionen anzuordnen.

Abbildung 13: Räumliche und zeitliche Dimension.
(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit der begrifflichen Dimension, also dem Bedeutungsinhalt, entsteht eine dritte Dimension, denn eine Bildungseinheit, die in der zeitlichen Dimension mit der Ausprägung ‚Rhythmus‘ ebenso eine Abhängigkeit von der räumlichen Dimension z. B. ‚Veranstaltungsort‘ haben kann, wird ebenso einen schwachen oder starken Bezug zur Dimension Bedeutungsinhalt haben. Entsprechend positioniert sich eine Bildungseinheit innerhalb einer Gesamtheit von möglichen Optionen immer innerhalb der drei Dimensionen, und in Abhängigkeit davon, wie viele Optionen vorhanden sind, werden die individuellen Leistungsvoraussetzungen erfüllt. Optimal wäre es, die Bildungseinheit so zu gestalten, dass sie innerhalb der Ausprägungen der Dimensionen den individuellen Leistungsvoraussetzungen bzw. dem Bedürfnis entspricht.

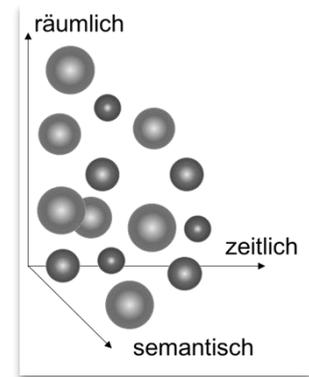


Abbildung 14: Räumliche, zeitliche und semantische Dimension. (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein Beispiel hierzu wäre, dass sich ein Wahlmodul (Bildungseinheit) einer Hochschule in den Ausprägungen der zeitlichen Dimension, z. B. Modul findet alle 2 Wochen am Samstag statt, mit den Ausprägungen der räumlichen Dimension, das Modul findet in einem Unternehmen ausserhalb des Gebäudes statt, mit der semantischen Dimension, der methodischen Ausprägung, dass es ein Versuch ist, der in der didaktischen Ausprägung Anschauungslernen zeigt, positioniert. Je nach Abhängigkeit und Bedeutung der Ausprägung wird sich eine Wahlmöglichkeit im Raum anordnen. Je mehr Wahlmöglichkeiten bestehen, umso mehr Ausprägungen bzw. Skalierungen werden innerhalb des Angebots vorhanden sein, aus dem der Studierende das für sich und **seine Bedürfnisse passende Wahlmodul auswählt**.

Hierzu ist es notwendig und bisher auch erfolgt, dass Hochschulen Bildungsangebote entlang der Bedürfnisse entwickeln und gestalten. Es gilt Qualität vor Quantität. Es ist also nicht die Anzahl der Angebote entscheidend, sondern deren Qualität; es müssen die richtigen Angebote sein, die den Bedürfnissen der Hochschule wie auch der Studierenden entsprechen. Den Dimensionen und deren Ausprägungen sind dabei keine natürlichen, wohl aber ökonomische Grenzen gesetzt. Denn wie von Wirtz (2020) unter dem Begriff ‚Dimensionen‘ beschrieben: „Die Dimensionalität [...] bestimmt, wie viele elementare Merkmalsd. notwendig sind, um eine Datenmenge angemessen zu modellieren“ (Wirtz, 2020, <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/dimension#search=09760b5afdf2f683d40571c0003b>

0c81&offset=0 [abgefragt am: 05.11.2020]). Wird dies auf die Dimensionen der Multioptionalität transferiert, so wird klar, dass die Bedürfnisse erst die Dimensionen und deren Ausprägungen (Einheiten) bestimmen.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass es keine Feststellung gibt, welche Ausprägungen der Dimensionen zu den Bedürfnissen der Studierenden und auch der Hochschule zählen. Hierzu bedarf es einer Untersuchung, denn nur so kann eine Gestaltung der Dimensionen erfolgen.

Die Frage, die sich diesbezüglich direkt stellt, ist, wie diese Dimensionen und deren Ausprägungen überhaupt ‚bedürfnisgerecht‘ innerhalb der Dimensionen gestaltet werden können.

Eine Gestaltungsrealisierung beruht auf dem Dreieck der Beschreibungsattribute resp. Gestaltungs-dreieck (vgl. Rögner, 2005, S. 85f).

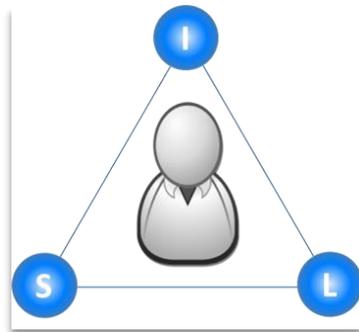


Abbildung 15: Gestaltungsdreieck. (Quelle: Eigene Darstellung)

Demnach streben die Gestaltungsattribute Inhalt (I), Struktur (S) und Layout (L) einer Option die Erfüllung der Bedürfnisse in räumlicher, zeitlicher und semantischer (inhaltlicher) Dimension an. Weiter fortgeführt bedeutet dies, dass eine Wahloption in Inhalt, Struktur und Layout den räumlichen, zeitlichen und semantischen Bedürfnissen der Studierenden und der Hochschule angepasst sein sollte, um die jeweiligen Bedürfnisse zu befriedigen.

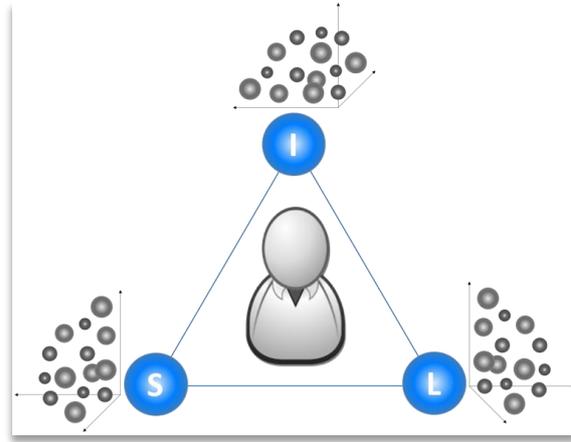


Abbildung 16: Gestaltungsdreieck mit räumlicher, zeitlicher und semantischer Dimension. (Quelle: Eigene Darstellung)

In Verbindung mit der Determinierung der Digitalen Bildung werden die Bedürfnisse in der zeitlichen, räumlichen und semantischen Dimension der Studierenden und der Hochschule durch die individuelle ISL-Gestaltung einer Option multioptional umgesetzt, um den individuellen Leistungsvoraussetzungen (Digitale Bildung) zu entsprechen.

Dieses Paradigma der Gestaltung der Multioptionalität bedarf dabei einer spezifischen Betrachtung innerhalb eines Studiums, sodass festgelegt werden kann, wie eine ISL-Gestaltung innerhalb eines Studiums bzw. der Bildung möglich ist. Dazu ist es jedoch in einem folgenden Schritt notwendig, den Begriff des Studiums genauer zu betrachten, da hierbei weitere notwendige Abgrenzungen und Konkretisierungen erfolgen können.

5.2.2.3 Begriff des Studiums und des digitalen multioptionalen Studiums

Der Duden gibt für den Begriff ‚studieren‘ als erste Erläuterung „eine Hochschule besuchen“ (Duden, 2019b, <https://www.duden.de/rechtschreibung/studieren> [abgefragt am 11.10.2019]) an. Dies greift indes zu kurz, da keine Lernhandlung inbegriffen ist. Tiefer geht dagegen die zweite Erläuterung: „an einer Hochschule Wissen, Kenntnisse auf einem bestimmten Fachgebiet erwerben“ (Duden, 2019b, <https://www.duden.de/rechtschreibung/studieren> [abgefragt am: 11.10.2019]). Dies schliesst ein, dass eine Zielhandlung existiert. Ergänzend dazu definiert das Wörterbuch die Wortbedeutung ‚studieren‘ als „eine Hochschulausbildung machen, Student sein; an einer

Hochschule Themen und Methoden eines oder mehrerer Fachgebiete erlernen“ (Wörterbuch Wortbedeutung, 2020c, <https://www.wortbedeutung.info/studieren/> [abgefragt am: 11.11.2020]). Anzumerken ist dahingehend, dass es sich bei einem Studium an einer Hochschule nicht nur um eine Ausbildung handelt, sondern auch Weiterbildung unter diesen Begriff fällt. Diese Definition beschreibt treffend, dass es sich um Lernen an einer Hochschule handelt und dass nicht nur Themen, sondern auch Methoden innerhalb von Fachgebieten vermittelt werden. Weitere Konnotationen des Begriffs ‚Studium‘ sollen hier ausgeschlossen werden; es gelten zudem die bereits in den Handlungsfeldern festgelegten Abgrenzungen wie Fachhochschule, Weiterbildungsstudium und familien- und berufsbegleitendes Studium. Das Studium unterscheidet sich wesentlich vom schulischen Lernen (vgl. Streblow; Schiefele, 2006, S. 352f), gemäss den Autoren zum einen durch die freie Wahl zur Aufnahme und zum anderen durch eine weniger starke Vorstrukturierung.

Studierende können – zumindest zu einem gewissen Grad – Inhalte selbst wählen und eigenständig festlegen [...] (Streblow; Schiefele, 2006, S. 352f).

Diese Aussage ist in Bezug auf Multioptionalität zentral. Entsprechend gilt für diese Dissertation die folgende Definition für den Begriff ‚Studium‘ unter Berücksichtigung der Abgrenzungen: **Streben nach Wissen- und Kompetenzerwerb in einem familien- und berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium, mit Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung des Studiums.** Nur so ist es möglich, dass Multioptionalität vorhanden ist. Genau genommen muss aber dann auch unterstellt werden, dass bereits Multioptionalität an den Hochschulen vorliegt, denn alle Fachhochschulen bieten eine Wahl des Studiums. Aus diesem Grund ist es notwendig, von einer digitalen multioptionalen Bildung zu sprechen. Denn auch wenn alle Hochschulen eine Wahl anbieten, so bedeutet dies nicht, dass dieses Angebot auch die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Studierenden berücksichtigt. Ebenso strebt Bildung – dies ist in den vorherigen Kapiteln bereits ausgeführt worden – innerhalb einer Digitalen Bildung nach einer ganzheitlichen Bildung. Die obenstehende Definition unter Berücksichtigung der Abgrenzungen weiterführend gilt für das digitale multioptionale Studium in dieser Dissertation folgende Definition:

Ganzheitliche Bildung an einer Fachhochschule in einem familien- und berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium, mit Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung des Studiums unter Berücksichtigung der eigenen, individuellen Leistungsvoraussetzungen.

Entsprechend wird der Begriff des digitalen multioptionalen Studiums (DMOS) mit dem Begriff der digitalen, multioptionalen Bildung (DMOB) synonym verwendet. Grund hierfür ist, dass ein Studium im allgemeinen Sprachgebrauch dem Studierenden zugeschrieben wird und die Hochschule als Befähigte für das Studium in eine Rolle drängt, die eher reaktiv erscheint. Bildung hingegen ist Aufgabe der Schulen wie auch der Studierenden im Sinne eines lebenslangen Lernens, sodass beide eine aktive Rolle einnehmen müssen – sei es in der Auswahl oder in der Befähigung. Wird entsprechend von Bildung gesprochen, ist damit (aktives) Studieren gemeint und umgekehrt.

5.2.3 Digitales, multioptionales Studium und Bildung

Wie bereits hinreichend aufgezeigt, wird sich die Bildung in den kommenden Jahren im Sinne einer Digitalen Bildung oder eines digitalen Studiums verändern, sofern in diesem Zusammenhang die Bildung innerhalb eines Studiums an Hochschulen verstanden wird. Dabei stellt die Technologie einen Treiber dar. Auf die technologischen Möglichkeiten und Ausführungen soll innerhalb dieser Arbeit indes verzichtet werden. Vielmehr geht es darum, an dieser Stelle den Zusammenhang zur Digitalen Bildung und damit die Berücksichtigung der Individualität und der Multioptionalität aufzuzeigen.

Hierzu erfolgt zunächst ein Rückbezug auf die zuvor dargelegten wesentlichen Festlegungen:

- **Digitale Bildung = Ganzheitliche Bildung an einer privaten Fachhochschule in einem familien- und berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium, mit Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung des Studiums unter Berücksichtigung der eigenen, individuellen Leistungsvoraussetzungen.**
- **Digitale Bildung ist ein aktiver, technologieunterstützter Prozess, innerhalb dessen die Hochschule mittels Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen die Studierenden zu wirtschaftlichen, erfolgsorientierten Zielen führt.**

- **Die Bedürfnisse müssen in zeitlicher, räumlicher und semantischer Dimension der Studierenden und der Hochschule durch die individuelle ISL-Gestaltung einer Option multioptional umgesetzt werden, um den individuellen Leistungsvoraussetzungen (Digitale Bildung) zu entsprechen.**
- **Es gibt keine Feststellung, welche Ausprägungen der Dimensionen zu den Bedürfnissen der Studierenden und auch der Hochschule zählen. Dies bedarf einer Untersuchung, denn nur so kann eine Gestaltung der Dimensionen erfolgen.**
- **Multioptionalität = Entscheidungssituation eines Studierenden und/oder der Hochschule innerhalb eines Weiterbildungsstudiums aus einer Gesamtheit von Optionen.**
- **Digitale Bildung bzw. das digitale Studium sollte sich den individuellen Leistungsvoraussetzungen anpassen. Eine Möglichkeit hierzu bietet die Multioptionalität des Studienangebotes. Dies bedeutet aber nicht, dass Quantität hier der Treiber ist, vielmehr ist es die Qualität. Es ist nicht hilfreich, viele Angebote zu haben, die nicht zielführend sind; vielmehr sind qualitative Angebote erforderlich, die den Leistungsvoraussetzungen entsprechen.**
- **Individualisierung soll in diesem Kontext als die Ausrichtung auf Menschen oder eine Ansammlung von Menschen und deren Leistungsvoraussetzungen betrachtet werden.**

Die Individualität von Hochschulen (als soziale Organisation) sowie der Studierenden und die daraus resultierende notwendige Multioptionalität sind wesentliche Gestaltungsfaktoren der Digitalen Bildung. Aus diesem Grund soll auf die Forderung der Individualisierung im Folgenden nochmals konkreter eingegangen werden.

5.2.3.1 Forderung nach Individualisierung

In seinem Buch „Bildung braucht Persönlichkeit“ verlangt Gerhard Roth die Ausrichtung der Bildung auf das Individuum (vgl. Roth, 2014), ebenso wie auch Burow und Gallenkamp in ihrer Publikation (2017, S. 60). Hier wird neben der Persönlichkeit des Lehrenden auch auf die

Persönlichkeit des Lernenden eingegangen; es braucht ein Zusammenspiel zwischen Lehrenden, Lernenden und Lernstoff sowie Lernumgebung und Lernmedium. Es besteht die für einige als utopisch geltende Möglichkeit, Lernstoff, Lehrende, Lernumgebung sowie Medien auf den Studierenden auszurichten, sodass dieser zum Lernerfolg geführt werden kann. So gehen Dräger und Müller-Eiselt davon aus, dass man den Studierenden erst genau kennen muss, um diesen auch unterrichten zu können (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 24). Ähnlich sehen dies auch Mayer-Schönberger und Cukier, die vor allem das Vorwissen in den Vordergrund stellen und Individualität sowie Flexibilität als zentrale Elemente des Digitalen Lernens benennen (vgl. Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 53). Flexibilität kann hierbei jedoch auf Individualität reduziert werden, denn etwas ist dann als subjektive Annahme flexibel, wenn es sich individuell anpasst.

Diese Individualität des einzelnen kann innerhalb eines Verbundes von Studierenden eine Heterogenität bedingen, die von vielen Lehrenden als Problem erachtet wird:

Fragt man einen Lehrer, Professor oder Dozenten nach seiner grössten Herausforderung, lautet die Antwort häufig: Guter Unterricht wäre viel leichter, wenn die Lerngruppe nicht so heterogen wäre. Dahinter verbirgt sich eigentlich nur der Wunsch, die schwächsten und manchmal auch die stärksten Schüler auszusortieren – in der Hoffnung, dann eine leistungshomogene Gruppe vor sich zu haben. Unterschiedlichkeit wird von vielen Pädagogen als Problem empfunden (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 69).

Fehlende Individualität wird hingegen häufig als Ursache für einen Studienabbruch von Studierenden genannt, die aber im Gegenzug die intellektuellen Voraussetzungen für ein Studium generell erfüllen (vgl. Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 72). Für viele Studierenden, die medialisiert und isoliert studieren, wird als Hauptgrund die fehlende soziale Verbundenheit angegeben. Aber auch dies ist auf individuelle Leistungsvoraussetzungen zurückzuführen, denn wenn Studientyp und Bedürfnisse nicht den Leistungsvoraussetzungen entsprechen, kommt es zu einer Dissonanz. Dies bedeutet gleichwohl nicht, dass alle Studierende ein Studium bestehen, wohl aber diejenigen, die die festgelegten Voraussetzungen erfüllen. Viele Hochschulen müssen dabei umdenken und die immer wieder propagierte Durchfallquote in Frage stellen.

So stellen Dräger und Müller-Eiselt die Ergebnisse der Individualisierung an der Arizona State University dar:

Messbare Erfolge gibt es an der Arizona State University: Die Abschlussquote in einem durch Knewton aufbereiteten Mathematikurs konnte um 17 Prozent gesteigert, die Abbruchrate sogar um mehr als die Hälfte gesenkt werden (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 25).

Studierende und Menschen allgemein benötigen Erfolgserlebnisse – auch beim Lernen. Diese müssen folglich innerhalb des Studiums erzeugt werden. Da jeder Studierende individuelle Voraussetzungen besitzt, sind auch die individuellen Erfolgserlebnisse unterschiedlich, sodass Studieren nicht zu einer negativen Beanspruchung wird. Wie bereits hinsichtlich des Lernens ausgeführt, wird hierbei Neues in bestehende Wissensstrukturen eingebaut.

[...] Erkenntnisse des Psychologen Mihály Csikszentmihályi (2008) [...] Seine Forschung verdeutlicht, dass das Nutzen der eigenen Stärken eine Art Schaffensrausch auslöst. Dieser hat zum einen ein hohes Mass an Zufriedenheit sowie eine intensive und nachhaltige Lernerfahrung zur Folge – es geht um Engagement und das Empfinden von Lust an der eigenen Tätigkeit (Burow; Gallenkamp, 2017, S. 61).

So werden Lernen und das Studium zu einem Erfolg, und dies nicht nur für den einzelnen Studierenden, sondern auch für die Hochschule. Im Sinne der Multioptionalität und der damit einhergehenden Individualisierung des Studiums stellen Burow und Gallenkamp mit Bezug zur Perspektive Bildungssystem fest:

[...] ein Bildungssystem, dessen Perspektive auf den Einzelnen veraltet ist und dadurch immer mehr zum Problem wird, weil sie den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der heutigen Zeit nicht mehr gerecht wird (Burow; Gallenkamp, 2017, S. 52).

Noch extremer drücken dies Gräger et al. aus und stimmen dabei anderen Autoren zu:

«One size fits all» war gestern (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 22).

5.2.3.2 Forderung nach Multioptionalität

Mayer-Schönberger und Cukier drücken die Forderung nach Multioptionalität weitgreifender aus. Sie fordern Massgeschneidertes (im Sinne der Dissertation: massgeschneiderte Gestaltung) für die Studierenden (vgl. Mayer-Schönberger; Cukier, 2014, S. 29). Dies impliziert jedoch nicht, dass der Studierende dieses wählen oder entscheiden kann, sondern dass das Studium auf den Studierenden und dessen Leistungsvoraussetzungen zugeschnitten wird. Die Aktion muss von beiden Seiten vorhanden sein und nicht nur fordern, sondern auch fördern. Da Lernen aber ein sozialer Prozess ist und letztlich im Sinne einer positiven Pädagogik und der Erreichung der Kompetenzexegese nur durch den Studierenden selbst erzeugt werden kann, muss eine Wahloption vorhanden sein, denn ein Lernprozess muss die Zustimmung und damit die Entscheidung des Studierenden für ein Studium und dessen Bedingungen beinhalten. Das geforderte Studium ‚nach Mass‘ im Sinne einer Digitalen Bildung besteht heute bereits, so Dräger und Müller-Eiselt:

Noch sitzen die Bildungsmassschneider von heute fast ausschliesslich in Oxford oder Stanford [...]. Deren kleine Lerngruppen und individuelle Betreuung sind aber nur wenigen zugänglich, man braucht überragendes Talent oder reiche Eltern. Dort unterrichten Pädagogen, die das Idealbild erfüllen: Sie entwerfen für jeden Studenten ein eigenes Lernprogramm entsprechend Kompetenzen, Interessen und Lernstil, lösen sich vom Standardlehrbuch, empfehlen passende Materialien. Sie haben immer ein Auge auf den Fortschritt des Einzelnen, helfen früh, wenn etwas nicht verstanden wird, erkennen Langeweile ebenso wie Überforderung und reagieren darauf (Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 71).

Hier entscheiden die Studierenden mit der Hochschule, sofern die Lehrenden als Vertreter der Hochschule aufgefasst werden. Es liegt eine Multioptionalität vor, die individuell genutzt wird. Bereits heute können Systeme dies übernehmen.

Dem ist an dieser Stelle zu widersprechen. Zwar können diese Systeme dies leisten, doch intelligente Software als Allheilmittel zu sehen und nur die Studierenden dazu zu befähigen, die medialisiert oder technologisiert studieren, wäre ein Rückschritt in der Berücksichtigung der Individualität. Die Aufgabe der Hochschule kann nicht in jedem Fall darin bestehen, allein Software einzusetzen, die Software kann lediglich die Individualisierung unterstützen. Es muss

Multioptionalität vorliegen, unabhängig davon, ob die Studierenden diese Art der Technologisierung selbst in die Hand nehmen wollen oder ob sie als Unterstützung für den Dozierenden dient. Ansonsten besteht hierbei die Gefahr des Technikstresses (vgl. Hoppe, 2010, S. 18), wie auch Burow und Gallenkamp bestätigen:

In Zukunft werden sie dabei durch Data-Mining unterstützt, d.h. die Lernsoftware analysiert die Lerntätigkeit und liefert dem Lehrer differenzierte Leistungsprofile, mit deren Hilfe sie die Fortschritte und Defizite der Schüler erkennen und Fördermassnahmen einleiten können (Burow; Gallenkamp, 2017, S. 167 - 168).

Die Studierenden können sich folglich auch entscheiden, analog zu arbeiten. Digitales und multioptionales Studium bedeutet nicht automatisch medialisiert oder technologisiert zu lernen. Eine Software kann demnach die Studierenden und/oder die Lehrenden unterstützen.

Es scheint sich damit auch in den nächsten Jahren nicht so sehr die Frage zu stellen, ob elektronische Lehr- und Lernformen klassische Formen ablösen, sondern sie bieten die Möglichkeit zu einer stärkeren Ausdifferenzierung im Angebot [...] Komplexe und zeitlich umfangreiche Bildungsmassnahmen werden von den erweiterten Möglichkeiten profitieren, bedürfen aber gleichzeitig auch einer umfangreichen Betreuung und Begleitung durch den Bildungsanbieter (Dittler, 2017, S. 99).

Dabei sind die individuellen Voraussetzungen des Studierenden zu berücksichtigen, entsprechend muss sich auch das Studium daran ausrichten (vgl. Zylka, 2017, S. 36). Die Bertelsmann Stiftung prognostiziert in diesem Zusammenhang eine digitale Bildungsrevolution (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2015), wobei nach Burow und Gallenkamp eine ausdrucksstarke These determiniert wird: Es werden zukünftig

[...] nicht mehr die Schüler leistungsschwach sein, sondern solche Schulen, die Schüler nach dem Paradigma der industriellen Massenproduktion abfertigen und unfähig zu passgenauer Förderung sind (Burow; Gallenkamp, 2017, S. 164).

Die dadurch entstehenden Herausforderungen bestehen vor allem in der Akzeptanz der Digitalen Bildung. Diese muss zu den Lernwilligen und den Akteuren getragen werden (vgl. Dittler, 2017, S. 149).

Alles in allem zeigt sich im Thema der Multioptionalität und im Kontext der Digitalen Bildung, dass Technologie und Medialisierung immer wieder als Digitalisierung bezeichnet werden. Sie sind nicht voneinander zu trennen, es geht aber nicht um eine Automatisierung der Lernprozesse, um eine Standardisierung oder Harmonisierung, sondern um die individuellen Voraussetzungen, denen durch Multioptionalität im Studium Rechnung getragen werden kann. Allerdings muss diesbezüglich auch an dieser Stelle bereits kritisch angemerkt werden, dass dies nicht automatisch bedeutet, dass jeder Studierende zwangsweise sein eigenes Klassenzimmer, seinen eigenen Dozierenden etc. erhält. Sollte dies aber gewünscht sein, ist dies durchaus eine Option. **Den individuellen Leistungsvoraussetzungen des Studierenden stehen demnach die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Hochschule gegenüber, die in einem sozial-ökonomischen Konstrukt in Interaktion stehen.**

5.2.3.3 Feststellungen und Zwischenfazit

Im Sinne der digitalen multioptionalen Bildung können die folgenden Konklusionen gezogen werden:

- **Es ist eine Betrachtung der Belastungen und Beanspruchungen notwendig, da es sich um eine Studiensituation mit besonderen Bedingungen handelt.**
- **Es ist eine Betrachtung der Dimensionen der Multioptionalität notwendig, um ein Studium individuell zu gestalten.**
- **Es ist eine Betrachtung der Belastungs-/Beanspruchungskonzeption seitens der Hochschule und der Studierenden notwendig, da diese anhand der individuellen Leistungsvoraussetzungen zu einem Studienerfolg beitragen.**
- **Es ist eine Betrachtung der Bedürfnisse notwendig, die aus der Belastung- und Beanspruchungskonzeption in Kombination mit den individuellen Leistungsvoraussetzungen resultieren.**
- **Es ist insgesamt eine Betrachtung der individuellen Voraussetzungen im Sinne eines sozio-ökonomischen Konstrukts notwendig.**

In einem kommenden Schritt ist es daher notwendig, die Besonderheiten der Fachhochschule und die der Studierenden innerhalb eines familien- und berufsbegleitenden Studiums aufzuzeigen und daraus in einem nachfolgenden Schritt die individuellen Belastungen und Beanspruchungen zu modellieren, da diese die Grundlage dafür bilden, anhand von Multioptionalität die Bildung bzw. das Studium individualisiert (oft auch ‚personalisiert‘ genannt) auszurichten.

5.2.4 Die Hochschullandschaft Schweiz und deren Besonderheiten

Wie bereits einleitend erwähnt, hat die Hochschullandschaft Schweiz bzw. das Hochschulsystem der Schweiz einen internationalen Sonderstatus. Es ist daher notwendig, auf diesen näher einzugrenzen.

5.2.4.1 Organe der Bildungspolitik

Antonio Loprieno zeigte 2015 in einer Visualisierung die Organe der Bildungspolitik auf, die das Hochschulwesen bestimmen (vgl. Loprieno, 2015, S. 7). In diesem Zusammenhang wird gleichzeitig deutlich, dass es zwar beim Zusammenschluss der Rektoren innerhalb Swissuniversities eine FH-Kammer und eine UH-Kammer gibt, dass aber alle Hochschulen gleichberechtigt stimmberechtigt sind. Dies gilt auch für die einzige Hochschule in privater Trägerschaft, die die identische Nennstimme wie die ETH Zürich oder die EPFL vorweisen kann. Vor der Gründung von Swissuniversities gab es getrennte Organisationen, die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen (KFH) und die ehemalige Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Erst mit der Einführung des neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) wurde dies angepasst.

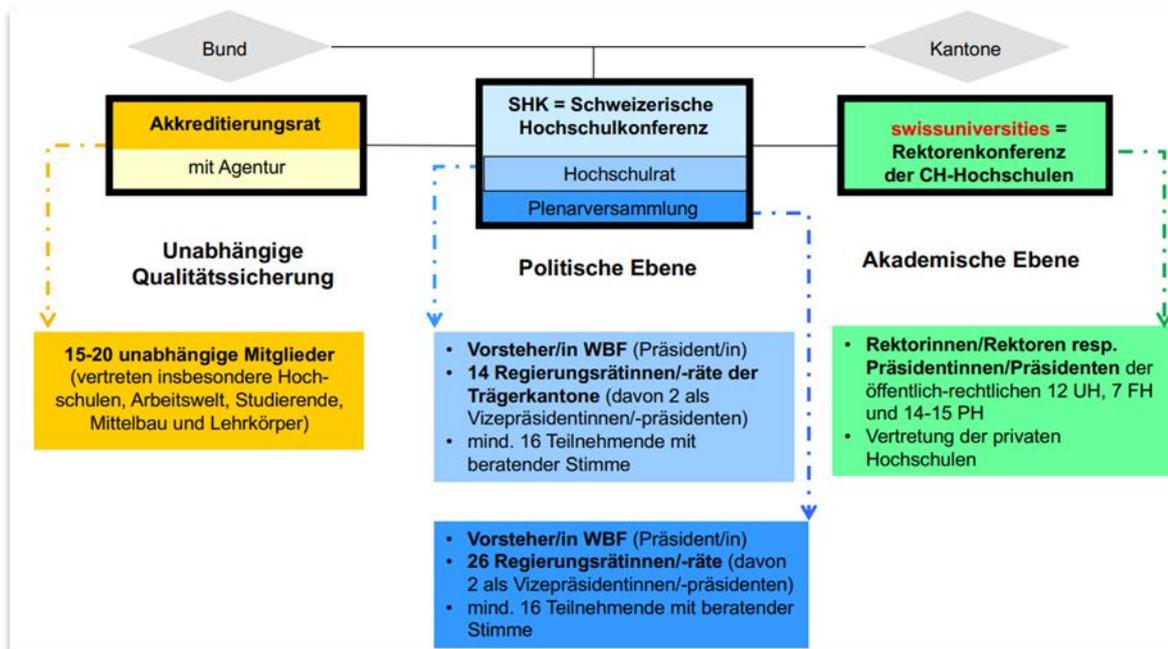


Abbildung 17: Organe Bildungspolitik. (Quelle: Loprieno, 2015, S. 7)

Aufgrund der Verpflichtung des HFKG, wonach sich jede Hochschule der Schweiz bis 2023 institutionell akkreditieren muss, wurde der Akkreditierungsrat mit einer eigenen Akkreditierungsagentur (AAQ) gegründet.

5.2.4.2 Hochschularten und Hochschultypen

In der Schweiz wird nicht nur von einer dualen Aus- und Weiterbildung gesprochen, sondern von einem dualen System im Hochschulbereich. Als dual wird dieses System deshalb bezeichnet, weil es im Grunde zwei Arten von Hochschulen gibt: die universitären Hochschulen und die Fachhochschulen. Wird nach Hochschultypen unterschieden, existieren vier verschiedene: die ETHs, die universitären Hochschulen, die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen (vgl. Schmidt, 2008, S. 116).

Die universitären Hochschulen oder in der Schweiz als Universitäten benannten Hochschulen werden gemäss dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation folgendermassen beschrieben:

Unter dem Begriff «universitäre Hochschulen» sind die ETH Zürich und die EPF Lausanne (EPFL) als Eidgenössische Technische Hochschulen und zehn kantonale

Universitäten zusammengefasst. [...] An den zwölf universitären Hochschulen studieren rund 149 000 Personen (2016/2017). Davon sind über 50 % Frauen und 25 % haben ihre Hochschulzulassung im Ausland erworben. Dabei nimmt der Anteil von Ausländerinnen und Ausländern zu, je höher die Studienstufe ist (Doktorierende: knapp 55 %) (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2018, S. 18).

Die Fachhochschulen werden wie folgt definiert:

Die sieben regional organisierten öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen sind Mitte der 1990er-Jahre aufgebaut worden. Seit 2005 besteht auch eine private Fachhochschule. [...] Die Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Studien auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden und gegebenenfalls künstlerische Fähigkeiten erfordern. [...] An der Schnittstelle von Praxis und Wissenschaft nehmen sie eine wichtige Rolle als Innovationsmotoren wahr. Heute macht der Anteil Forschung rund 25 % der gesamten Betriebskosten der Fachhochschulen aus (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2018, S. 18–20).

Eine Besonderheit im Vergleich mit anderen Ländern ist nachfolgend erläutert:

Wie in weiten Teilen Europas besteht in der Schweiz das Hochschulsystem fast ausschließlich aus öffentlichen Schulen. Es gibt keine Privatuniversität, sondern es existiert lediglich eine privatrechtliche Fachhochschule (Schmidt, 2008, S. 114).

Die einzige privatrechtliche Fachhochschule und deren Besonderheiten sollen im Anhang 20.1 näher betrachtet werden. Da ein privater Bildungsträger keine Gelder vom Bund oder Kanton erhält, sollte hier ein unternehmerischer Gedanke fokussiert werden, welcher die Stakeholder berücksichtigen muss.

5.2.4.3 Stakeholder der Hochschule

Im Wesentlichen sind die Stakeholder einer Hochschule in der Schweiz an den Hochschulen identisch, sofern auf einer abstrakten Ebene von Governance (Träger und Gremien)

gesprochen wird. Aus den vorherigen Ausführungen ergeben sich die folgenden primären Stakeholder:

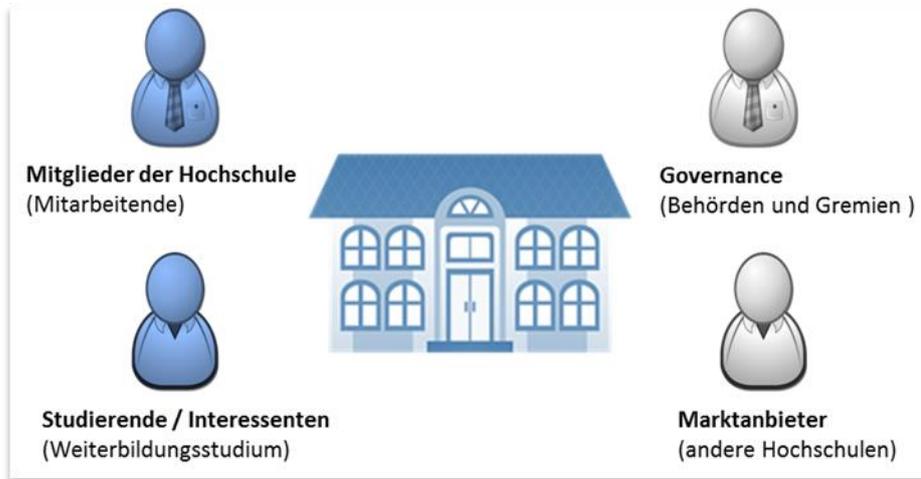


Abbildung 18: Stakeholder Hochschulen. (Quelle: Eigene Darstellung)

Daran könnten weitere Stakeholder wie die Gesellschaft, Lieferanten etc. anschliessen. Da der Fokus jedoch auf den primären Stakeholdern liegt, sollen diese innerhalb dieser Dissertation vernachlässigt werden. Ebenso stehen in dieser Arbeit **die Studierenden/Interessenten sowie die Mitglieder der Hochschule im Vordergrund**. Da es in einem Schwerpunkt um Belastungen und Beanspruchungen geht, sollten diese vordergründig im Sinne einer jeden Hochschule betrachtet werden. Ebenso sind vor dem Hintergrund der Digitalisierung und Multioptionalität die Betrachtung der Governance in den Richtlinien für die Weiterbildung und deren Perspektive der Hochschule in den jeweiligen Ausführungen zur Digitalen Bildung thematisiert.

Neben der Eingrenzung auf die Schweiz erfolgt eine weitere Eingrenzung auf die Weiterbildung, die im nächsten Unterkapitel erläutert wird. Dass diese Abgrenzung notwendig ist, begründet sich nicht nur durch den vierfachen Leistungsauftrag der Hochschulen, sondern wurde ebenso in den bereits zuvor erwähnten Darlegungen ersichtlich.

5.2.5 Weiterbildung an Hochschulen – Perspektive Hochschule

Im Folgenden soll ausgehend von der Perspektive der Hochschule die Perspektive der Studierenden auf die Weiterbildung innerhalb der Schweiz beleuchtet werden. Da sich die

Dissertation auf die Weiterbildung beschränkt, ist es notwendig, diese zu definieren und deren Notwendigkeit sowie vorliegende Daten darzulegen, um die Handlungsnotwendigkeit zu erfassen. Darüber hinaus bilden die Regelwerke zur Weiterbildung, die Position der Hochschulen zur Weiterbildung und die Individualitätsbetrachtung sowie deren wissenschaftliche Relevanz eine Grundlage zur notwendigen Betrachtung im späteren empirischen Teil.

5.2.5.1 Notwendigkeit einer Weiterbildung

Schiersmann bringt die Bedeutung von Weiterbildung auf den Punkt:

(Weiter-)Bildung wird zur Schlüsselressource für die Individuen und die Gesellschaft. Eine erste Phase der allgemeinen und beruflichen Ausbildung ist weder hinreichend für ein erfolgreiches Berufsleben noch für die Anforderungen seitens der Wirtschaft (Schiersmann, 2007, S. 9).

Damit stimmt sie bereits bestehenden Forderungen der letzten Jahre verschiedener Autoren zu; es ist jedoch im Erwerbsleben eine Vielzahl von Weiterbildungen notwendig (vgl. Schiener, 2006, S. 127/Bellmann et al., 2010, S. 43/Schiener et al., 2013, S. 555/Yendell, 2012, S. 2/Becker, 2018, S. 311). Zusätzlich bestätigt dies eine Studie der Universität St. Gallen:

Es liegt auf der Hand, dass der wirtschaftliche und technologische Wandel es unerlässlich erscheinen lässt, sich ständig weiterzubilden, damit der einzelne weiterhin seine bisherige oder nötigenfalls eine andere Tätigkeit ausüben kann und seine Arbeitsmarktfähigkeit erhalten bleibt (Geiser, 2011, S. 13).

Dabei ist gemäss dem Weiterbildungsgesetz der Schweiz der einzelne Mensch selbst für seine Weiterbildung verantwortlich (vgl. Art5 Abs 1, WeBiG, 2014). Die Arbeitgeber sind jedoch gemäss dem Gesetz angehalten, die Weiterbildung zu ‚begünstigen‘. Er ist zudem inhärent dazu aufgefordert, dies zu unterstützen; so

[...] erfasst die Fürsorgepflicht nach Art. 328 OR auch das berufliche Fortkommen des Arbeitnehmers [...] (Geiser, 2011, S. 12).

Bereits 2008 stellten Weber und Tremel eine überdurchschnittliche Teilnahme an Bildungsaktivitäten in der Schweiz fest (vgl. Weber; Tremel, 2008, S. 8). Dies bestätigen auch die Zahlen im Folgenden. Zunächst ist es jedoch notwendig, den Begriff beziehungsweise zur Hochschule zu definieren und abzugrenzen.

5.2.5.2 Definition der Weiterbildung und zusammenhängende Begrifflichkeiten

Ehrenzeller und Brägger hatten bereits 2009 festgestellt: „Der Weiterbildungsbegriff ist offen“ (Ehrenzeller; Brägger, 2009, S. 5). Die Weiterbildung wird im Weiterbildungsgesetz der Schweiz sehr allgemein als nichtformale Bildung und „[...] strukturierte Bildung ausserhalb der formalen Bildung“ (vgl. Art3 Abs a, WeBiG, 2014) definiert, wobei formale Bildung die staatlich geregelte Bildung umfasst.

Die KFH gab 2006 eine Definition für Weiterbildung, die bis heute Gültigkeit innerhalb Swissuniversities besitzt:

Als (Fach)Hochschul-Weiterbildung werden Programme bezeichnet, welche unter Verantwortung und Aufsicht einer Fachhochschule durchgeführt werden und sich in der Regel an Personen mit einem Hochschulabschluss richten (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 3).

In Deutschland hat die KMK eine ebenfalls weit gefasste, aber dennoch konkretere Definition als die Schweiz publiziert. Demnach ist Weiterbildung

[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland KMK, 2001, S. 2–3).

Diese Definition soll für diese Arbeit gelten, da die Praxis an den Schweizer Hochschulen bezüglich der Zulassungsvoraussetzungen, auf die im Folgenden eingegangen wird, genau dem entspricht, sich aber in den Abschlüssen unterscheidet. Im Zusammenhang mit dem Begriff der Weiterbildung tritt ebenso der Begriff des Lebenslangen Lernens (LLL) auf. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft definiert LLL als „[...] Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient [...]“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2001, S. 34). Aber auch nach nationalen Definitionen wie nach CRUS sind die jeweils verwendeten Begriffe zu LLL

[...] uneinheitlich, unscharf getrennt und werden oft synonym verwendet (CRUS, 2012, S. 3).

Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang die Feststellung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2019c, S. 2), dass die Weiterbildung ein Teil des LLL ist oder sein kann, da LLL ebenso bspw. die Ausbildung umfasst. Dabei beinhaltet LLL sowohl strukturierte als auch informelle Bildung. Da es sich bei der Weiterbildung um eine strukturierte Bildung handelt (siehe oben), findet sie in einer organisierten Umgebung statt bzw. folgt einem definierten Ablauf (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019c, S. 2).

Dies ist insofern für diese Arbeit entscheidend, als DMOB innerhalb einer Hochschule durchaus einer Struktur folgen kann, diese jedoch nicht zwingend gesteuert sein muss und Weiterbildung einen Beitrag zum Lebenslangen Lernen leistet.

5.2.5.3 Zahlen und Fakten zur Weiterbildung in der Schweiz

Die aktuellen Zahlen der SBFI zeigen Erstaunliches:

- *Jeder 4. hat eine Weiterbildung besucht (26 %) (bei tertiär gebildeten Personen liegt der Wert bei 39 %).*
- *Der Hauptgrund für die letzte Weiterbildung war in 78 % der Fälle beruflicher, in 22 % der Fälle allgemeiner Natur.*

- *Das Studentotal für Weiterbildung während der letzten 4 Wochen lag im arithmetischen Mittel bei ca. 7 Stunden (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019b, S. 30).*

Dies bedeutet, dass sich jeder vierte Erwachsene in der Schweiz alleine in den letzten vier Wochen ca. sieben Stunden pro Woche weitergebildet hat. Eingedenk der Tatsache, dass es sich ggf. um Berufstätige handelt, ist dies ein beachtlicher Wert, zumal die Anzahl gegenüber 2017 leicht rückgängig ist (vgl. Bundesamt für Statistik, 2020a, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/weiterbildungsteilnahme.html> [abgefragt am: 20.11.2020]). Werden die Werte von 2017 zu Grunde gelegt, so liegt die Teilnahmequote in diesem Jahr bei 31.2 %, innerhalb von Europa bei 10.9 %. Die 30- bis 34-Jährigen bilden die Spitze mit 31.2 %. Doch auch die anderen Altersgruppierungen weisen hohe Prozentsätze auf:

Teilnahmequote an Weiterbildung (letzte 4 Wochen) in % Wohnbevölkerung 25 bis 74 Jahre							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
25-29 Jahre	27.3	27.6	28.4	28.7	31.7	30.8	30.1
30-34 Jahre	28.1	28.2	29.5	31.2	30.4	30.7	31.2
35-39 Jahre	28.5	27.9	27.7	29.6	29.0	31.2	29.2
40-44 Jahre	28.3	28.1	28.1	29.5	28.7	29.2	29.4
45-49 Jahre	28.1	28.2	28.4	28.5	27.0	29.1	28.6
50-54 Jahre	27.9	28.0	27.1	28.2	29.3	29.0	29.0
55-59 Jahre	25.3	24.4	24.6	26.4	26.1	26.3	26.3
60-64 Jahre	19.1	17.6	18.7	18.6	19.9	20.8	19.9
65-69 Jahre	14.2	13.4	14.0	15.0	14.6	15.2	14.3
70-74 Jahre	9.8	10.0	11.2	12.7	12.3	13.3	12.7

Abbildung 19: Teilnahmequote an Weiterbildung. (Quelle: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019c, S. 8)

Die folgende Grafik (Abbildung 20) gibt Aufschluss über die Gründe dafür, dass eine Weiterbildung nicht möglich war.



Abbildung 20: Teilnahmehindernisse. (Quelle: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFJ, 2019c, S. 13)

36.1 % gaben Zeitmangel an, gefolgt von den Kosten mit 14.6 % und der familiären Beanspruchung mit 13.2 %. Dies zeigt, dass, wenn sich das Studium in den zeitlichen und familiären Kontext einordnen lassen würde, ein weiteres Potenzial von 49.3 % bestünde, was also fast nochmals die Hälfte der Befragten ausmachen würde. Ein Studium, abgestimmt auf die individuellen Voraussetzungen, hat demnach durchaus eine Relevanz. Die finanzielle Komponente hat jedoch ebenso einen Einfluss. Weiterbildung bringt zwar steuerliche Vorteile mit sich und ca. die Hälfte der Studierenden wird auch vom Arbeitgeber unterstützt, dennoch wird ersichtlich, dass Arbeitgeber nicht in jedem Fall die Weiterbildungskosten übernehmen. Der häufigste Grund für eine Ablehnung der finanziellen Beteiligung liegt darin, dass die vorhandenen Qualifikationen und Fähigkeiten des Weiterbildungsinteressierten nach Aussage des Arbeitgebers dem Bedarf des Unternehmens entsprechen (89.6 %) (vgl. Bundesamt für Statistik, 2020b, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.3502114.html> [abgefragt am: 20.11.2020]). Vor diesem Hintergrund sollen im nächsten Abschnitt die rechtlichen Regelungen der Weiterbildung innerhalb der Schweiz genauer betrachtet werden.

5.2.5.4 Regelungen zur Weiterbildung in der Schweiz

Das Recht auf Bildung ist 2000 in der Charta der Europäischen Union (EU) in Art. 14 festgehalten: „Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung“ (Art. 14 Abs 1, Charta der Grundrechte, 2000). Darüber hinaus ist die Weiterbildung in der Schweiz im Weiterbildungsgesetz von 2016 berücksichtigt. Ziel dieses Gesetzes ist es, die Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens im Bildungsraum Schweiz zu stärken (vgl. Art. 1 Abs. 1, WeBiG, 2014). Darüber hinaus will der Bund mit diesem Gesetz die Initiative der Einzelnen unterstützen, an einer Weiterbildung teilzunehmen.

Haberzeth und Sgier (2019, S. 9) stellten gleichwohl fest, dass die Schweiz im Gegensatz zu bspw. Deutschland über wenige bis gar keine Daten über Strukturen, Anbieter und Angebote zur Weiterbildung verfügt. Infolgedessen kann erst nach Einführung des Weiterbildungsgesetzes 2019 das erste Monitoring mit zumindest ersten Indikatoren erfolgen (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019a). Die Bedürfnisse der Studierenden werden dabei nicht erhoben.

Die Weiterbildung ist in der Schweiz neben dem Weiterbildungsgesetz und wenigen Aussagen des HFKG in den folgenden gesetzlichen Bestimmungen geregelt:

Fachhochschulgesetz (Stand vom 4. Oktober 2005)**Art. 3 Aufgaben**

² Sie ergänzen die Diplomstudien durch ein Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen.

Art. 8 Weiterbildung

¹ Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen den Studierenden, sich in ein Spezialgebiet zu vertiefen oder sich gezielt Wissen auf neuen Gebieten anzueignen.

^{1bis} Die Fachhochschulen bieten insbesondere Nachdiplomstudien an, die zu einem Diplom der Fachhochschule führen.

² Das Departement:

a. legt die Mindestanforderungen an die Nachdiplomstudien fest;

b. anerkennt die Diplome, sofern die Nachdiplomstudien die bundesrechtlichen Anforderungen erfüllen;

c. legt die Titel fest.

³ Das anerkannte Diplom berechtigt zur Führung des entsprechenden Titels.

Fachhochschulverordnung (Stand vom 4. Oktober 2005)**Art. 6 Weiterbildungsveranstaltungen**

Weiterbildungsveranstaltungen müssen sich klar von Bachelor- und Masterstudiengängen unterscheiden.

Verordnung des EVD über Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen (Stand vom 4. Oktober 2005)**Art. 3 Zulassungsvoraussetzungen**

¹ Die Zulassung zu einem Nachdiplomstudiengang setzt einen Hochschulabschluss voraus.

² Studierende, die über keinen Hochschulabschluss verfügen, können zugelassen werden, wenn sich die Befähigung zur Teilnahme aus einem anderen Nachweis ergibt.

Art. 4 Umfang

¹ Für den Abschluss eines Nachdiplomstudiengangs müssen mindestens 60 Kreditpunkte nach dem Europäischen Kredittransfersystem (European Credit Transfer System, ECTS) erreicht werden. Ein Kreditpunkt entspricht einem Arbeitsaufwand von 25–30 Stunden gemäss Artikel 2 Absatz 2 der Richtlinien des Fachhochschulrats vom 5. Dezember 2002¹ für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen in der Fassung vom 1. April 2004.

² Der Nachdiplomstudiengang wird mit einer Masterarbeit abgeschlossen.

Art. 5 Anerkennung der Weiterbildungsmasterdiplome

¹ Weiterbildungsmasterdiplome, die die bundesrechtlichen Anforderungen erfüllen, sind eidgenössisch anerkannt.

² Die Fachhochschulen führen ein Verzeichnis der anerkannten Nachdiplomstudien.

Art. 7 Geschützte Titel für Weiterbildungsmasterdiplome

¹ Die Fachhochschulen können für ein eidgenössisch anerkanntes Weiterbildungsmasterdiplom folgende geschützte Titel abgeben:

a. «Master of Advanced Studies [Name der Fachhochschule] in [Bezeichnung der Richtung]» (Abkürzung: MAS [Name der FH]); oder

b. «Executive Master of Business Administration [Name der Fachhochschule]» (Abkürzung: EMBA [Name der FH]).

² Die Fachhochschulen dürfen den Begriff «Master» nicht für Weiterbildungsveranstaltungen verwenden, die nicht zu einem eidgenössisch anerkannten Weiterbildungsmasterdiplom führen.

Abbildung 21: Gesetzliche Bestimmungen der Weiterbildung. (Quelle: Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 2)

Die Bologna-Reform hingegen trifft wenige Aussagen zur Weiterbildung, sodass sich die Hochschulen über Freiheitsgrade in der Gestaltung der Weiterbildung freuen können. Diesen Handlungsspielraum scheinen einige jedoch nicht im Sinne einer individualisierten Weiterbildung zu nutzen, wie der kommende Abschnitt aufzeigt.

5.2.5.5 Die Hochschulen und die Weiterbildung

Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen hat in den letzten Jahrzehnten einen programmatischen Bedeutungsgewinn erfahren [...] (Jütte; Baden-Becker, 2016, S. 1).

Dies zeigen nicht nur die zuvor vorgestellten Zahlen, sondern auch der Auftrag an die Fachhochschulen im Bereich der Weiterbildung, der wie folgt lautet:

Mit ihrem praxisorientierten Fokus unterstützen die Fachhochschulen Absolventinnen und Absolventen in ihrer Weiterbildung während des späteren Berufslebens und stellen Angebote für neue Qualifikationsbedürfnisse des Arbeitsmarktes bereit. Solche Bedürfnisse zielen auf zusätzliche fachliche Qualifikationen oder auf neue berufliche Funktionen (CRUS et al., 2009, S. 4).

Die KFH konkretisiert dabei die Weiterbildung dahingehend, dass sie sich nicht nur an einzelne Weiterbildungsinteressierte richtet, sondern ebenso an Unternehmen, Organisationen, Verbände usw. (vgl. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 3). Dabei ist die Weiterbildung, wie bereits erwähnt, kostendeckend zu führen (vgl. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 5).

In der Weiterbildung auf Hochschulebene werden gemäss Swissuniversities drei Richtungen unterschieden:

- *Spezialisierung und Vertiefung: Anschluss an die ursprüngliche Studienrichtung des grundständigen Hochschulabschlusses*
- *Aufbau und Veränderung: Fachfremder Anschluss an eine oder mehrere Studienrichtungen des grundständigen Hochschulabschlusses*
- *Ergänzung und Erweiterung: Inter- oder multidisziplinäre Erweiterung einer oder mehrerer Studienrichtungen des grundständigen Hochschulabschlusses* (Swissuniversities, 2020a, <https://www.swissuniversities.ch/it/themen/studium/qualifikationsrahmen/weiterbildung> [abgefragt am: 14.11.2020]).

Dies zeigt, dass die Studierenden mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen an die Hochschulen herantreten, diese aber zum Teil mit einem einzigen Programm versuchen, den Erwartungen gerecht zu werden. Dies gleicht der Quadratur des Kreises, wenn zugleich die bedingt offenen Zulassungsvoraussetzungen und die individuellen Vorkenntnisse der Studierenden miteinbezogen werden. Es bedeutet indes nicht, dass die Studierenden ungenügend weitergebildet werden, sondern vielmehr, dass die Hochschulen an ihre Grenzen

geraten können. Weiterbildung ist als Chance anzusehen, das Profil der Hochschulen zu konkretisieren (vgl. Graessner et al., 2009, S. 543). Darüber hinaus ist diese,

[...] ein interessantes und für die Profilierung der Hochschulen überaus reizvolles Feld (Hanft; Simmel, 2007, zit. in Graessner et al., 2009, S. 543).

Wird zudem in Betracht gezogen, wie Zink (2013) in ihrer Studie feststellte, dass die

[...] wissenschaftliche Weiterbildung als ein Hybrid bezeichnet werden kann und zusätzlich durch ihre besondere Anbieter-Abnehmer-Konstellation ein besonders anspruchsvolles Betätigungsfeld für Programmplanende darstellt, stellen sich besondere Anforderungen an die Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Zink, 2013, S. 155).

Daraus abgeleitet stellt sich die Frage nach einer negativen Belastungs-Beanspruchungskonzeption, wenn Multioptionalität und Technologie hinzukommen. Es besteht aber dennoch eine Handlungsnotwendigkeit, denn die Hochschulen stehen auf dem Weiterbildungsmarkt in einem Wettbewerb.

Weber und Tremel stellten bereits 2008 eine Konkurrenz zwischen den Anbietern der jeweiligen Hochschultypen fest (vgl. Weber; Tremel 2008, S. 20). Das Weiterbildungsgesetz führt sogar explizit aus, dass staatliche Eingriffe den Wettbewerb nicht beeinträchtigen dürfen (vgl. Art. 9 Abs. 1, WeBiG, 2014). Vielleicht lässt sich auch dadurch der Umstand erklären, dass die Koordination des Angebotes durch die Anbieter ungenügend ist (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019b, S. 8). Gleichzeitig soll jedoch das Angebot weiterentwickelt werden und die neue Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation (BFI-Periode) wird sich verstärkt der Weiterbildung annehmen (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019b, S. 9). Es wurde auch bereits eine Studie in Auftrag gegeben, die die Nutzung von Weiterbildungsgutscheinen als Anreizsystem untersuchte und deren Erfolg bestätigte (vgl. Wolter; Messer, 2009, S. 3). Die Hochschulen setzen im Wettbewerb im Vergleich zur Ausbildung einige Anreize, um die Studierenden für sich zu gewinnen, so etwa mit Studienreisen, Gutscheinen oder Intensivmastern. Individualisierung ist dabei jedoch (k)ein Thema, maximal Organisation (z. B. Firmen-CAS).

5.2.5.6 Individualisierung in der Weiterbildung

Individualisierung scheint an den Hochschulen eine untergeordnete Rolle zu spielen; die 2010 erstellten ‚Wiener Thesen zur Lifelong Learning University‘ legen fest, dass Hochschulen u. a. darin unterstützt werden sollen, sich an den Bedürfnissen des Menschen und ihren persönlichen Voraussetzungen auszurichten (vgl. CRUS, 2012, S. 5). Mit Bologna wurde angestrebt, dass die Studierenden von der institutionellen Durchlässigkeit und Transparenz und damit auch zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung profitieren können (Wolter et al., 2014, S. 27). Den Hochschulen ist es aufgrund deren Öffnung ebenso formal möglich, vor der Hochschule erworbene Kompetenzen anzurechnen (vgl. Freitag, 2012, S. 28). Im Fokus steht die Forderung, sich sowohl „[...] einzelne zielgruppenbezogene Weiterbildungsangebote zu schaffen als auch sich übergeordnet als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter im Kontext des Lebenslangen Lernens (neu) zu profilieren und zu positionieren“ (Franz; Feld 2014, S. 28). Hier sind Handlungen notwendig (vgl. Hanft; Maschwitz, 2012, S. 121f), die u. a. in der DMOB stattfinden müssen, um sich auf den Studierenden im Sinne eines LLL auszurichten. Dies bestätigt auch die CRUS:

Die damit feststellbare Individualisierung der Bildungsbiographien lässt die bislang typischen linearen Studienverläufe und homogenen Studierendengruppen zunehmend in den Hintergrund treten (CRUS, 2012, S. 5).

So forderte Swissuni (2009), dass die Teilnehmenden im Zentrum der Weiterbildung stehen sollten und hielt dies wie folgt fest:

- *Das Programm orientiert sich strukturell an den Bedürfnissen der Zielgruppen (Vollzeit-/Teilzeitprogramme, Modularisierung, etc.)*
- *Die Teilnehmenden werden kompetent begleitet und unterstützt. Sie kennen den Stand ihrer Lernentwicklung (Swissuni, 2009, S. 13).*

DMOB ist folglich kein Tabu-Thema, sondern wird aktiv gefördert und gefordert. Sogar die KFH forderte bereits 2006 zumindest formal, wenn auch nicht im gewünschten Tempo, die Ausrichtung der Weiterbildung an den Kompetenzprofilen (vgl. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 4). Vor allem ist deshalb die DMOB relevant, da

sich das Weiterbildungsangebot an berufstätige Studierende richtet und daraus gefolgt werden kann:

Dies stellt zum einen besondere Anforderungen an die Flexibilität von Kursen und die infrastrukturellen Rahmenbedingungen sowie an innovative Lernarrangements (Jütte; Bade-Becker, 2016, S. 8).

Die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2006, S. 5) empfiehlt, dass die Weiterbildung unter Bezugnahme der aktuellen Lehr- und Lernformen zielgruppengerecht vermittelt werden muss. Zudem fordert sie eine Überprüfung und Aktualisierung auf deren Innovationspotenzial. Hochschulen müssen die Studierenden zur Weiterbildung befähigen (vgl. Gornik; Tomaschek, 2011, S. 7) und der „Diversifizierung des Studierendenkorpus“ (Winckler, 2007, zit. in CRUS, 2012, S. 6) Rechnung tragen. Die Ausrichtung des Weiterbildungsstudiums auf den Studierenden und dessen individuelle Voraussetzungen leistet ebenso einen Beitrag zur Qualität des Angebotes (vgl. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 3). Entsprechend stehen ausreichend Forderungen zur Individualisierung im Raum, von deren Umsetzung ist indes wenig spürbar.

5.2.5.7 Wissenschaftliche Relevanz der Betrachtung der Weiterbildung

Einige Autoren bringen die mangelhaften Forschungsaktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf den Punkt:

Aus einer dezidiert (hochschul-)didaktischen Perspektive ist die wissenschaftliche Weiterbildung bisher kaum bearbeitet worden; aber mit ihrem gegenwärtigen Bedeutungszuwachs werden Fragen der Didaktik auch Gegenstand der Auseinandersetzung (Jütte; Bade-Becker, 2016, S. 8).

Wird dabei die klassische und bekannte Definition der Didaktik als ‚Lehre vom Lehren und Lernen‘ zu Hilfe genommen, so stellt die DMOB eine gute Grundlage dar, da diese einen wesentlichen Einfluss auf die Didaktik hat, wie bereits in einem vorherigen Kapitel erläutert wurde. Dieses Forschungsfeld hat Potenzial, wie Lobe (2015, S. 1) aufzeigt. Jütte und Bade-Beckern fordern dazu auf:

So wird der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der ‚Hauptakteure‘, der ‚erwachsenen Lernenden‘, bisher wenig Beachtung in diesem Feld geschenkt (Jütte; Bade-Becker, 2016, S. 12).

Dollhausen regt dazu an, „[...] das forschende Augenmerk auch und vor allem so anzulegen, dass reflexionsanregende Ergebnisse in Bezug auf im Hochschulkontext eingespielte Sichtweisen und Konstruktionen“ (Dollhausen, 2015, S. 343) ermöglicht werden. Die Betrachtung der Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden im FBBS der Weiterbildung vor dem Hintergrund der DMOB – dies zeigte bereits der Stand der Forschung in dieser Dissertation – hat damit sowohl praktische als auch wissenschaftliche Relevanz.

5.2.6 Perspektive Studierende

Studierende an Schweizer Hochschulen sind überdurchschnittlich oft in Weiterbildungen an Hochschulen eingeschrieben. Dabei können unterschiedliche Studienabschlüsse, die in der Schweiz klar determiniert sind, erworben werden. Grundsätzlich bedeutet dies aber für viele Studierende eine Notwendigkeit innerhalb des lebenslangen Lernens in einem Zeitalter der Hyperparallelität. Die Abschlüsse und Studien im FBBS sind Inhalt des folgenden Abschnittes und dienen der Manifestierung und Erläuterung der späteren Belastungs- und Beanspruchungskonzeption.

5.2.6.1 Abschlüsse und Aufbau im Weiterbildungsstudium in der Schweiz

Die KFH hat ein Papier mit Empfehlungen zur Gestaltung von Weiterbildungsstudien herausgegeben, das bis heute gültig ist, auch wenn die KFH als solche nicht mehr existiert (vgl. Swissuniversities, 2020b, <https://www.swissuniversities.ch/willkommen> [abgefragt am: 14.11.2020]). Die Vielfalt der Abschlüsse würde wahrscheinlich manche Verantwortliche in anderen Ländern sowohl in Angst als auch in Begeisterung versetzen – auf der einen Seite aufgrund der Studierendenzahlen, auf der anderen Seite jedoch auch aufgrund des damit verbundenen Aufwands.

5.2.6.1.1 Abschlüsse und Titelschutz

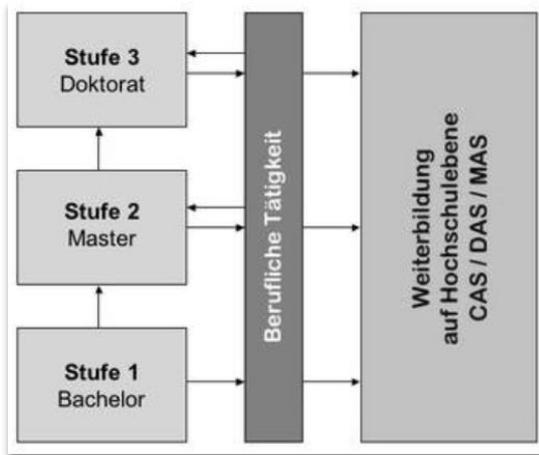


Abbildung 23: Weiterbildung nach Swissuniversities. (Quelle: swissuniversities, 2020a, <https://www.swissuniversities.ch/themen/studium/qualifikationsrahmen/weiterbildung> [abgefragt am: 14.11.2020])

Swissuniversities als höchste Verbindungsinstanz der Hochschulen stellt die Weiterbildung wie in Abbildung 22 visualisiert dar.

Nicht in der Abbildung enthalten ist der Abschluss E/MBA, den die KFH jedoch ebenso sieht, da sämtliche Regelungen auch diesen einbeziehen und er im MAS subsummiert ist. Die Weiterbildungsmaster MAS, der ausschliesslich in der Schweiz existiert, sowie der E/MBA sind in Verbindung mit der Bezeichnung der Hochschule bundesrechtlich anerkannt und geschützt (vgl. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der

Schweiz KFH, 2006, S. 6/Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement EVD, 2005, S. 3). Dabei sind Mindest-ECTS für die jeweiligen Titel vorgeschrieben (vgl. Swissuniversities et al., 2011):

Titel der Weiterbildung	Mindest-ECTS
CAS (Certificate of Advanced Studies)	10 ECTS
DAS (Diploma of Advanced Studies)	30 ECTS
MAS (Master of Advanced Studies)	60 ECTS
E/MBA (Executive/ Master of Business Administration)	60 ECTS

Abbildung 22: ECTS nach Titel. (Quelle: Eigene Darstellung nach Swissuniversities et al., 2011, S. 16)

Die jeweiligen Abschlüsse sind von Swissuni in Anlehnung an die Vorgaben von Swissuniversities und die gesetzlichen Regelungen sowie Empfehlungen in der folgenden Abbildung dargelegt:

Titel	Beschreibung
CAS	<i>ist das kürzeste Format. CAS-Studiengänge bieten spezifisches Wissen zu einem Thema an, so dass eine Zusatzqualifikation in einem bestimmten Fachgebiet erworben werden kann. CAS-Studiengänge dauern in der Regel wenige Monate bis ein Jahr und beinhalten neben Präsenzunterricht und Selbststudium oft auch eine Projektarbeit. Sie sind berufsbegleitend und umfassen Studienleistungen im Umfang von mindestens 10 ECTS-Punkten, was einem Arbeitsaufwand von 250–300 Stunden entspricht (inkl. Selbststudium).</i>
DAS	<i>bieten eine vertiefte Ausbildung in einem spezifischen Fachbereich an, so dass eine Zusatzqualifikation im angestammten Beruf oder in einem neuen Fachgebiet erworben werden kann. DAS-Studiengänge dauern in der Regel ein bis zwei Jahre und beinhalten neben Präsenzunterricht und Selbststudium häufig eine Abschlussarbeit. Sie sind berufsbegleitend und umfassen Studienleistungen im Umfang von mindestens 30 ECTS-Punkten, was einem Arbeitsaufwand von 750–900 Stunden entspricht (inkl. Selbststudium).</i>
MAS, E/MBA	<i>sind die höchsten Weiterbildungsabschlüsse und führen zu einem akademischen Titel. Sie bieten eine umfassende Ausbildung im jeweiligen Fachbereich, so dass entweder eine zusätzliche Qualifikation im angestammten Beruf erworben werden kann oder sich ein neues Berufsfeld eröffnet. Sie dauern in der Regel zwei oder mehr Jahre und beinhalten neben Präsenzunterricht und Selbststudium in der Regel auch eine Abschlussarbeit. Sie sind mehrheitlich berufsbegleitend und umfassen Studienleistungen im Umfang von mindestens 60 ECTS-Punkten, was einem Arbeitsaufwand von 1500–1800 Stunden entspricht (inkl. Selbststudium). Der MAS-Abschluss berechtigt nicht zur Zulassung zum Doktoratsstudium. Als MAS-Abschlüsse gelten auch die Abschlüsse mit den Bezeichnungen MBA, EMBA, MPH und LL.M.</i>

Abbildung 24: Beschreibung Titel. (Quelle: Eigene Darstellung nach Swissuni, 2020, <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/> [abgefragt am: 14.11.2020])

Die weiteren Angebote der Hochschulen in Form von Kursen, Seminaren etc. ohne Titel sollen an dieser Stelle in Anbetracht des begrenzten Umfangs der vorliegenden Dissertation nicht berücksichtigt werden. Als Idee wurde jedoch bereits eingebracht, analog der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Studiengänge anzubieten (vgl. Jütte; Bade-Becker, 2016, S. 9), was sich bisher aber nicht durchgesetzt hat.

5.2.6.1.2 Unterscheidung und Aufbau in der Hochschulpraxis

Die Weiterbildungsmaster (E/MBA, MAS) setzen sich aus CAS und/oder DAS zusammen. So können einzelne CAS oder DAS zuerst unabhängig von den Mastern absolviert und später angerechnet werden (vgl. Petrovic, 2019):

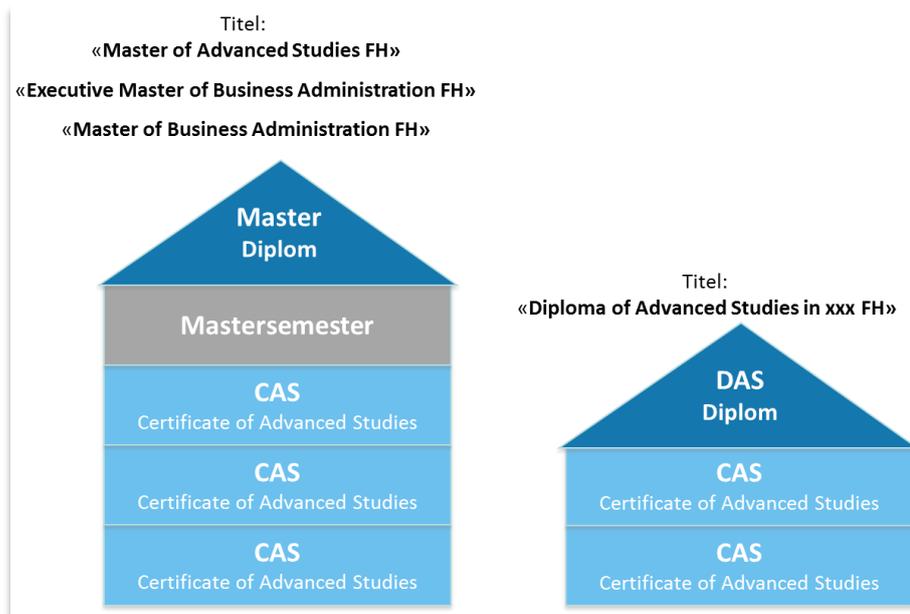


Abbildung 25: Aufbau Weiterbildungsmaster. (Quelle: Eigene Darstellung nach Petrovic, 2019, S. 13)

Bei zwei thematisch zusammenhängenden CAS darf die Hochschule einen DAS vergeben, sofern die 30 ECTS erreicht werden und der Studiengang akkreditiert ist. So können Studierende schrittweise einen CAS, dann den DAS und anschliessend den Master erwerben. Nachteil bei einer schrittweisen Auswahl ist die Tatsache, dass einzelne CAS meist teurer sind als innerhalb eines MAS oder E/MBA. Zudem müssen die CAS thematisch an den jeweiligen Master anrechenbar sein. So auch die CRUS:

Dabei bieten die Formate DAS, CAS und MAS modulare Bausteine, die, zumindest innerhalb überschaubarer Zeiträume, miteinander kombinierbar auf individuelle Weiterbildungsbedürfnisse zugeschnitten werden können (CRUS, 2012, S. 11).

Die Anrechnung ist jedoch trotz Bologna und der Förderung der Mobilität der Studierenden erschwert. Mit der Vorgabe der Mindestanzahl wählen einige Hochschulen in der Schweiz 10 ECTS, 12 ECTS und andere 15 ECTS für einen CAS, obwohl 15 eine Empfehlung wäre. Da Hochschulen oftmals nur ganze CAS an einen Master anrechnen, sind Studierende mit weniger ECTS-Punkten benachteiligt bzw. an eine bestimmte Hochschule gebunden (vgl. Rögner, 2016, S. 9f), obwohl die KFH dies ausdrücklich empfiehlt:

Die modularisierte Gestaltung erlaubt den Transfer und die Anerkennung von Lernleistungen bei anderen Institutionen. Die Modulbeschreibungen richten sich

sinngemäß nach den Empfehlungen in der Best Practice (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 4).

In der Praxis werden maximal 30 ECTS anerkannt, die an einer anderen Hochschule absolviert wurden. Doch auch dahingehend unterscheiden sich die Hochschulen, da die aufnehmende Hochschule über die Anrechnungen entscheidet. Darüber hinaus existieren weitere Unterschiede. Der generelle und praktizierte Unterschied zwischen den jeweiligen Weiterbildungsmastern, vor allem MAS und E/MBA sowie EMBA und MBA, lässt sich anhand der folgenden Abbildung verdeutlichen:

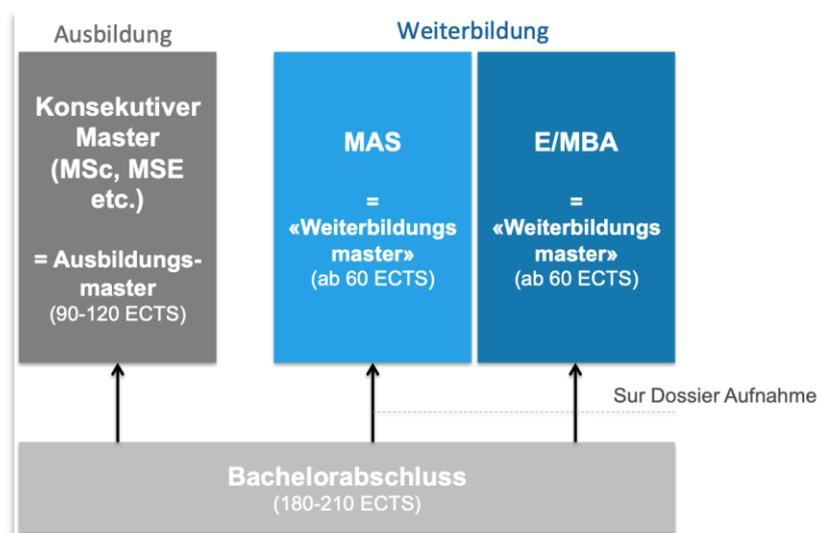


Abbildung 26: Unterschied Weiterbildungsmaster. (Quelle: Eigene Darstellung nach Rögner, 2016, S. 7)

Beide Formen des Weiterbildungsmasters beinhalten mindestens 60 ECTS, was wiederum dazu führt, dass einige 60, 90 oder 120 ECTS vorweisen. Es wäre sogar möglich, einen MBA mit 67 oder einer beliebigen ECTS-Zahl über 60 auf den Markt zu bringen (vgl. Wyler et al., 2017, S. 11). Die Unterschiede zwischen MAS und E/MBA (vgl. Rögner, 2016, S. 4) ergeben sich aus der zur Abbildung zugehörigen Empfehlungstabelle:

Titel	Beschreibung
MAS	weist auf eine Fachlaufbahn hin. Weiterbildungsmaster mit einer Fachrichtung. Dieser ist eher geeignet für eine Expertenlaufbahn und Fachlaufbahn. Alle anerkannten und zu absolvierenden CAS müssen der Fachrichtung des MAS entsprechen. MAS ist ein Weiterbildungsabschluss der Schweiz, welcher in keinem anderen Land sonst vergeben wird. Dauer in der Regel 2 Jahre.
E/MBA	weist auf eine Managementlaufbahn und Führungslaufbahn hin. Weiterbildungsmaster mit betriebswirtschaftlicher Ausrichtung. Alle anerkannten und zu absolvierenden CAS müssen betriebswirtschaftlich orientiert sein. E/MBA-Titel werden international vergeben. Dauer in der Regel 2 Jahre.

Abbildung 27: Unterschied Weiterbildungsmaster Empfehlungen. (Quelle: Eigene Darstellung)

Fast kurios erscheint dabei die Unterscheidung von EMBA und MBA in der Praxis der Schweizer Hochschulen. Es gibt keine vorgegebenen, definierten Unterscheidungen. So verwenden einige Hochschulen den MBA und klassifizieren diesen scheinbar höher als den EMBA und wiederum andere Hochschulen verfahren umgekehrt. So ist es praktizierte Realität, dass in der Schweiz an einer Hochschule ein ‚Upgrade‘ von MBA zu EMBA möglich ist und an einer anderen Hochschule ein Upgrade von EMBA auf MBA. Die Hochschule selbst entscheidet, ob es sich bei einem Weiterbildungsmaster um einen MBA oder einen EMBA handelt und legt auch die verschiedenen Zugangsvoraussetzungen entlang der Vorgaben von Swissuniversities fest (vgl. Rögner, 2016, S. 8). Theoretisch weiter geführt würde dies bedeuten, dass ein Studierender für ein identisches Studium an einer Hochschule A den MBA und an einer Hochschule B den EMBA erhält. Darüber hinaus bestünde die Möglichkeit, für dieses identische Studium an einer Hochschule C, sofern die CAS einer Fachrichtung wie z. B. General Management entsprechen, einen MAS zu erhalten.

Dies kann kritisch betrachtet als Multioptionalität des Studiums bezeichnet werden, vor allem dann, wenn dem Studierenden der MAS mehr Erfolg im Karriereweg bringt als der MBA oder EMBA, sorgt aber eher für Verwirrung bei den Interessenten und solange mögliche ‚Upgrades‘ kostenpflichtig sind, kann angenommen werden, dass dies nicht den individuellen Bedürfnissen der Studierenden entspricht. **Dennoch zeigen der Aufbau und der Ablauf, dass Multioptionalität an ihre Grenzen stossen kann, wenn sie nicht transparent für die Zielgruppe ist, die sich dann ggf. in einem ‚Dschungel der Abschlüsse‘ wiederfindet.**

5.2.6.2 Zielgruppe der Weiterbildung

Gemäss KFH besteht die Zielgruppe der Weiterbildung bevorzugt aus Studierenden mit einem bestehenden Hochschulabschluss (vgl. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 4). Tatsächlich setzt sich die Zielgruppe wie von Jütte und Bade-Becker beschrieben zusammen:

Zielgruppen der Hochschulen reichen also unspezifisch von ‚allen Interessierten‘ über sozial definierte Zielgruppen (Frauen, Seniorinnen und Senioren, sogenannte ‚Studienabbrecherinnen und -abbrecher‘ etc.) und berufs- und tätigkeitsbezogene Zielgruppen (in Unternehmen, Verbänden, öffentlichem Dienst) bis hin zu einem engeren Kreis der Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Hochschule (Jütte; Bade-Becker, 2016, S. 6).

Infolgedessen muss von heterogenen Interessenten und entsprechend passenden Angeboten ausgegangen werden, um den Erwartungen gerecht zu werden. Es kann jedoch von familien- und berufsbegleitenden Studierenden an Hochschulen ausgegangen werden (vgl. Jütte; Bade-Becker, 2016, S. 8/Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 4).

Die Studierenden lassen sich dabei gemäss der Typologie nach Wolter und Geffers (2013, S. 12–13) sowie Schuetze und Slowey (2000, S. 23f) in der Erwachsenenbildung, zu der die Weiterbildung an Hochschulen zweifelsohne zählt, in Typen einteilen, welche in Abbildung 28 dargestellt sind.

- *Second Chance Learners* (weisen nicht die traditionellen Zugangszertifikate wie das Abitur auf; [...]),
- *Equity Groups* (unterrepräsentierte Zielgruppen an Hochschulen aufgrund des sozioökonomischen Hintergrunds oder anderer Merkmalszuschreibungen wie Geschlecht, Behinderung und Migrationshintergrund),
- *Deferrers* (durch eine verspätete Aufnahme eines Studiums gekennzeichnet, bspw. aufgrund vorheriger Erwerbstätigkeit oder familiärer Verpflichtungen),
- *Recurrent Learners* (Weiterbildungsstudierende zum Zwecke eines weiteren und höheren akademischen Abschlusses),
- *Returns* (Rückkehrende, die ihr ab- oder unterbrochenes Studium wieder aufnehmen),
- *Learners in later life* (ältere Studierende, die nachberufliche Studien verfolgen).

Abbildung 28: Typologie der Studierenden. (Quelle: Eigene Darstellung nach Jütte; Baden-Becker, 2016, S. 7–8)

Die Deferrers und die Returns bilden dabei die grösste Anzahl an Studierenden an der privaten Hochschule und zeichnen sich durch eine hohe familiäre und berufliche Beanspruchung aus. Welche Zulassungsbestimmungen vorhanden sind, kann die Hochschule selbst festlegen. Bei Masterstudiengängen sind jedoch

[...] die Zulassungsbedingungen eng zu fassen. Eine Zulassung zu Zertifikats- oder Weiterbildungsdiplomlehrgängen beinhaltet nicht auch bereits die Zulassung zu einem Weiterbildungs-Masterstudiengang (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 4).

Die Freiheit der Zulassung ist dabei bei Swissuniversities, dem Verband der Hochschulen, wie folgt dargelegt:

Für die Zulassung ist in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium einer Universität bzw. Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule und Praxiserfahrung erforderlich. Die Hochschulen sind frei, für einzelne Programme restriktivere Zulassungsbedingungen zu definieren oder die Programme für weitere geeignete Bewerber/innen zu öffnen

(Swissuniversities, 2020a, <https://www.swissuniversities.ch/it/themen/studium/qualifikationsrahmen/weiterbildung> [abgefragt am: 14.11.2020]).

Dies haben auch CRUS et al. in ihrer Publikation 2011 bestätigt, sofern die Bewerber ‚geeignet‘ sind (vgl. CRUS et al., 2011, S. 16). Die Hochschulen sind dabei angehalten, eine sogenannte Sur-Dossier-Prüfung vorzunehmen. Die KFH fordert darüber hinaus, dass eine „[...] ausreichend qualifizierende berufliche Erfahrung [...]“ (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 4) die Voraussetzung für die Aufnahme bildet. Da dies eine Voraussetzung darstellt, ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Studierenden in der Weiterbildung an Hochschulen mindestens zu 80 % erwerbstätig sind.

5.2.6.3 Familien- und berufsbegleitendes Studium

In der Schweiz findet das Weiterbildungsstudium fast ausschliesslich familien- und berufsbegleitend statt. Das sogenannte FBBS erfreut sich wachsender Zahlen. Doch gerade vor dem Hintergrund, dass Hochschulbildung im Kontext vor einer Arbeitstätigkeit und einer Familie sowie weiterer Verpflichtungen stattfinden, sind diese Studierenden einer besonderen Situation ausgesetzt. Einige Hochschulen gehen dazu über, bspw. die Zulassung von den Stellenprozenten abhängig zu machen.

Die Rechnung für den Lernaufwand ist ebenso wie das ECTS-Systems relativ übersichtlich und nachvollziehbar, wenn auch nicht immer eindeutig. Entsprechend ergibt sich für den kleinsten Hochschultitel der Weiterbildung, den CAS, ein Mindestaufwand von 250 Stunden innerhalb von ca. sechs Monaten. Dies entspricht durchschnittlich 1.4 Stunden pro Tag; bei der regulären und empfohlenen Anzahl von 15 ECTS ergeben sich bereits 2.1 Stunden pro Tag. An der Kalaidos FH arbeiten ca. 90 % der Studierenden mit einem Pensum von 100 %. Es erscheint daher nicht verwunderlich, dass die Studierenden an Randzeiten oder Wochenenden lernen und dass durchaus die Meinung vorhanden sein kann und ggf. sein muss, dass sich das Studium im Sinne einer DMOB dem eigenen Kontext anpassen sollte.

5.2.6.3.1 Definitionsableitung des familien- und berufsbegleitenden Studiums

Ein berufsbegleitendes Studium wird als solches verstanden,

[...] wenn es neben dem Beruf absolviert wird. In der Regel ist der Beruf bereits vorhanden und wird durch das Studium ergänzt (studieren.de, 2018, <https://studieren.de/berufsbegleitendesstudium.0.html> [abgefragt am: 14.9.2018]).

Bargel (2013, S. 6) ergänzt diese Definition um die Forderung, dass das Studium den Anforderungen des Studierenden entsprechend gestaltet sein muss. Diese Forderung scheint jedoch in der aktuellen Lage schwer zu erfüllen zu sein, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Essenziell ist in diesem Zusammenhang, dass ein FBBS nicht automatisch ein Teilzeitstudium sein muss, das sich den Studierenden anpasst, denn ein Teilzeitstudium unterstellt nicht zwangsweise die Vereinbarkeit. So schreiben Völk und Netz, dass „[...] Lehrveranstaltungen zu Zeiten (im Teilzeitstudium) angeboten werden, in denen in der Regel gearbeitet wird“ (Völk; Netz, 2012, S. 46). Entsprechend wäre der Begriff der ‚sinnvoll berufsbegleitenden Präsenz‘ zielführender bzw. kann der Begriff eines Teilzeitstudiums an dieser Stelle irreführend sein. Krone ergänzt in der Definition, dass es sich um ein Studium handele, das durchaus individuelle Leistungsvoraussetzungen wie etwa Disziplin oder auch das Vorhandensein mehrerer Lernorte berücksichtigen müsse (vgl. Krone, 2015, S. 15f). Entsprechend handelt es sich um ein Studium, das die individuellen Leistungsvoraussetzungen bzw. die Belastungen durch sinnvoll berufsbegleitende Präsenz berücksichtigt.

Relevant erscheint in diesem Zusammenhang zudem, dass ein berufsbegleitendes Studium nicht zwingend in erster Linie die Kompetenzen fördern soll, die innerhalb der aktuellen Arbeitsstelle benötigt oder gestärkt werden, sondern auch Kompetenzen der Weiterentwicklung in anderen Funktionen, Branchen etc. und ebenfalls der Persönlichkeitsentwicklung dienen können (vgl. Völk; Netz, 2012, S. 46). Da in der Weiterbildung vor allem Studierende aktiv sind, die zwischen 28 und 37 Jahre alt sind, muss nicht nur der Begriff des berufsbegleitenden, sondern auch der des familienbegleitenden Studiums eingeschlossen werden.

Entsprechend kann für diese Arbeit unter Berücksichtigung der bisherigen Abgrenzungen die folgende Definition für ein familien- und berufsbegleitendes Studium, kurz FBBS, festgelegt

werden: Es handelt sich um ein **Studium, bei dem der Student während der Bildung zu einem akademischen Grad in familiären Verpflichtungen steht und/oder ein Beschäftigungsverhältnis bzw. eine eigenständige Berufstätigkeit ausübt und daher aufgrund der individuellen Voraussetzungen besondere Bedürfnisse aufweist.**

In der Literatur wird dabei oft die Vermischung von Begrifflichkeiten wie ‚FFB‘, ‚duales Studium‘, ‚Fernstudium‘, ‚Kontaktstudium‘, ‚Präsenzstudium‘ etc. kritisiert (vgl. Dittmann; Kreutz, 2016, S. 162/Schermutzki, 2008, S. 125/Minks et al., 2011, S. 15). Diese Differenzierung muss jedoch Bestandteil anderer Arbeiten sein, denn weder die Durchführungsintervalle noch die Präsenzen oder Verbindung zu Unternehmen soll hier Gegenstand der Begriffsbildung sein. Diese Kriterien sind vielmehr ein Resultat der DMOB und der individuellen Leistungsvoraussetzungen – vor allem auch deshalb, weil mangelhafte Regulierungen und Deklarationen allgegenwärtig sind (vgl. Dittmann; Kreutz, 2016, S. 162).

5.2.6.3.2 Notwendigkeit der Betrachtung des FBBS

In der Wirtschaft werden zunehmend Fähigkeiten und Kompetenzen gefordert, die es immer wieder zu aktualisieren gilt. Hierzu schreibt Lakkala:

In ‚knowledge society‘, the demand for higher individual and collective expertise has emerged, and knowledge has increasingly replaced material artefacts as an object of work. In ‚innovation society‘, new technical and social innovations are constantly being developed, and creativity and openness to change are becoming crucial (Lakkala, 2008, S. 5).

Dies wurde bereits im vorherigen Abschnitt der Digitalisierung deutlich. Die Studie von Achermann und Sigrist in Kooperation mit Swisslife (2017) zeigt das Leben in der Hyperparallelität in der Zukunft auf:

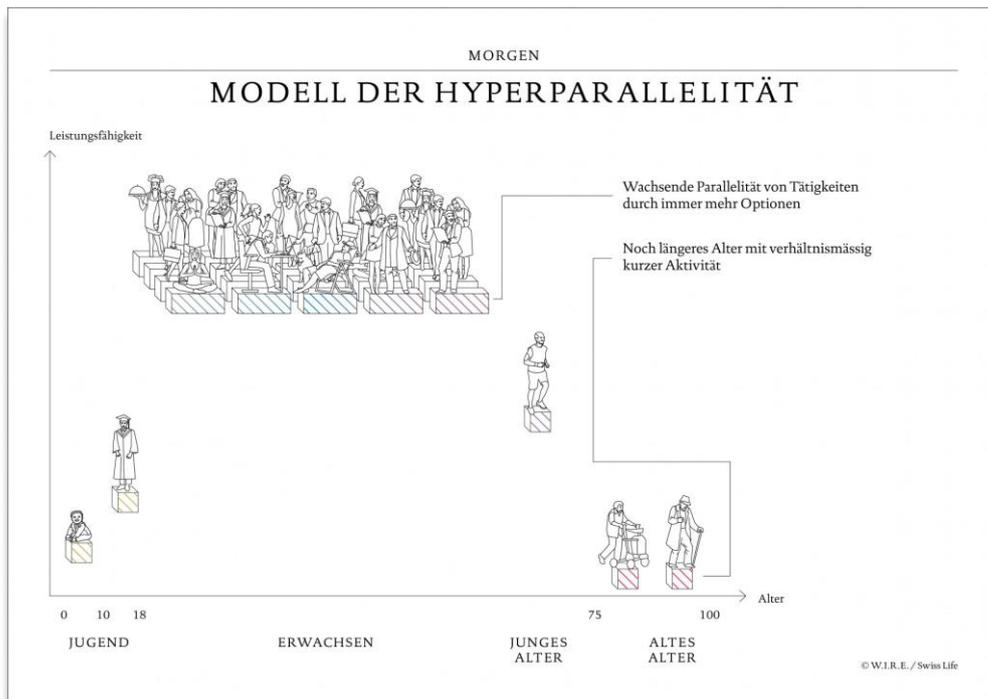


Abbildung 29: Leben der Hyperparallelität. (Quelle: W.I.R.E. <https://www.thewire.ch/de/publications/wie-wir-morgen-leben> [abgefragt am: 30.10.2020])

Wie ebenso im Abschnitt zu den Ausführungen des lebenslangen Lernens beschrieben, „[...] verlängert die zusätzliche Lebenszeit die Arbeit an unseren Fähigkeiten und verteilt die Bildung auf beinahe das ganze Leben. Das Lernen hört nie auf und wird zu einem stetigen Begleiter. Dadurch können in Zukunft mehrere (Aus-)Bildungen genossen werden“ (Achermann; Sigrist, 2017, S. 5). Die entsprechenden Rahmenbedingungen müssen dabei jedoch noch erarbeitet werden – vor allem, wenn die in Abbildung 30 dargelegten Szenarien betrachtet werden.

- *Szenario: Die Wiederentdeckung der Musse: Sinnstiftung in der Freizeit*
- *Szenario: Ehrenamt und Selbstverwirklichung*
- *Szenario: Verschmelzung von Freizeit und Beruf*
- *Szenario: Das Ende der Perfektion*
- *Szenario: Kinder statt Karriere*
- *Szenario: Mobiles Heim*
- *Szenario: Zeitsparen: Einzahlen in Time Banks*

Abbildung 30: Szenarien für LLL. (Quelle: Achermann; Sigrist, 2017, S. 5)

Diese Szenarien und Ausführungen verdeutlichen, dass nicht nur ein bereits bestehender Handlungsbedarf innerhalb des FBBS existiert, sondern dieses auch zukünftig an Bedeutung zunehmen wird. Hierzu bedarf es einer Erhebung der Bedürfnisse, die durch diese möglichen Szenarien entstehen, und einer Betrachtung der Zielgruppe innerhalb des FBBS, die Forderungen aufgrund ihrer individuellen Leistungsvoraussetzungen und der bestehenden Belastung-Beanspruchungskonzeption stellt.

5.2.6.3.3 Zielgruppe, Finanzierung und Abbrüche im FBBS

Wie die vorherige Definition bereits aussagt, umfasst die Zielgruppe Personen, für die wegen sozialer oder beruflicher Gründe ein besonderes Studium notwendig ist (vgl. Wolff-Benedik; Kerres, 2013, S. 236). Gründe können hierbei u. a. die Pflege von Angehörigen, Kinder, Arbeitsstelle und Arbeitsbelastung oder Krankheit umfassen. Dementsprechend können auch persönliche Umstände etwa aufgrund einer Erkrankung Gründe für ein FBBS sein, da die Person selbst Teil einer Familie im Sinne einer sozialen Verbundenheit ist. Die meisten Studierenden befinden sich jedoch in der Gruppe der Berufstätigen mit Familien (vgl. Bargel, 2013, S. 18/Cornelissen, 2007, S. 4).

Die Anzahl der Studierenden im FBBS wächst auch im internationalen Umfeld (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 36). Viele planen bereits bei ihrem ersten Studium eine Weiterbildung:

Wenn ein Interviewpartner schildert, dass er schon vor Beginn seines ersten Studiums ein späteres zweites Studium geplant hat, weil ihm von vornherein klar war, dass er nicht nach dem Erststudium schon alles erreicht hat [...] (Lobe, 2016, S. 21).

Die Motive für das FBBS sind dabei unterschiedlich. An erster Stelle steht hierbei die Berufs- und Karriereentwicklung, gefolgt von der persönlichen Bildung an sich und der persönlichen Entwicklung (vgl. Klumpp; Krol, 2013, S. 11ff/Dittmann; Kreutz, 2016, S. 163/Grotheer et al., 2012, S. 356/Lobe, 2016, S. 20/Kuwan; Seidel, 2013, S. 227).

Wie bereits aufgezeigt, sind die Studierenden des FBBS meist älter als ihre Kommilitonen im Vollzeitstudium und sie arbeiten auch meist zielstrebig (vgl. Cornelissen, 2007, S. 14). Eine ‚scharfe‘ Trennung zwischen FBBS und Vollzeitstudium ist jedoch schwer möglich, da es eine grosse Anzahl von Studierenden gibt, die berufsbegleitend in Vollzeit studieren, die

Veranstaltungen aber nicht besuchen und folglich insgesamt weniger Zeit in das Studium investieren (vgl. Wolff-Benedik; Kerres 2013, S. 240). Gründe dafür, ein Vollzeitstudium in Teilzeit zu absolvieren, umfassen meist das Fehlen eines Teilpräsenzangebotes oder die mangelhafte Qualität bestehender Studiengänge. Dies beschreiben auch Gaedke et al.:

Berufsbegleitend Studierende reduzieren auf Grund der Belastung die Ansprüche an das eigene Leistungsniveau während des Studiums. Zusätzlich reduzieren berufsbegleitend Studierende ihre privaten Aktivitäten wesentlich stärker als Vollzeitstudierende. Wie im Vergleich der extrem belasteten Studierendengruppe mit den durchschnittlich belasteten Studierenden deutlich wird, verwenden besonders stark belastete Studierende diese Strategien noch häufiger (Gaedke et al., 2011, S. 209).

Entsprechend ist nachvollziehbar, dass Studierende im FBBS gleiche und andere Forderungen an ihr Weiterbildungsstudium stellen (vgl. Bargel, 2013, S. 17/Heibült; Anslinger, 2012, S. 5/Jürgens; Zinn, 2012, S. 38/Dittmann; Kreutz, 2016, S. 163). Durch die Mischung und das mangelhafte Angebot kann Unmut entstehen:

Der Interviewpartner beklagt eine Diskrepanz zwischen der politischen Forderung nach lebenslangem Lernen und den arbeitsorganisatorischen Hürden in der Umsetzung (Lobe, 2016, S. 23).

Entsprechend die Schlussfolgerung von Minks, Netz und Völk:

Die räumliche und zeitliche Organisation berufsbegleitender Studienangebote entscheidet mit darüber, wen das Studienangebot erreicht und wer ausgeschlossen bleibt (Minks et al., 2011, S. 103).

Daher sind Studierende und Hochschulen von heute gezwungen, Kompromisse einzugehen, die sich negativ auswirken, v. a. auf das FBBS.

Aber gerade das FBBS stellt eine ideale Konstellation für den Transfer des Gelernten in die unmittelbare oder mittelbare Praxis dar (bei Wiedereinstieg). Dies kann sich auf die Finanzierung des FBBS auswirken. So werden in Studien die positiven Effekte der FBBS auf die Arbeitsqualität genannt, was einige Arbeitgeber dazu veranlasst, die Weiterbildung finanziell zu unterstützen. Dem steht jedoch die Aussage entgegen, dass Studierende bewusst vermeiden wollen, dass der Arbeitgeber Teil der Weiterbildung ist. Als Gründe führen sie die

Abhängigkeit und Bindungsnotwendigkeit an ein Unternehmen an sowie den Verlust der bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungshoheit (vgl. Lobe, 2016, S. 24). Hinzu kommen Versagensängste oder der nicht zu unterschätzende Bildungseintritt nach einer Bildungspause, der nicht ungerechtfertigt ist (vgl. Kreutz, 2015, S. 4). Ähnliches findet sich auch bei anderen Autoren:

[...] Spannungsfeld zwischen tradierten humanistischen Bildungszielen und utilitaristischen Vorstellungen einer unmittelbaren beruflichen Verwend- und Verwertbarkeit des Studiums. Zwischen diesen beiden Polen gibt es eine nahezu unüberschaubare Zahl an unterschiedlichen Sichtweisen (Minks et al., 2011, S. 9).

Dabei haben Studierende im FBBS durchaus leichte Vorteile, da sie nicht nur über Berufserfahrung, sondern ebenso meist bereits über einen akademischen Titel verfügen. Dies zeigt die Studie der Hochschule Fresenius in Zusammenarbeit mit der TarGroup Media GmbH auf, in welcher deutlich wurde, dass 68 % der 1690 befragten Unternehmen keinen Unterschied zwischen Absolventen eines Vollzeitstudiums und Absolventen eines berufsbegleitenden Studiums machen. Weiter wird ausgeführt, dass die Unternehmen sogar Mitarbeitende mit einem abgeschlossenen berufsbegleitenden Studium bevorzugen, da diese bereits über Praxiserfahrung und entsprechende Soft Skills verfügen (vgl. Beitlich, 2013, <https://idw-online.de/de/news523072> [abgefragt am: 12.11.2020]).

Dennoch ist der Respekt der Studierenden im FBBS vor einem Abbruch durchaus nachvollziehbar, da deutlich mehr Studierende im FBBS ihr Studium abbrechen als Vollzeitstudierende (vgl. Bargel, 2013, S. 15). Dies gilt vor allem für alleinerziehende und berufstätige Frauen (vgl. Cornelissen, 2007, S. 13). Dräger und Müller-Eiselt fordern dahingehend eine Stärkung des Durchhaltevermögens durch die Hochschulen (vgl. Dräger; Müller-Eiselt, 2017, S. 52). Lehmann (2012, S. 37) spricht in diesem Kontext von der Wandelung der Bildungsanbieter zu einer Serviceinstitution. Es müssen Studienkonzepte erarbeitet werden, welche „[...] die bestehende Wissensbestände berufserfahrener Studierender aufgreifen sowie ihre spezifischen Lerninteressen in die hochschulische Lehre einbeziehen“ (Dittmann und Kreutz, 2016, S. 163).

Entsprechend ist nicht nur ein Umdenken innerhalb der Unternehmen, sondern auch, wie vorher bereits angedeutet, der Wirtschaft und der Politik angebracht, um eine Studierbarkeit

zu ermöglichen und damit die Studierenden zum FBBS zu befähigen (vgl. Wolff-Benedik; Kerres, 2013, S. 239/Klumpp; Rybnikova, 2010, S. 181). Selbstverständlich ist hierzu auch eine entsprechende Volition des Studierenden notwendig, dies darf jedoch nicht mit der Selbstlernfähigkeit verwechselt werden. Diese allein ist indes nicht massgeblich für den Lernerfolg (vgl. Lehmann, 2012, S. 37). Die Studierenden befinden sich zumeist in einer Dreifachbelastung, wie die nachfolgende Abbildung darstellt.

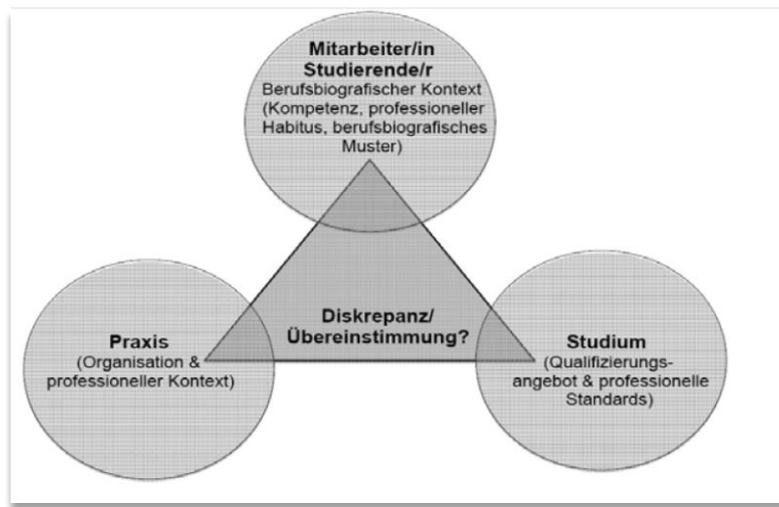


Abbildung 31: Dreifachbelastung Studierender. (Quelle: Busse; Ehlert, 2011, S. 218)

Es liegt auf der Hand, dass Beruf, Familie, aber auch weitere soziale Verpflichtungen den Studienerfolg beeinflussen. In welchem Ausmass dies der Fall ist, hängt jedoch von der Befähigung durch das Studienangebot ab. Eine daraus resultierende negative Beanspruchung kann von einem mangelhaften Studienerfolg bis hin zu gesundheitlichen Problemen führen (vgl. Gaedke et al., 2011, S. 199/Unger; Wroblewski, 2006, S. 6).

Aus diesem Grund ist es in einem ersten Schritt zielführend, die eventuell resultierenden negativen Beanspruchungen zu betrachten.

5.2.6.3.4 Belastungen/Beanspruchungen innerhalb des FBBS

Gaedke et al. zeigen in ihrer Studie von 2011 einige interessante Besonderheiten auf. So sind etwa Studierende im FBBS stärker durch das Studium belastet als Studierende im Vollzeitstudium. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass Studierende im FBBS ihre Freizeitaktivitäten vermehrt reduzieren. Diese Gruppe der Studierenden arbeitet ebenso

weniger zur scheinbaren ‚Entlastung‘ mit ihren Kommilitonen zusammen, da sie dies als nicht zielführend einstufen. Die Arbeitspensen oder auch die Arbeitszeiten werden darüber hinaus kaum reduziert (vgl. Gaedke et al., 2011, S. 208f). Gerade der letzten lässt vermuten, dass dies zu ihren Lebensunterhalt dient.

Die Folgen, die sich durch diese Mechanismen ergeben, können bis hin zum Burnout oder zumindest zu den folgenden Faktoren reichen:

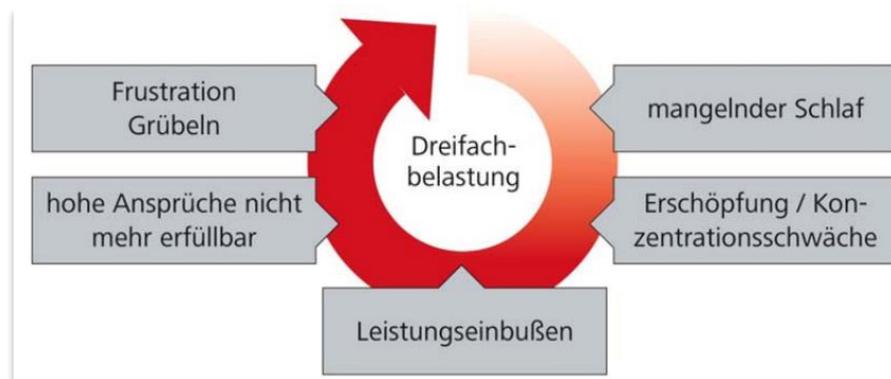


Abbildung 32: Folgen der Dreifachbelastung. (Quelle: Gaedke et al., 2011, S. 208)

Die daraus resultierenden gesundheitlichen Probleme, sozialen Konflikte sowie eine verringerte Leistungseffizienz (vgl. Gusy et al., 2010, S. 274/Evans et al., 2007, S. 734/Brunner; Kada 2011, S. 1/Unger et al., 2010, S. 287f) können dabei gross sein. In Österreich litt 2006 etwa ein Drittel der Studierenden im FBBS an psychosomatischen Beschwerden wie z. B. Magenschmerzen oder Schlafstörungen (vgl. Unger; Wroblewski, 2006, S. 123).

Da zusätzlich private Aktivitäten reduziert werden, fehlt zudem eine bedeutsame Ressource im Hinblick auf die Vermeidung von Burnout.

So ist es nicht verwunderlich, dass sich die Burnout-Forschung seit einigen Jahren bereits mit der Gruppe der Studierenden befasst (vgl. Gusy et al., 2010). Aber auch der ‚Verschulung‘ des Hochschulsystems wird diesbezüglich Schuld zugesprochen (vgl. Gusy et al., 2010, S. 1), was zum Verlust der Zeitsouveränität führt (vgl. Cornelissen, 2007, S. 14). Die Studierenden empfinden u. a. die Hochschulen durchaus als Stressoren (vgl. Giacobbi et al., 2007, S. 271/Brunner; Kada 2011, S. 1).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum bei einigen Studierenden innerhalb des identischen FBBS mit den identischen Belastungen unterschiedliche Beanspruchungen vorliegen. In bestehenden Studien und Forschungsvorhaben werden hierbei jedoch eher

traditionelle Studierende berücksichtigt (vgl. Minks et al., 2011, S. 110/Dittmann; Kreutz, 2016, S. 164/Jütte, 2014, S. 9).

Die Forderung nach flexiblen Studiengängen ist durchaus gut gemeint, doch auch Flexibilität ist eine subjektive Entscheidung (vgl. Bargel, 2013, S. II). Es bedarf einer Individualisierung bzw. Personalisierung des Studiums, da auch die Beanspruchungen individuell sind (vgl. Hanft et al., 2013, S. 111), um eine individuelle

[...] Kompatibilität des Angebots mit familiären, sozialen und beruflichen Verpflichtungen aus zeitorganisatorischer Perspektive zu ermöglichen (Wolff-Benedik; Kerres 2013, S. 241).

Die Meinung der Hochschulen, bereits zum heutigen Zeitpunkt massgeschneiderte Angebote anzubieten, scheint sich, wie Minks et al. (2011, S. 92) feststellen, nur auf Branchen und Unternehmen zu beziehen. Es ist daher notwendig, die einzelnen Studierenden und deren individuelle Beanspruchungen, die aus den Belastungen resultieren, näher zu betrachten.

5.2.7 Besonderheiten und Eingrenzung der DMOB in der Weiterbildung

In Bezug auf die Themenstellung und die vorherigen Kapitel lassen sich die folgenden Punkte determinieren:

- Eingrenzung auf private Fachhochschulen in der Schweiz unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die etwaigen Handlungsempfehlungen generalisierbar sind.
- In der Weiterbildung bestehen keine Subventionierungen für alle Hochschulen, es obliegt ihnen, zumindest kostendeckend zu arbeiten, unter der Erkenntnis, dass es einen Wettbewerb um Studierende der Weiterbildung gibt. Die DMOB kann innerhalb dieses Wettbewerbs durchaus als Vorteil genutzt und angewendet werden.
- In der Gestaltung des Weiterbildungsangebots sind die Hochschulen freier aber dennoch zurückhaltender.
- Die Fachhochschulen sind näher an der Praxis, auch wenn eine Tendenz zur Vermischung besteht; innerhalb eines Weiterbildungsstudiums, das sinnvoll die berufliche Tätigkeit und das Studium verbindet, sollte in einem ersten Schritt der Fokus auf Fachhochschulen liegen.
- Die Schweiz zeichnet sich durch ein besonderes systematisiertes Weiterbildungsstudium im Gegensatz zu anderen Ländern aus. Zum einen durch die Abschlusstitel, den Zugang sowie die Nutzung der Möglichkeiten durch die Hochschulen und deren Regelungen, so dass eine Abgrenzung auf die Schweiz durchaus sinnvoll erscheint. Dies schließt ebenso nicht aus, dass, wenn andere Länder ihre Freiheitsgrade nutzen, sie die Schweizer Erkenntnisse ebenso anwenden können.
- In einem derart neuen Gebiet wie der DMOB, die als Konstrukt bisher nur theoretisch formuliert ist, ist die Umsetzung eines Pilots durchaus erst im Rahmen einer Hochschule sinnvoll. Hier müssten sich ggf. dann weitere Arbeiten mit mehreren Hochschulen anschließen.
- Digitalisierung wird bislang mehr als Inhalt und weniger als Prozess bzw. die digitale Bildung als medialisierte Bildung verstanden, was die Rahmenbedingungen der Hochschulen dahingehend steuert, die Technologie und Methodik primär zu unterstützen. Dies ist nicht falsch, bedingt aber den Fokus auf die Technologie und weniger auf Massnahmen, die die Individualisierung entsprechend den Bedürfnissen bedingen.
- Weiterbildung ist in der Schweiz stark nachgefragt und anerkannt.
- Multioptionalität bedingt Transparenz des Angebots, so dass Entscheidungen bzw. der Vergleich zwischen den Bedürfnissen und dem Angebot möglich ist.
- Eine Betrachtung der Individualität und der Belastungs-Beanspruchungskonzeption ist notwendig und unterstützt die DMOB Konzeption, da die Studierenden einer individuellen und besonderen Konzeption ausgesetzt sind.

Abbildung 33: Besonderheiten und Eingrenzung der DMOB. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die in den vorherigen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse zeigen auf, dass gerade im FBBS in Form einer DMOB eine spezielle Belastungs-Beanspruchungskonzeption vorliegt. Da DMOB die individuellen Leistungsvoraussetzungen berücksichtigen muss, ist es erforderlich, diese Konzeption näher zu betrachten, um daraus Erkenntnisse für das Konstrukt der DMOB, die Konzeption der Studierenden wie auch die der Mitarbeitenden der Hochschule (in diesem Fall Personen, die direkt von der DMOB betroffen sind) sowie die durch die DMOB entstehenden Bedürfnisse und letztlich das sozio-ökonomische Konstrukt zu betrachten.

Diese Bedürfnisse unterliegen dabei der oben abgeleiteten Bedingung: Sie müssen in der zeitlichen, räumlichen und semantischen Dimension der Studierenden und der Hochschule durch die individuelle ISL-Gestaltung einer Option multioptional umgesetzt werden, um den individuellen Leistungsvoraussetzungen (Digitale Bildung) zu entsprechen (siehe hierzu auch Unterkapitel 5.2).

5.3 Belastungs-Beanspruchungskonzeption

Im Folgenden wird die Belastungs- und Beanspruchungskonzeption zum einen der Studierenden und zum anderen des Systems Hochschule genauer beleuchtet, um daraus im Folgenden das sozio-ökonomische Konstrukt abzuleiten.

5.3.1 Definition der Belastung und Beanspruchung

Belastungen und Beanspruchungen sind allgegenwärtig und werden oftmals, auch unbedacht, erwähnt. In der Umgangssprache werden sie nicht selten in negativer Konnotation synonym bzw. nicht trennscharf verwendet, z. B.: ‚Ich fühle mich belastet‘ (vgl. Hoppe; Kauffeld, 2014, S. 243/Schäfer, 2018, S. 12/Scharenberg et al., 2015, S. 103/Kittel; Rollet, 2017, S. 241). Demnach ist es nicht verwunderlich, dass Organisationen und Verbände bei deren Auftreten unmittelbar Präventionsmassnahmen fordern (vgl. Bernhardt et al., 2008, S. 5). Beide Begriffe sind jedoch deskriptiv neutral bzw. völlig wertfrei (vgl. Christmann, 2012, S. 51). Es ist daher bei allen Verwendungen der Begrifflichkeiten ‚Belastungen‘ und ‚Beanspruchungen‘ im Hinterkopf zu behalten, dass diese ohne wertendes Attribut neutral sind und in der Literatur mitunter verwechselt werden (vgl. Bauer, 2019, S. 6).

5.3.1.1 Belastung

Schüle definiert den Begriff ‚Belastung‘ wie folgt:

Unter dem Begriff Belastung werden alle von außen auf den Menschen einwirkenden Einflussfaktoren subsumiert, welche in der Lage sind, eine Reaktion des Organismus auszulösen (Schüle, 2012, S. 6).

Gehrmann (2013) findet eine spezifischere Definition, bezugnehmend auf die Arbeitsgestaltung von Lehrenden:

[...] Zusammenspiel aus situativen Erfahrungen und individuellen Einstellungen von Lehrern zu je gegebenen beruflichen Belastungsprofilen [...]. Diese können sowohl verursacht sein durch objektiv messbare Veränderungen wie Lärm als auch durch die subjektive Verarbeitung von Eindrücken über das Schulehalten (Schüler, kollegiale Kontexte, Schulleitung, Arbeitszeit usw) (Gehrmann, 2013, S. 188).

Dies entspricht der Wertneutralität wie auch der Tatsache, dass es sich um etwas handelt, das auf den Menschen trifft. Hierbei handelt es sich jedoch um einen wesentlichen Definitionsbestandteil und Belastungen sind messbar, wenn auch nicht immer direkt zugänglich (vgl. Christmann, 2012, S. 44). Die messbaren Grössen sind demnach Einflüsse durch die Umgebung, die zu einer direkten und indirekten Anforderung werden (vgl. Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst BGW, 2019, S. 8). Beispiele hierfür können Lärm und Raumtemperatur wie auch Semesterzusammenhalt, Kommunikation etc. sein.

Belastungen sind demnach unspezifisch und in ihrer Granularität schwer zu definieren. Sie sind vielfältig und können in verschiedenen Systemen klassifiziert und differenziert werden (vgl. Schäfer, 2018, S. 9). So verwundert es nicht, dass der Begriff der Belastung in anderen Wissenschaftsrichtungen mit Ausnahme der Arbeitspsychologie durch Begriffe wie ‚Gefährdungen‘ (vgl. Böhle, 2018, S. 59) oder im Kontext eines Studiums nach Christen mit Begriffen wie „[...] emotional stress, student stress, stress“ (Christen, 2012, S. 18) gleichgesetzt wird, wobei dies wiederum zeigt, dass Belastungen lediglich die Ursachen für die Symptome darstellen können.

Werden die Messbarkeit und die Summe der äusseren Einflüsse verbunden, so kann die folgende Definition nach REFA Suisse in Anlehnung an DIN EN ISO 6385 für diese Arbeit gelten:

Gesamtheit der (...) auf den physiologischen und/oder psychologischen Zustand des Menschen wirkenden erfassbaren Einflüsse (REFA Suisse, 2020, <https://refa-consulting.ch/arbeitsbelastung> [abgefragt am: 13.11.2020]).

Entsprechend können Belastungen wie folgt visualisiert werden:

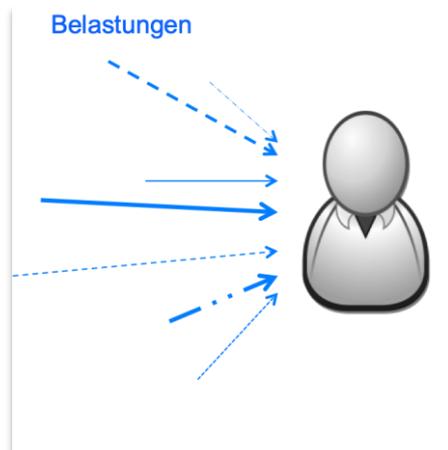


Abbildung 34: Visualisierung Belastungen.
(Quelle: Eigene Darstellung)

Diese neutralen, von aussen auf den Menschen einwirkenden Belastungen können durchaus positiv resp. als Anregung wirken. Abhängig ist dies von der Person, auf die die Belastungen treffen (vgl. Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst BGW, 2018, S. 8). Oftmals wird hierbei dann von der Belastbarkeit einer Person gesprochen. Christen (2012) hat zum Begriff der ‚Belastbarkeit‘ verschiedene Synonyme recherchiert wie etwa ‚psychische und emotionale Stabilität‘, ‚Belastungsfähigkeit‘ oder auch ‚Stabilität‘ (vgl. Christen, 2012, S. 19).

Bei diesen Synonymen wird klar, dass Belastbarkeit ein Resultat bzw. Zustand der Belastungen ist, wenn diese auf eine Person treffen. **In diesem Fall kommt es aufgrund der Belastung zu einer Beanspruchung einer Person, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.**

5.3.1.2 Beanspruchung

Christmann definiert in Anlehnung an die DIN EN ISO 10075 den Begriff ‚Beanspruchung‘ als

[...] die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der (...) Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien [...]
(Christmann, 2012, S. 44).

Dies zeigt, dass eine Belastung zu einer Beanspruchung des Individuums führt und dass die Beanspruchung wiederum eine individuelle Folge der Belastung ist. Beanspruchungen sind

dabei messbar; sie bilden eine Reaktion, die direkt oder indirekt ist, wobei bereits die Belastungen aus allen Lebensbereichen zu einer Beanspruchung mit möglicher Auswirkung auf alle Lebensbereiche determiniert werden können (vgl. Fischer, 2013, S. 7). Im Begriff der Reaktion verbirgt sich der Begriff der Aktion, woraus postuliert werden kann, dass Veränderungen aktiv bewusst oder unbewusst erfolgen. Die Reaktionen reichen von positiven Körperreaktionen wie Lachen, Entspannung etc. bis hin zu Unmut, Weinen etc. (vgl. Gehrmann, 2013, S. 171).

Entsprechend ist die Beanspruchung als eine direkt oder indirekt messbare Reaktion der Belastungen auf das Individuum festzulegen, die wie folgt visualisiert werden kann.

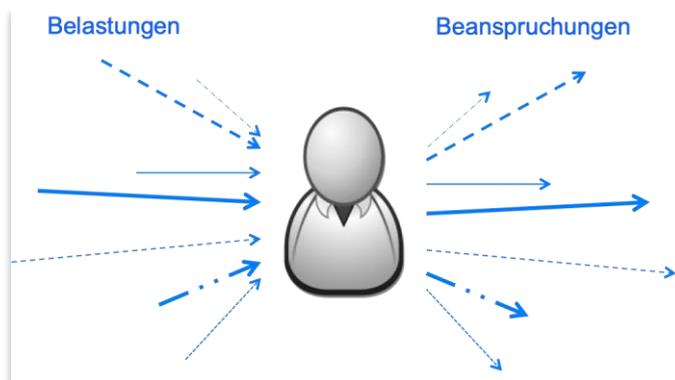


Abbildung 35: Visualisierung Belastungen Beanspruchungen.
(Quelle: Eigene Darstellung)

Diesbezüglich gibt es intraindividuelle Unterschiede, ob eine Beanspruchung bei einer identischen Belastung positiv oder negativ ausfällt (vgl. Christen, 2012, S. 21/Rohmert, 1984, S. 195). Einige Autoren sprechen hierbei von einer Situationsabhängigkeit (vgl. Christen, 2012, S. 21/Christmann, 2012, S. 45) und damit einhergehend von notwendigen Bewältigungsstrategien (vgl. Fischer, 2013, S. 10).

Der Bezug zwischen der Belastung und der Beanspruchung wird in der wissenschaftlichen Literatur in der sogenannten Belastungs-Beanspruchungskonzeption genauer betrachtet, die im folgenden Unterkapitel thematisiert ist.

5.3.2 Konzeption der Belastung und Beanspruchung

Gemäss Christmann kann das Belastungs-Beanspruchungskonzept auf alle Lebensbereiche (Arbeit, Privatleben, Sport) übertragen werden (vgl. Christmann, 2012, S. 44), also auch auf das FBB-Weiterbildungsstudium. Um Beanspruchungen bewältigen zu können, bedient sich der Organismus sogenannter Bewältigungsaktivitäten.

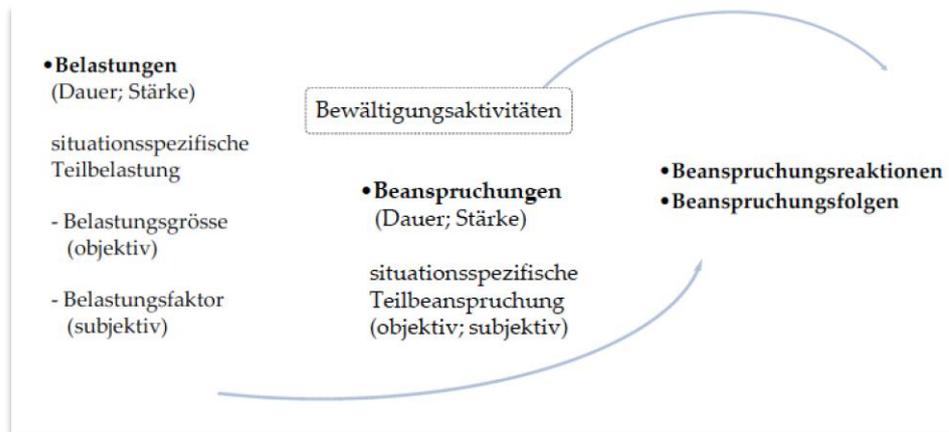


Abbildung 36: Belastungs-Beanspruchungsmodell. (Quelle: Rohmert, 1984, Rudow, 1994, zit. in Christen, 2012, S. 25)

Dies bedeutet, dass die Beanspruchungen anhand von Beanspruchungsfolgen und Beanspruchungsreaktionen auch für Dritte sichtbar werden können, was wiederum ein Indiz dafür ist, dass die Bewältigungsaktivitäten an sich nicht zwangsläufig und die Aktionen und Folgen wiederum nicht negativ sein müssen. Christen (2012, S. 24) **definiert sie neben anderen Autoren daher im Belastungs-Beanspruchungskonzept als Beanspruchungsreaktionen** (vgl. van Dick; Stegmann, 2007, S. 36/Krause; Dorsemagen, 2007, S. 67). **Ob eine Folge einer Beanspruchung positiv oder negativ ist, hängt dabei vom Ergebnis der Bewältigungsaktivität ab.** In diesem Zusammenhang ist indes zu beachten, dass nicht die Belastung die Entscheidungsinstanz ist, ob eine Beanspruchung negativ oder positiv ist, sondern die Kombination der Belastung und des Menschen. Vor allem die Zeit und die Intensität sind hierbei wesentliche Faktoren (vgl. Nickel, 2004, S. 35). Es wird zwischen kurzfristigen und länger anhaltenden Situationen unterschieden (vgl. Krause; Dorsemagen, 2007, S. 67ff). Je länger eine Situation andauert, desto eher wird die Bewertung der Beanspruchung negativ ausfallen (vgl. van Dick und Stegemann, 2007, S. 36/Krause; Dorsemagen, 2007, S. 69f/Christen, 2012, S. 24). Eine zunächst als positiv empfundene und als positive Beanspruchung bewertete Belastung kann in einer ‚Überdosis‘ negativ werden. **Im**

Endeffekt kann daher erst retrospektiv eine Belastung mit Bezug zum Individuum als positiv oder negativ bewertet oder auch als neutral (keine Beanspruchungsreaktion) bezeichnet werden.

Entsprechend ist auch nachvollziehbar, dass eine identische Belastung für die eine Person positiv und für eine andere wiederum negativ wirken kann. Darüber hinaus können die Reaktionen, also die Beanspruchungsaktivitäten und -folgen wieder zu Belastungen innerhalb eines neues Systems führen und abermals Folgen nach sich ziehen (vgl. Christen, 2012, S. 23). All diese Aspekte versuchen Belastungs-Beanspruchungsmodelle abzubilden.

Poppelreuter und Mierke (2012) visualisieren die Belastungs-Beanspruchungskonzeption wie folgt:

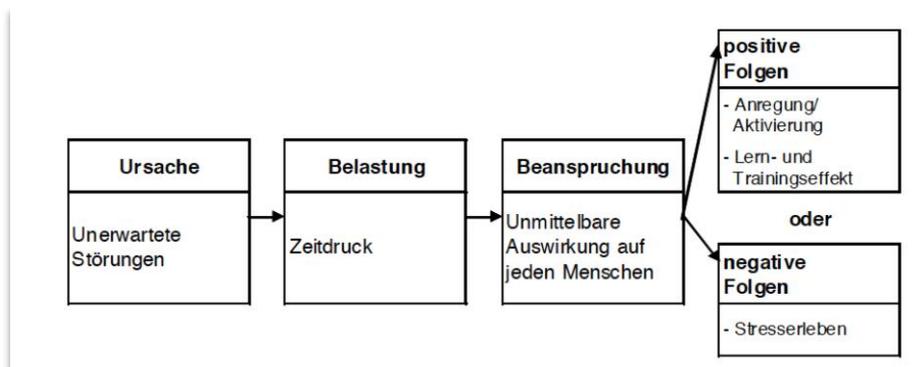


Abbildung 37: Belastungen und Beanspruchungen. (Quelle: Poppelreuter; Mierke, 2012, S. 17)

Gemäss Fischer (2013, S. 26) entspringen Belastungen der Umgebung. Diese Einflüsse sind gemäss der Visualisierung auf eine Ursache zurückzuführen, wobei die Trennung ad absurdum geführt werden muss, denn eine Störung wie in diesem Beispiel ist sowohl ein Einfluss als auch eine Ursache und der dadurch entstehende Zeitdruck kann erst durch das Zusammentreffen der Belastung auf den Menschen zu einem Zeitdruck werden. Der Mensch und dessen Bewältigungsaktivitäten sind in der vorherigen Abbildung nicht explizit visualisiert, da diese sehr komplex sind.

Abgrenzung

Um eine Abgrenzung aufgrund der vielfältigen und unspezifischen Vorgänge zu ermöglichen, sollte primär auf Belastungen und Beanspruchungen eingegrenzt werden, die eine Auswirkung, also eine bewusste, zugängliche und direkt messbare Beanspruchung (vgl. Christen, 2012, S. 20) bzw. Wirkung haben, die unterschiedlich sein kann (vgl. Müller, 2000, S. 4). Diese Wirkung äussert sich in positiven und negativen Folgen bzw. wie bereits in einer vorherigen Abbildung dargelegt, in Beanspruchungsfolgen, die Aktivitäten einschliessen können (Beanspruchungsreaktionen). Infolgedessen wird vornehmlich von negativen oder positiven Beanspruchungen gesprochen, da sich neutrale nicht offensichtlich zeigen.

Abhängig ist eine positive oder negative Beanspruchung von intervenierenden Faktoren, vorgängig Faktoren der Bewältigungsstrategie (vgl. Schüle, 2012, S. 7). Es handelt sich hierbei um individuelle Eigenschaften des Individuums.

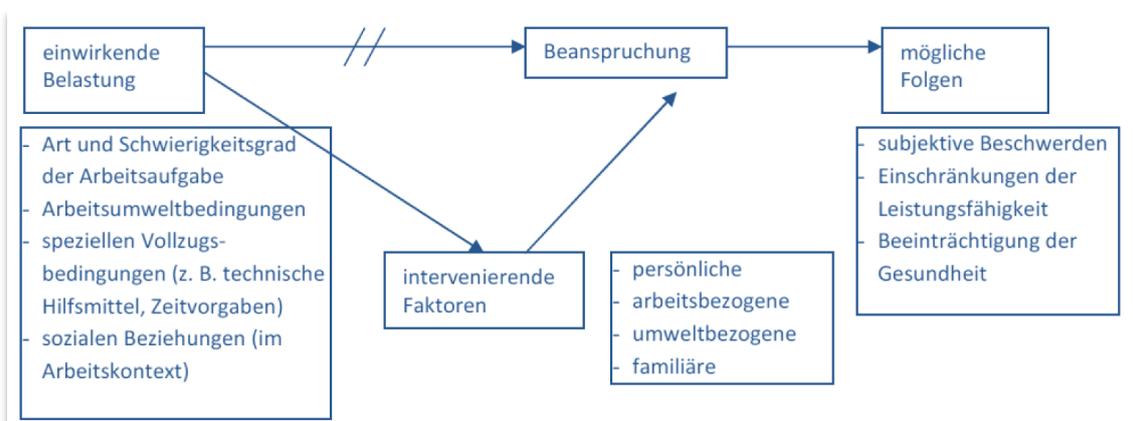


Abbildung 38: Belastungs-Beanspruchungskonzept. (Quelle: Rohmert; Rutenfranz, 1975, zit. in Schüle, 2012, S. 7)

Die intervenierenden Faktoren sind hierbei jedoch sehr unspezifisch. In einer Reihe anschließender Untersuchungen konnten diese weiter spezifiziert werden (vgl. Bartsch, 2004, S. 8f) und einen individualisierten Status erreichen.

Frost und Sandbrock bezeichnen diese intervenierenden Faktoren nach DIN EN ISO 10075 als „Individuelle menschliche Leistungsvoraussetzungen“ (Frost; Sandbrock, 2018, S. 1).

Diese sind dafür verantwortlich, dass die identischen Belastungen für einen Menschen als positive Beanspruchungen und von einem anderen als negative Beanspruchung empfunden werden und bei einer anderen Person wiederum keine Reaktion, also eine neutrale

Beanspruchung, erzeugen. In einem weiteren Schritt soll der Prozess der Bewertungsfindung aufgrund der individuellen Leistungsvoraussetzungen genauer betrachtet werden.

Die zuvor genannten Begrifflichkeiten können wie folgt in einen Zusammenhang gebracht werden:

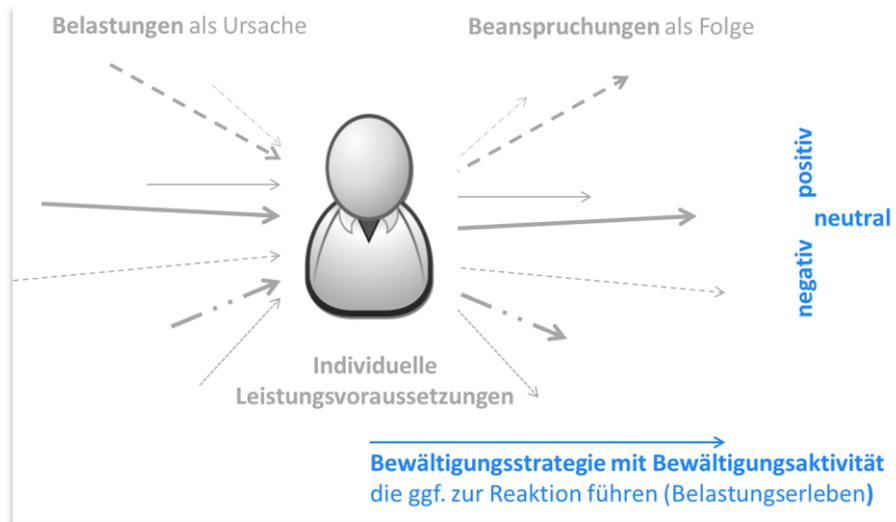


Abbildung 39: Bewältigungsstrategien mit Bewältigungsaktivität. (Quelle: Eigene Darstellung)

5.3.3 Individualisierung und Interiorisation

Beanspruchung ist an eine konkrete (Belastungs-)Situation einer Person gebunden. Daher spielen die individuelle Disposition und die äusseren Einflüsse (Belastungen) eine zentrale Rolle (vgl. Christmann, 2012, S. 45). Dies stellen Gerrig und Zimbardo (2016) in Anlehnung an die emotionale Bewertungstheorie nach Schachter und Lazerus wie folgt dar:



Abbildung 40: Bewertung Belastung. (Quelle: Eigene Darstellung nach Gerrig und Zimbardo, 2016, S. 466)

Die Autoren sprechen hier von einer Belastungs-Bewertung einer Situation. Gemäss Rohmert sind vier Stufen der Bewertung möglich: Ausführbarkeit, Erträglichkeit, Zumutbarkeit und Zufriedenheit (vgl. Rohmert, 1972, zit. in König, 2008, S. 6). Hacker und Richter benennen diese wie folgt: Ausführbarkeit, Schädigungslosigkeit, Beeinträchtigungsfreiheit, Persönlichkeitsförderlichkeit (vgl. Hacker; Richter, 1980, zit. in König, 2008, S. 8). Wie jedoch bereits erwähnt, sind diese **Bewertungen erst retrospektiv erfassbar, wenn sie zu einer negativen oder positiven Beanspruchung führen. Dies muss eine empirische Untersuchung berücksichtigen.**

Van Dick und Stegmann (2007, S. 36) sowie Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 91) beschreiben das Ergebnis dieser Bewertung als Belastungserleben. Dieses Belastungserleben ist subjektiv, da Belastungen auf eine Vielzahl von Menschen gleichermassen einwirken können, der Organismus eines Menschen darauf aber individuell reagiert (vgl. van Dick; Stegmann, 2007, S. 35). In einer (fast) identischen Situation erlebt der Mensch in Abhängigkeit von seinem Lebensalter eine Belastung unterschiedlich (vgl. Lohmann-Haislah, 2012, S. 166).

Entsprechend können die Belastungen der Situation identisch bleiben, während sich die individuellen Leistungsvoraussetzungen des Menschen in der jeweiligen Disposition ändern können, sodass ein geändertes Beanspruchungserleben vorhanden ist. Dass identische Belastungen je nach Situation zu unterschiedlichen Beanspruchungen führen, scheint ein gemeinsames Ergebnis der Forschenden zu sein (vgl. Miller; Fraser, 2000, S. 142/Christen, 2012, S. 18f). Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, wird dahingehend von einer positiven oder negativen Beanspruchung bzw. einem positiven oder negativen Belastungserleben gesprochen. Bevor auf die möglichen Folgen eingegangen wird, soll hier zunächst der Frage nachgegangen werden, welche individuellen Leistungsvoraussetzungen eine Rolle spielen.

Einflussgrößen auf die individuellen Leistungsvoraussetzungen

Wie Richter dargestellt hat, unterscheiden sich die Belastungen, die auf die individuellen Leistungsvoraussetzungen treffen, neben ihrer messbaren Grösse auch in der Dauer und Stärke, was indes nicht bedeutet, dass sie automatisch zu einer negativen Beanspruchung

führen (vgl. Richter, 2000, S. 9). Dennoch gibt es Belastungen, die in allen Lebensbereichen auftreten, die in ihrer Wirkung auf den Menschen sehr gut erforscht sind und bei denen die Wahrscheinlichkeit einer negativen Beanspruchung anhand einer Punkteanzahl einen Ausschlag gibt.

Einige Wissenschaftler gehen davon aus, dass eine Grenze an möglichen als negative Belastungen empfundenen Ereignissen existiert, für die bereits 1966 von Rahe und Holmes ein Punktesystem (LCU) erstellt wurde (vgl. Fischer, 2013, S. 80).

Ereignis	LCU-Punkte	Ereignis	LCU-Punkte
Tod des Ehepartners	100	Schwierigk. m. Schwiegerelt.	29
Scheidung	73	Außergewöhnlicher persönlicher Erfolg	28
Trennung vom Ehepartner	65	Arbeitsbeginn oder -niederlegung des Ehepartners	26
Gefängnisstrafe	63	Schuleintritt /-austritt	26
Tod eines nahestehenden Familienmitglieds	63	Veränderungen in den (äußeren) Lebensbed.	25
Verletzung oder Krankheit	53	Änd. v. Lebensgewohnheiten	24
Hochzeit	50	Ärger mit Vorgesetzten	23
Entlassung aus dem Arbeitsverhältnis	47	Veränderungen der Arbeitszeit oder -bedingungen	20
Wiederversöhnung in Ehe	45	Wohnsitzwechsel	20
Erkrankung eines Familienmitglieds	44	Veränderung, die Freizeit/ Erholung betrifft	19
Schwangerschaft	40	Veränderung kirchl. Aktivit.	19
Sexuelle Probleme	39	Veränderung gesell. Aktivit.	18
Neues Familienmitglied	39	Hypothek unter 10.000\$	17
Berufl. Neuorientierung	39	Veränderte Schlafgewohnh.	16
Veränderung finanz. Verh.	38	Familienzusammenkünfte	15
Tod eines engen Freundes	37	Veränderte Essgewohnh.	15
Beruflicher Wechsel	36	Urlaub	13
Mehr Streit mit Ehepartner	35	Weihnachten	12
Hypothek über 10.000\$	31	Kleine Gesetzesübertritte	11
Verfall von Kreditverbindl.	30		
Veränderte Arbeitsverantw.	29		
Kind verlässt Elternhaus	29		

Tab. 7: Kritische Lebensereignisse mit deren LCU-Punkten (nach Dr. Rahe; Dr. Holmes, 1966)¹⁷¹

Abbildung 41: Punktesystem (LCU). (Quelle: Fischer, 2013, S. 80)

Bei einer hohen LCU-Punktezahl gehen die Wissenschaftler davon aus, dass sich mit hoher Wahrscheinlichkeit eine negative Beanspruchung einstellen wird.

Dies zeigt auch, dass die einzelnen Lebensbereiche nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Konkret bedeutet dies, dass der Lebensbereich Familie nicht unabhängig vom Lebensbereich Arbeit oder Studium getrennt werden kann, denn:

Je grösser die Anzahl der als belastend empfundenen Lebensbereiche ist, desto grösser ist auch die wahrgenommene Beeinträchtigung der Studienleistungen [...] (Ortenburger, 2013, S. 27).

Die folgende Abbildung verdeutlicht dies:

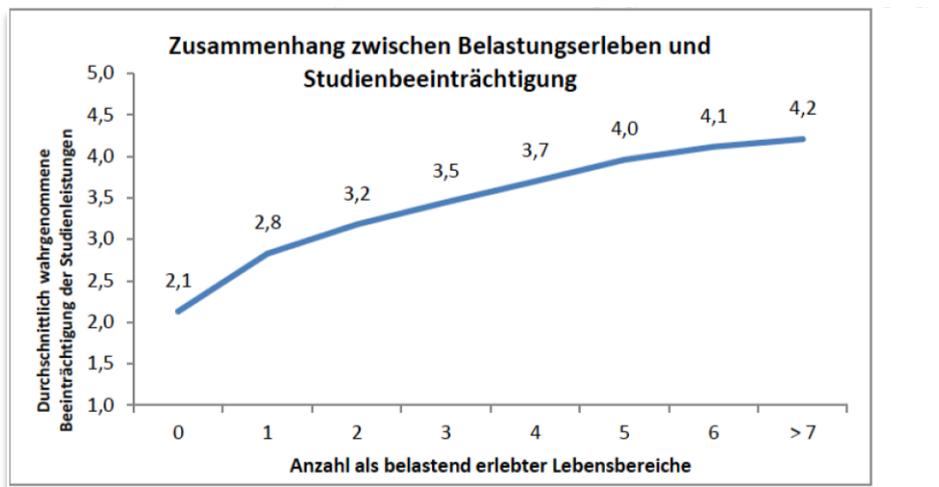


Abbildung 42: Zusammenhang Belastungserleben und Studienbeeinträchtigung. (Quelle: Ortenburger, 2013, S. 28)

Bezüglich der Einordnung, ob ein Lebensbereich als negativ belastet empfunden wird, spielt „[...] eine Fülle von Parametern eine Rolle [...]“ (Fischer, 2013, S. 15). Im Rahmen dieser Dissertation wurde bereits erarbeitet, dass eine Situation über den Kontext des Menschen Belastungen erzeugt, also einen Einfluss auf den Menschen hat. Der Mensch verfügt über sogenannte intervenierende Faktoren. Dies sind bspw.:

Individuelle Eigenschaften wie Alter, Persönlichkeit, ‚Rhythmustyp‘, physiologische Anpassungsfähigkeit, soziale und häusliche Umstände, Einstellung zur Schichtarbeit oder arbeitsbezogene Faktoren (Tätigkeitsbereich, Ausmass an körperlicher und geistiger Belastung, Länge der Arbeitszeit, Typ des Schichtsystems, Umgebungsbedingungen) [...] (Schüle, 2012, S. 7).



Abbildung 43: Psychische Belastung.
(Quelle: Joiko et al., 2010, S. 7)

Stehen diese individuellen Leistungsvoraussetzungen in einem ungünstigen Verhältnis zur Situation, entsteht eine negative Beanspruchung. Joiko et al. (2010) visualisieren dies in Abbildung 43.

Joiko et al. (2010, S. 7f) und Schäfer (2018, S. 10) sprechen bei einer negativen Beanspruchung von einem Ungleichgewicht zwischen individuellen Leistungsvoraussetzungen und Belastungen. Die ISO-Norm spricht dabei von einer „[...] Fehl-Beanspruchung [...]“ (vgl. Bernhardt et al., 2008, S. 11).

Bartsch (2003, 2004, 2005) untersuchte innerhalb der Cottbuser Schule in vielen wissenschaftlichen Beiträgen die individuellen Leistungsvoraussetzungen innerhalb eines Arbeitssystems. Er und weitere Anhänger der Cottbuser Schule determinierten zehn Faktoren, die darüber entscheiden, welches Belastungserleben vorhanden ist. Es handelt sich hierbei um die **Dispositionsfaktoren der menschlichen Zuverlässigkeit innerhalb eines kybernetischen Systems, wie folgt dargestellt.**

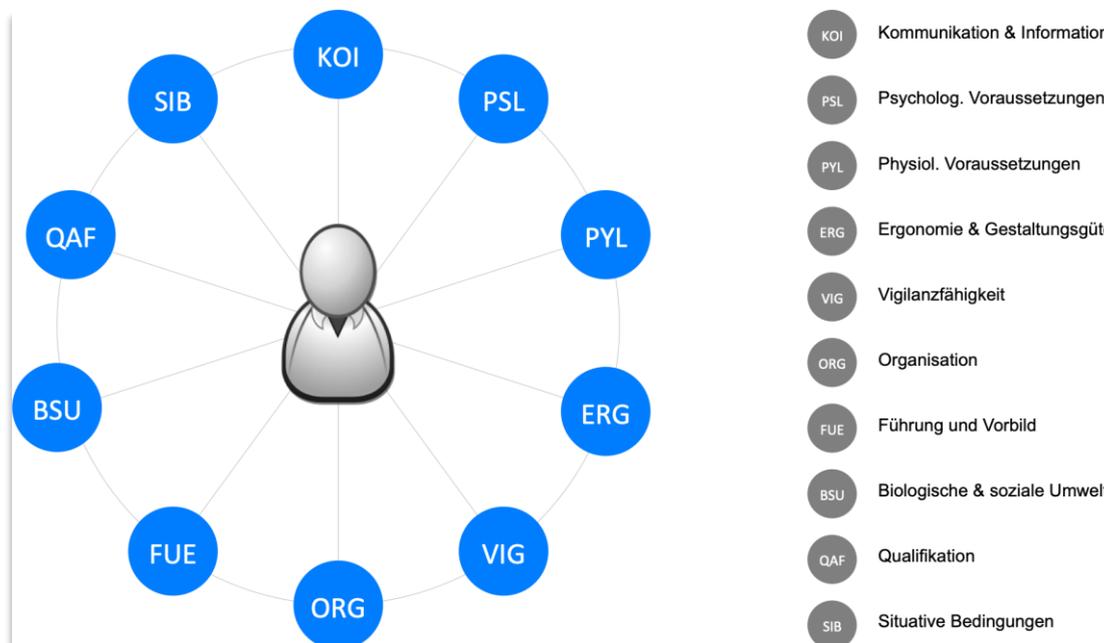


Abbildung 44: Dispositionsfaktoren der menschlichen Zuverlässigkeit. (Quelle: Eigene Darstellung nach Bartsch, 2005, S. 15)

Eine Ausführung der Dispositionsfaktoren würde an dieser Stelle den Umfang dieser Dissertation überschreiten. Relevant ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass diese miteinander in Interaktion stehen und individuell ausgeprägt sind. Entsprechend der Ausprägungen der Dispositionsfaktoren entstehen unterschiedliche bzw. individuelle Beanspruchungen des Menschen. Die Dispositionsfaktoren sind bei jedem Menschen unterschiedlich ausgeprägt, fast analog einem Fingerabdruck:

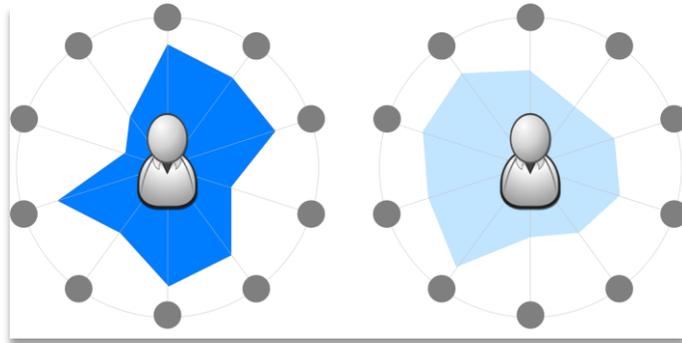


Abbildung 45: Individuelle Ausprägung der Dispositionsfaktoren.
(Quelle: Eigene Darstellung)

Bei mehreren Personen, also einer Personenansammlung oder sozialen Organisation, kommt es zu einer Mischung und Mittelwerten der Dispositionsfaktoren.

Treffen nun die Belastungen, die die Situation modellieren, auf die individuellen Leistungsvoraussetzungen des Menschen, die sich im Laufe der Zeit ändern können, z. B. durch Bildung, Alter, Erfahrung etc., so werden diese Belastungen aufgrund der Dispositionsfaktoren zu Beanspruchungen gebrochen. Dieser Vorgang wird als Interiorisation bezeichnet (vgl. Schäfer, 2018, S. 20/Bartsch, 2005, S. 15/Jez, 2005, S. 11).

Infolgedessen kann von folgendem **Interiorisationsprozess** innerhalb einer Belastungs-Beanspruchungskonzeption ausgegangen werden, wobei auch eine Interaktion zwischen den Dispositionsfaktoren stattfindet.

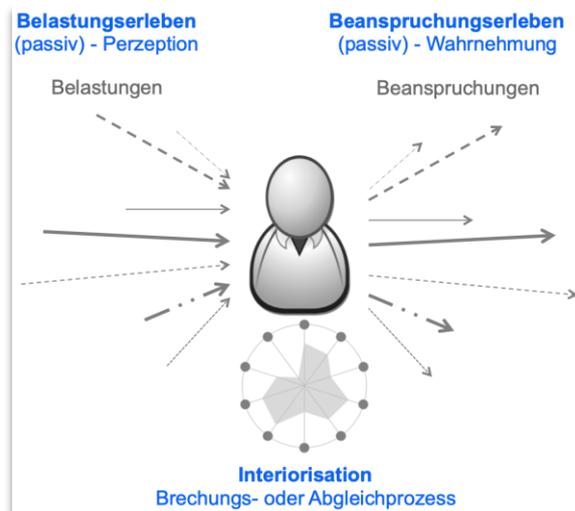


Abbildung 46: Interiorisationsprozess. (Quelle: Eigene Darstellung)

Dorn (2011, S. 72) vergleicht diesen Vorgang mit der Zerlegung eines Lichtstrahls (Belastung), der auf ein Glasprisma (Mensch mit individuellen Leistungsvoraussetzungen) trifft und zu negativen, positiven oder neutralen Beanspruchungen gebrochen wird. Dies erklärt, warum eine Person in unterschiedlichen Situationen, also in unterschiedlichen Konstellationen ihrer Dispositionsfaktoren, auf die gleichen Belastungen ebenso ein anderes Beanspruchungsempfinden aufweist bzw. unterschiedliche Personen auch ein unterschiedliches Beanspruchungserleben auf die identischen Belastungen haben. Daraus entsteht eine Über- oder Unterforderung oder – anders ausgedrückt – eine als belastend empfundene negative oder positive Beanspruchung, wenn die Interiorisationssättigung erreicht ist. Entsprechend würde durch diese eine Grenze zwischen neutralen, positiven und negativen Beanspruchungen überschritten werden.

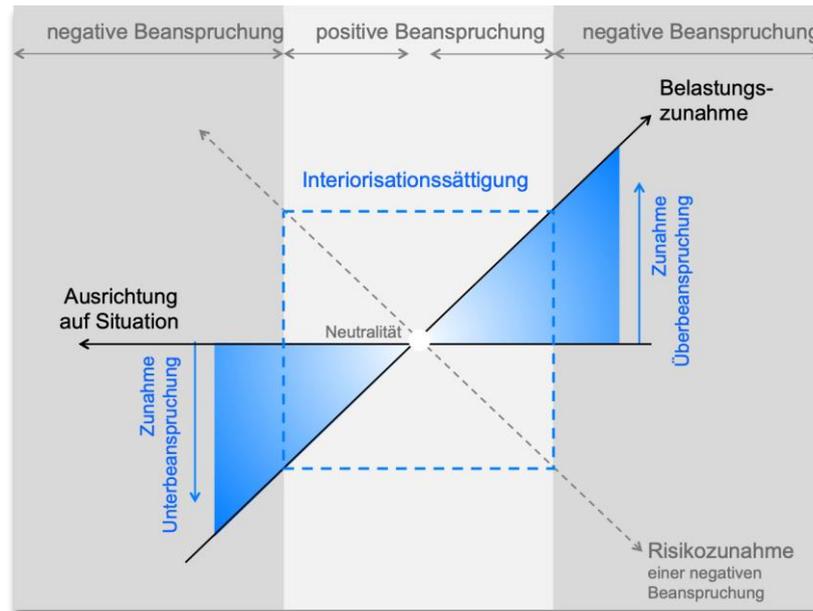


Abbildung 47: Interiorisationssättigung. (Quelle: Eigene Darstellung)

Sowohl Über- als auch Unterbeanspruchungen können dabei negative Beanspruchungen zur Folge haben.

Es stellt sich daher die Frage, welche Eingriffspunkte determiniert werden können, um negative Belastungen weitgehend zu vermeiden. Diese Frage kann mit der obenstehenden Abbildung leicht beantwortet werden. **Diese treten als Folge einer Über- oder Unterbeanspruchung ausserhalb der Interiorisationssättigung ein.** Bereits in einem vorherigen Abschnitt wurden erste negative Folgen (Beanspruchungen) thematisiert. Die entstehenden Grenzen sind bei einem sozio-ökonomischen Konstrukt innerhalb der Gestaltung zu berücksichtigen, da **negative Beanspruchungen in einem gewissen Rahmen durchaus als sinnvoll erachtet werden können.** Im Anschluss werden die jeweiligen Belastungs-Beanspruchungskonzepte im Sinne eines Interiorisationsprozesses sowohl für Studierende als auch für die Hochschule als Ansammlung von Individuen im Sinne einer sozialen Organisation dargelegt. Darauf aufbauend wird der Handlungsbedarf bzw. werden die Bedürfnisse erläutert, um abschliessend das sozio-ökonomische Konstrukt abzuleiten.

5.3.4 Folgen der Beanspruchung

Beanspruchungen sind allgegenwärtig, da auch Belastungen allgegenwärtig sind. Diesbezüglich stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit.

Negatives Beanspruchungsempfinden entsteht, wenn der Mensch überlastet oder – korrekt ausgedrückt – über- oder unterbeansprucht ist, was zu einer Über- bzw. Unterforderung führt (vgl. Fischer, 2013, S. 16). Die Folgen von negativen Beanspruchungen sind hinreichend bekannt und dennoch unspezifisch (vgl. Christmann, 2012, S. 45). Neben gesundheitlichen Problemen sind ebenso monetäre Konsequenzen vorhanden, wenn bspw. Arbeitnehmende ausfallen. Interessant ist dabei, dass eine Art Kreislauf der Beanspruchungen entsteht, da sich negative Beanspruchungen nicht nur auf einen Lebensbereich beschränken, sondern, wie erwähnt, folgende Situationen bedingen. Ist ein Studierender bspw. aufgrund von Stress am Arbeitsplatz gereizt, wird sich dies ebenso auf das Studium wie auch auf die Familie auswirken (vgl. Fischer, 2013, S. 3). Diese Auswirkungen soll nachfolgende Abbildung nochmals veranschaulichen.

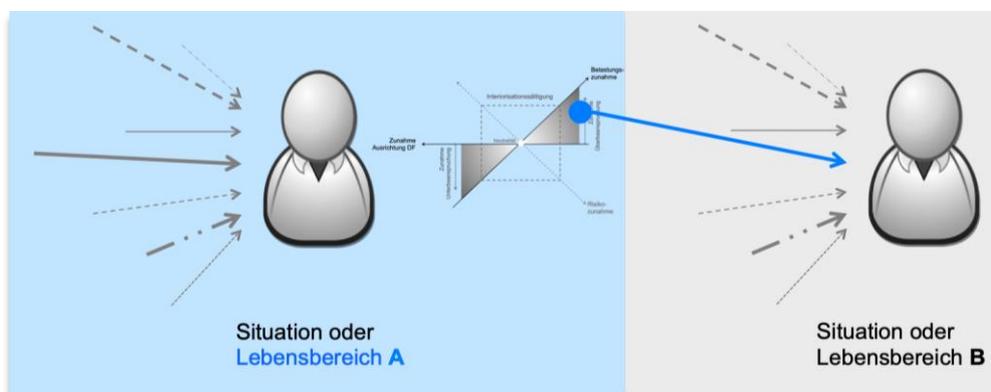


Abbildung 48: Auswirkung auf Lebensbereiche. (Quelle: Eigene Darstellung)

Entsprechend ist die Aussage nachvollziehbar, dass die Belastung neben der Leistungsfähigkeit massgebend für die Lebensleistung ist (vgl. Nickel, 2004, S. 35). Heute wird viel in die Aufnahme von Belastungen investiert, bspw. mit Hilfe von Gefährdungsanalysen; der zweite dargestellte Eingriffspunkt, der Mensch und die Berücksichtigung seiner Leistungsvoraussetzungen, wird dabei indes weniger beachtet. So sind sich Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 82) dahingehend einig, dass die Erfassung der Symptome nicht ausreicht. Dies gelte auch dann, wenn Belastungen ein positives Beanspruchungserleben erzeugen.

Das alltägliche Phänomen der Beanspruchung aufgrund der Interiorisation von Belastungen bedarf entsprechend einer Steuerung bzw. eines Mechanismus, damit es zu keiner Überforderung, aber ebenso zu keiner Unterforderung kommt. Einen Studierenden im Studium zu über- oder zu unterfordern, wäre nicht zielführend; vielmehr sollte durch DMOB eine sinnvolle Gestaltung des Studiums ermöglicht werden. Dazu bedarf es einer Befähigung durch die Gestaltung des Studierenden selbst und auch der Hochschule, entsprechend den individuellen Leistungsvoraussetzungen. Dies stellt eine klare Verbindung zur DMOB dar.

Entscheidend ist der Weg, Fehlbelastungen durch DMOB präventiv entgegenzuwirken. Weitergeführt könnte DMOB eine Präventionsmöglichkeit darstellen, um die Eintrittswahrscheinlichkeit einer Über- oder Unterbeanspruchung zu reduzieren. Entsprechend könnte die DMOB als Risikoregulator bezeichnet werden, sofern sie individuell und flexibel ist.

Um dies jedoch genauer zu spezifizieren und zu konkretisieren, bedarf es einer Betrachtung der beiden Soziosysteme Studierende und Hochschule sowie der Belastungsbeanspruchungskonzeption und der daraus resultierenden Bedürfnisse an die Gestaltung.

5.3.5 Transformation der Erkenntnisse in die Perspektive der Studierenden

Um die Bedeutung der Belastung und Beanspruchung auf Studierende zu transformieren, soll an dieser Stelle primär auf die negativen Beanspruchungen eingegangen werden. Für viele Studierende im FBBS der Weiterbildung ist das Studium ein Faktor negativer Beanspruchung, so FORSA (2009):

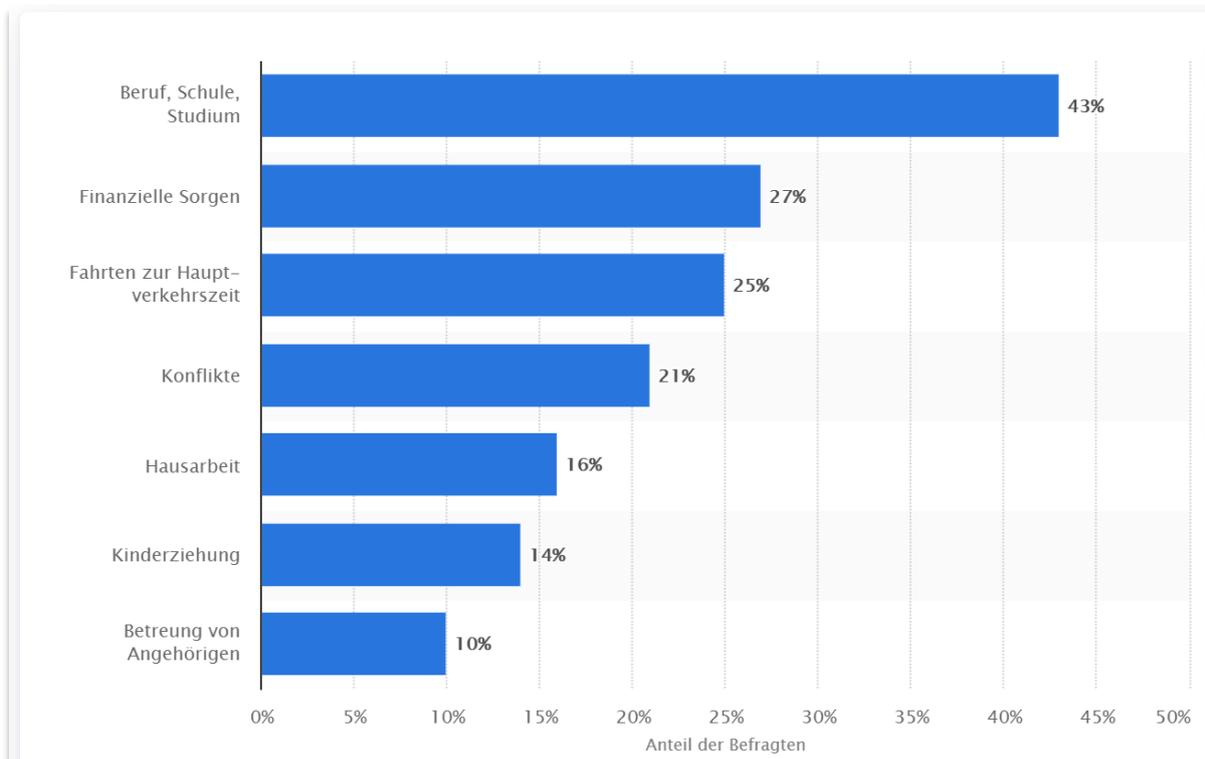


Abbildung 49: Faktoren negative Beanspruchung. (Quelle: FORSA, 2009, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/6803/umfrage/ursachen-fuer-stress/> [abgefragt am: 20.11.2020])

Gläser hat in einem Forschungsprojekt bei Medizinstudierenden Beanspruchungssituationen aufgelistet, in denen sich die Studierenden häufig negativ beansprucht fühlen (vgl. Gläser, 2009):

Belastungssituationen	N=	Prozentangabe
Lernstress	167	83,9%
Prüfungsstress	138	69,3%
zu wenig Freizeit	111	55,8%
Unklarheit über notwendige Lerninhalte	81	40,7%
Leistungsstress	72	36,2%
zu wenig Beratung	58	29,1%
zu wenig Unterstützung durch das Lehrpersonal	51	25,6%
unflexibler Stundenplan	50	25,1%
Schwierigkeit, Familien- und Berufswunsch zu vereinbaren	42	21,1%
Anonymität	21	10,6%

Abbildung 50: Beanspruchungssituation von Medizinstudierenden. (Quelle: Gläser, 2009, S. 31)

Auf die Ursachen (Belastungen) angesprochen, nannten die Studierenden folgende Punkte:

Belastungssituationen	N	Prozent
Prüfungsstress	148	76,7%
Lernstress	145	75,1%
Schwierigkeit Familien- und Berufswunsch zu vereinbaren	76	39,4%
zu wenig Freizeit	75	38,9%
Unklarheit über notwendige Lerninhalte	70	36,3%
zu wenig Unterstützung durch das Lehrpersonal	69	35,8%
zu wenig Beratung	63	32,6%
Leistungsstress	48	24,9%
unflexibler Stundenplan	47	24,4%
Anonymität	32	16,6%

Abbildung 51: Ursachen von Belastungen bei Studierenden. (Quelle: Gläser, 2009, S. 37)

Aus diesen Auflistungen wird deutlich, dass die Vereinbarkeit der Lebensbereiche ein wesentlicher Aspekt ist (vgl. Josten, 2014, S. 11/Kittel; Rollet, 2017, S. 240). Ortenburger (2013) führte ein vergleichbares Forschungsprojekt zu einer differenzierten Betrachtung der Lebensbereiche durch:

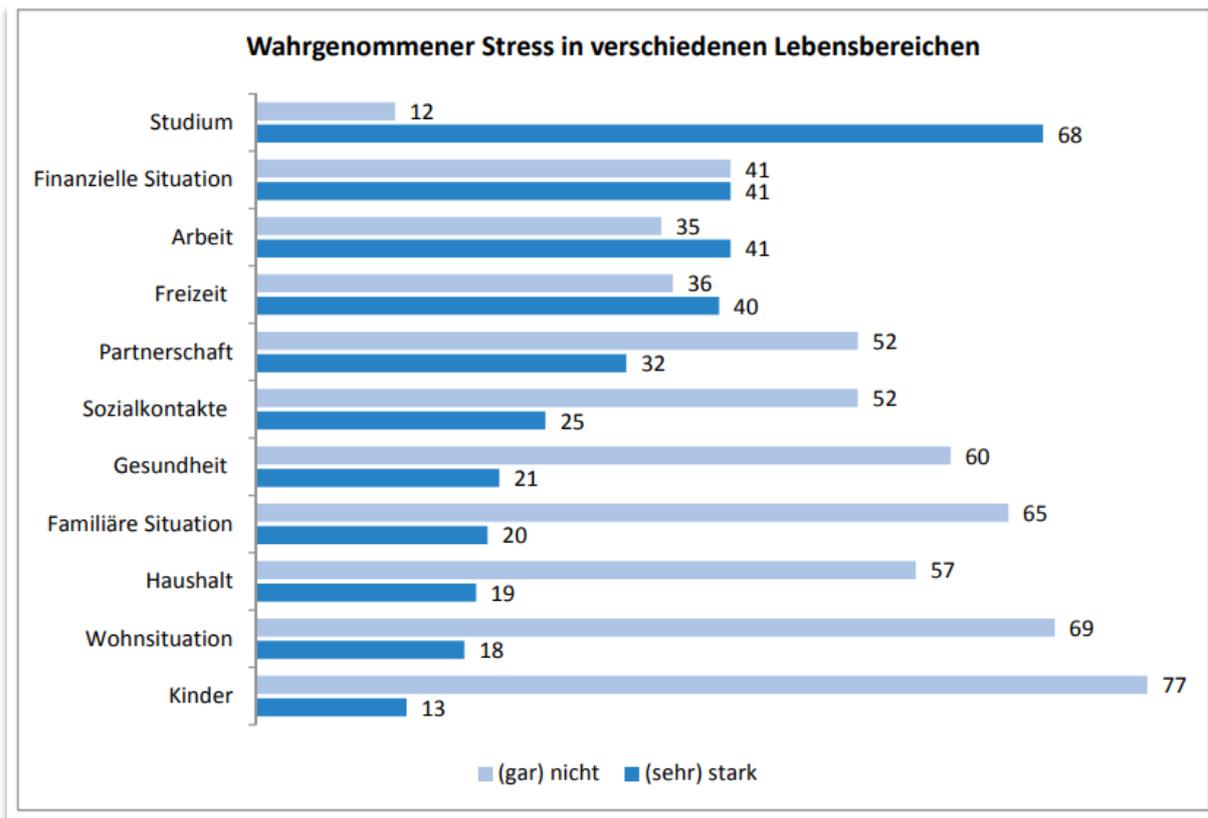


Abbildung 52: Stresssituation. (Quelle: Ortenburger, 2013, S. 23)

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass vor allem das Studium als besonders beanspruchend wahrgenommen wird. Dies ist unter Umständen damit zu erklären, dass das Studium im FBBS eine Zusatzbeanspruchung darstellt. Welche Faktoren in einem Studium als besonders fordernd wahrgenommen werden, erforschten Muth et al. (2007):

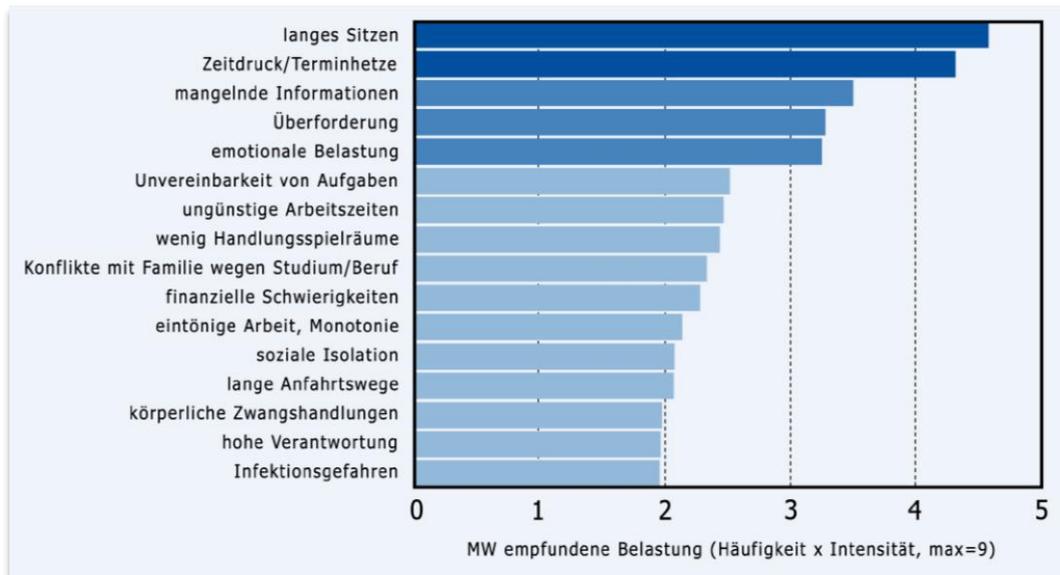


Abbildung 53: Anforderungen innerhalb eines Studiums. (Quelle: Muth et al., 2007, S. 12)

Zu beachten ist hierbei, dass es sich bei dieser Umfrage nicht um Studierende im FBBS handelt. Für diese Studierenden bestehen keine aktuellen Untersuchungen, es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Belastungen bzw. Beanspruchungen vor allem in den Hauptbereichen übereinstimmen und sogar noch stärker für negative Beanspruchungen gefährdet sind (vgl. Schäfer, 2018, S. 19). Dafür sprechen zum einen Untersuchungen, die zeigen, dass Studierende im Berufsleben nicht anders behandelt werden als Arbeitnehmer, die nicht studieren (vgl. Tegtmeier; Hellert, 2015, S. 13). Zum anderen gibt es Autoren, die von einer Verschulung des Systems insgesamt sprechen, wodurch die Studierbarkeit vermindert sei (vgl. Bargel et al., 2009, S. 16/Kittel; Rollet, 2017, S. 241). Weitere Untersuchungen und Berichte über Studierende in verschiedenen Studienforen sowie an unterschiedlichen Hochschulen und in verschiedenen Studienrichtungen (vgl. Hamaideh, 2011/Watson et al., 2008/Chambel; Curral, 2005/Cotton et al., 2002/Bailer et al., 2008) subsumieren nach Christen (2012) folgende Belastungs-/Beanspruchungsfaktoren:

- Nicht motivierte Lehrende und Dozierende
- Umgang mit Heterogenität
- Sozialer Vergleich mit Mitstudierenden
- Zeitmanagement Unterrichtsvorbereitung

- Zusammenarbeit mit Kommilitonen
- Unklare Lernziele
- Koordination des Studiums (vgl. Christen, 2012, S. 15f).

Die Forschenden wie auch die in der gesamten Studie befragten Studierenden sind sich ebenso einig darin, dass die Studierbarkeit eines FBBS individuell und flexibel entsprechend den individuellen Leistungsvoraussetzungen gestaltet sein müsse. Hierzu bedürfe es Eingriffspunkten, die noch zu definieren seien (vgl. Nickel, 2011, S. 113/Kittel; Rollet 2017, S. 241).

Eine einfache Transformation der Forschungsansätze aus dem Berufsleben, in dem häufig solche Untersuchungen stattfinden, auf ein FBBS ist dabei bisher nicht berücksichtigt, wie bereits Marschall und Zenz anmerken:

Aber es gibt auch entscheidende Unterschiede zwischen Schule und Arbeitswelt. Schüler und Studenten bekommen beispielsweise kein Entgelt für ihre Bemühungen. Ihre Leistung ist nicht produktiv, sondern reproduktiv, aber auch in dieser Form keine Leistung für andere, sondern eher um ihrer selbst willen: ein Aneignen und Einverleiben kultureller Produkte, eben Bildung. Freilich verliert die Leistung in der längerfristigen Perspektive ihre Eigennützigkeit, da ja der Jugendliche das im Bildungsprozess angeeignete wieder in einer fermentierten Form zurückerstattet, beispielsweise als Leistung eines Führungskaders (Marschall; Zenz, 1987, S. 170).

5.3.6 Transformation der Erkenntnisse in die Perspektive der Hochschulen

5.3.6.1 Soziosystem/e

Rückblickend auf einen vorherigen Abschnitt kann die Organisation Hochschule als soziales System betrachtet werden. Die Mitarbeitenden der Hochschule stehen über ein Studienprogramm im Austausch untereinander und mit den Studierenden. Entsprechend wirkt auch das System auf die Studierenden sowie auf die Mitarbeitenden selbst ein, was zu Belastungen und Beanspruchungen führt. Dahingehend kann postuliert werden, dass die Studierenden mit der Hochschule über ein Studienprogramm bzw. ein Bildungsprodukt in

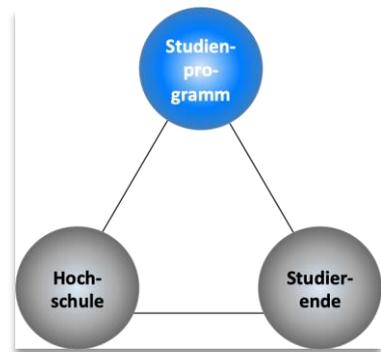


Abbildung 55: Soziosysteme.
(Quelle: Eigene Darstellung)

Verbindung stehen. Auf jede Person innerhalb dieses Interaktionsdreiecks wirken Belastungen, die sich in Beanspruchungen zeigen und in Interaktion stehen.

Beispiel Verbindung	Beispiel Interaktionswirkung
Studienprogramm und Hochschule	Ein Studienprogramm, das nicht nachgefragt ist oder das mehr Aufwendungen als Erträge ausweist, hat eine negative Wirkung auf die Hochschule und deren unternehmerischen Ziele.
Studierende und Studienprogramm	Wenn Studierende durch ein Studienprogramm überbeansprucht werden, beispielsweise aufgrund des Niveaus oder eines unvorteilhaften Studienplans, kann dies zu einer Überbeanspruchung führen.
Hochschule und Studierende	Wenn Studierende mit der Hochschule oder deren Qualität unzufrieden sind, erfolgt ggf. ein Reputationsschaden, der wiederum negative Folgen für die Mitarbeitenden der Hochschule haben kann.

Abbildung 54: Beispiele Verbindung und deren Interaktionswirkung. (Quelle: Eigene Darstellung)

Wird davon ausgegangen, dass es ohne DMOB zu einer spezifischen Belastungs-Beanspruchungssituation des Systems kommt, die das Dreieck verändert (Abb.56), da sich das

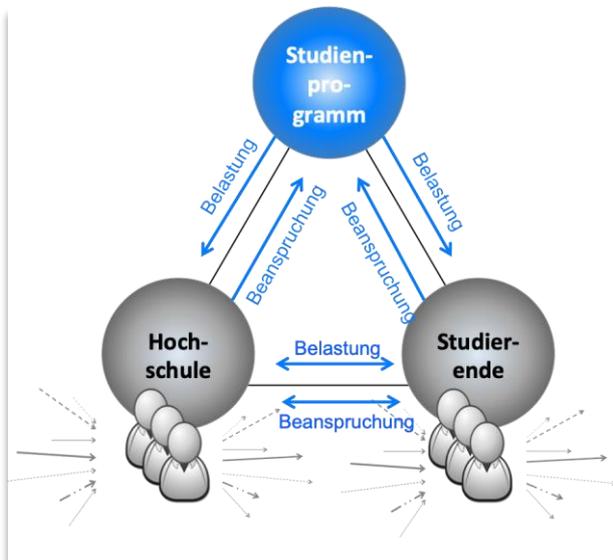


Abbildung 56: Dreieck der Belastungs-Beanspruchungskonzeption. (Quelle: Eigene Darstellung)

Bildungsprodukt und damit die Belastungen ändern, so wird deutlich, dass die DMOB durchaus einen Einfluss hat.

Wird des Weiteren die Hochschule als eine Einrichtung angesehen, die nach unternehmerischem Erfolg strebt, wie dies einer privaten Hochschule entspricht, so wird deutlich, dass bei gegebenen Rahmenbedingungen (Regelwerke, Governancestrukturen), die an Hochschulen meist starr sind, der Weg zur Optimierung der Belastungs-Beanspruchungskonzeption

unmittelbar über dieses Dreieck erfolgen muss. Dies liegt in der direkten Handlungskompetenz der Beteiligten.

Dabei ist zu beachten, dass das Streben nach unternehmerischem Erfolg durchaus eine Grundvoraussetzung ist. Rein aus sozialen Faktoren arbeitet kein Mitarbeitender an einer Hochschule und auch eine Hochschule – dies zeigen die vorherigen Ausführungen – würde kein Studienprogramm lancieren, das nicht den gewünschten monetären Erfolg verspricht, sofern die Sozialbilanz ausser Acht gelassen wird.

5.3.6.2 Ökonomische Komponente

Auf der einen Seite bildet die Hochschule ein soziales System aufgrund der dort arbeitenden Menschen und der Studierenden, auf der anderen Seite handelt es sich aber auch um ein ökonomisches System, in dem es um die Befriedigung von Bedürfnissen geht. Dabei ist das ökonomische Konstrukt aus Sicht der Arbeitswissenschaft abzugrenzen (Bedürfnisse), da eine finanzielle Betrachtung den Umfang dieser Arbeit übersteigen würde. Nachfolgend ist dieses

ökonomische System visualisiert, in dem im weitesten Sinne ebenso von Belastungen und Beanspruchungen gemäss der vorherigen Definitionen gesprochen werden kann.

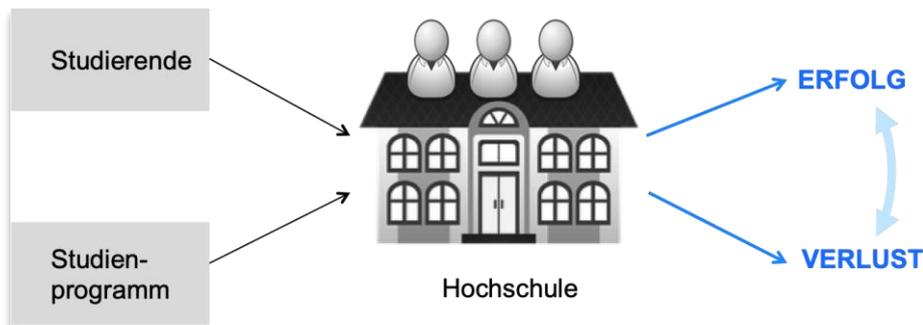


Abbildung 57: Visualisierung ökonomisches System. (Quelle: Eigene Darstellung)

An dieser Stelle wird bereits ein Zusammenhang deutlich: Wenn es zu einer negativen Beanspruchung der Mitarbeitenden aufgrund bspw. der DMOB oder durch fehlende finanzielle Berücksichtigung des dadurch entstehenden Aufwands kommt, wird dieses System ebenso negativ beeinflusst, da die Mitarbeitenden überbeansprucht werden und damit der Unternehmenserfolg gefährdet wird. Die negativen Folgen durch überbeanspruchte Mitarbeitende sind dabei ausführlich dokumentiert (vgl. Fischer, 2013/Joiko et al., 2010/Gehrmann, 2013/Schaarschmidt; Kieschke, 2013/Nickel, 2004, 2011). **Eine negative Beanspruchung der Mitarbeitenden aufgrund DMOB ist damit ein Indiz für den mangelhaften Unternehmenserfolg. Eine mehrheitlich negative Beanspruchung der Studierenden hätte ebenso einen Verlust zur Folge, denn weniger Studierende bei fast identischem Aufwand hätten einen schlechteren Deckungsbeitrag zur Folge.** Dabei äussern Mitarbeitende und Studierende den Wunsch nach einer Optimierung der Belastungs-Beanspruchungssituation anhand von Bedürfnissen.

Um dies näher auszuführen, ist eine Bedürfnisbetrachtung notwendig. Hierzu sind jedoch in einem vorgängigen Schritt die möglichen Eingriffspunkte zu eruieren.

5.3.7 Eingriffspunkte in beiden Systemen

Eingriffspunkte zur Optimierung einer Belastungs-Beanspruchungssituation können die Personen selbst sein, die den Belastungen ausgesetzt sind, oder die Position, die mit

Belastungen wirkt (vgl. Bauer, 2019, S. 139). Lenhardt und Rosenbrock sprechen hierbei von einer Selbstregulierungsfähigkeit der Betroffenen, die durch die Bedürfnisse gekennzeichnet ist, und führen weiter aus:

Ein Grund (...) ist auch die Deregulierung und Entstandardisierung (Lenhardt; Rosenbrock, 2009, S. 297).

Entsprechend kann DMOB durchaus zu einer Destrukturierung führen und sollte daher genauer betrachtet werden. Wenn die Beachtung individueller Leistungsvoraussetzungen eine Entstandardisierung mit sich bringt – was zwangsläufig der Fall sein muss – und wenn Handlungsfreiheiten der Hochschulen im FBBS vorliegen, erfolgt in einem gewissen Rahmen ebenso eine Deregulierung sowohl auf Seiten der Mitarbeitenden als auch auf Seiten der Studierenden.

Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang ebenso die Ausführungen im Kapitel der Belastungs-Beanspruchungskonzeption, wonach eine negative Beanspruchung erst durch das Zusammentreffen von Belastungen mit den Dispositionsfaktoren des Menschen entsteht. **Demzufolge muss festgelegt werden, dass die Eingriffspunkte immer beim Menschen in Zusammenhang mit der Belastungsquelle erfolgen müssen.**

Auf einer ersten Ebene ergeben sich die folgenden Eingriffspunkte:

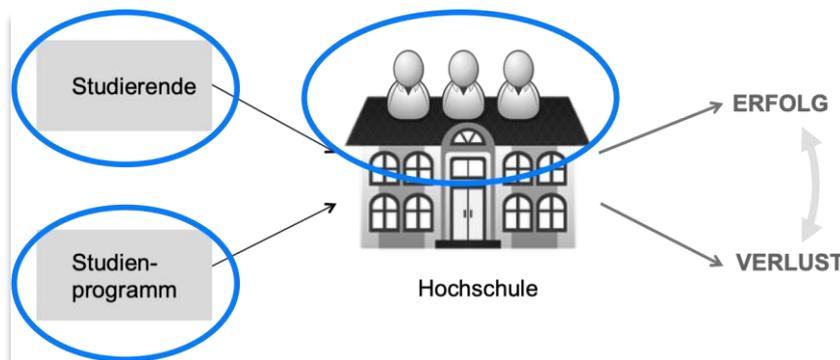


Abbildung 58: Eingriffspunkte. (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Zentrum der Hochschule steht in Bezug auf die Studierenden die Gestaltung des Studiums, da davon ausgegangen werden muss, dass die Hochschule wenig Einfluss auf die anderen Lebensbereiche hat und, wie das vorherige Kapitel aufzeigt, bspw. von den Arbeitgebern in der Leistungseinforderung wenig Rücksicht darauf genommen wird, ob die Mitarbeitenden

sich im FBBS befinden. Auf der anderen Seite hat auch die Gestaltung des Studiums einen Einfluss auf die Belastungen der Mitarbeitenden. Entsprechend ist die Gestaltung des Studiums, der DMOB, ein wesentlicher Belastungsfaktor. Die Hochschulen sollten folglich auf das Studienprogramm einwirken (vgl. Ortenburger, 2013, S. 2). Dass hier Bedarf besteht, zeigt u. a. Ortenburger:

Mehr als die Hälfte der Studierenden wünscht sich mehr Freiheiten in der Studiengestaltung. 53 % wünschen sich mehr Flexibilität in der zeitlichen Gestaltung (Ortenburger, 2013, S. 2).

Oder auch Kunadt et al.:

Die professionelle und schnelle Klärung dieser Anliegen unter Berücksichtigung individueller Lebenslagen ist für ein erfolgreiches Studium unentbehrlich (Kunadt et al., 2014, S. 45).

Kittel und Rollett führen weiter aus:

Umso wichtiger erscheint es, die Konzeption und Organisation von Studiengängen [...] noch stärker dahingehend zu überdenken, dass die Studienangebote flexibler, auch noch stärker unabhängig von Zeit und Raum, absolviert werden könnten (Kittel; Rollett, 2017, S. 252).

In diesem Sinne umfasst der erste Eingriffspunkt die Gestaltung der DMOB und die auf den Menschen wirkenden Belastungen, die zu individuellen Beanspruchungen führen.

Doch selbst wenn diese Belastungen erzeugt werden, führt dies immer noch zu einer negativen Beanspruchung bei den Studierenden oder den Mitarbeitenden der Hochschule. Im Sinne der Selbstregulation können die Hochschulen lediglich Empfehlungen und eine Sensibilisierung der Studierenden erwirken (vgl. Tegtmeier; Hellert, 2015, S. 2). Indem durch den ersten Eingriffspunkt die Belastungen beleuchtet werden, kann dann in einem zweiten der Interiorisationsprozess betrachtet werden, wodurch die individuellen Leistungsvoraussetzungen auf einer weiteren Ebene in den Blick genommen werden können. Dies bedeutet, dass durch eine Modifizierung oder eine Optimierung der Dispositionsfaktoren der individuellen Leistungsvoraussetzungen eine identische Belastung zu einem anderen Beanspruchungsergebnis führt. Durch Eingriffe in die individuellen Dispositionsfaktoren der

Mitarbeitenden der Hochschule wie auch in die der Studierenden kann also ebenso eine Optimierung entstehen. Bei Studierenden kann dies durch die Gestaltung des Studienprogrammes erfolgen, z. B. indem zusätzliche Kurse in der Lernorganisation angeboten werden. Im Falle der Hochschule kann dies erfolgen, indem das Studienangebot so individuell und so standardisiert wie möglich gestaltet wird. Dies beinhaltet ebenso Kommunikationsprozesse innerhalb des Studienangebots der DMOB, indem auf die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Mitarbeitenden Rücksicht genommen wird und hier eine Befähigung stattfindet. Infolgedessen kann auch hier über die Gestaltung des Studienprogrammes Einfluss auf die Dispositionsfaktoren der Mitarbeitenden im Soziosystem Hochschule genommen werden. Wie bei den Studierenden ist auch hier der Eingriff in andere Lebensbereiche nicht im Sinne dieser Arbeit. Entsprechend kann auch der zweite Eingriffspunkt wie folgt formuliert werden:

Ein zweiter Eingriffspunkt ist die Gestaltung der DMOB, sodass auf die individuellen Dispositionsfaktoren des Soziosystems Einfluss genommen wird, was zu einer positiven, mindestens jedoch neutralen Beanspruchung führt.

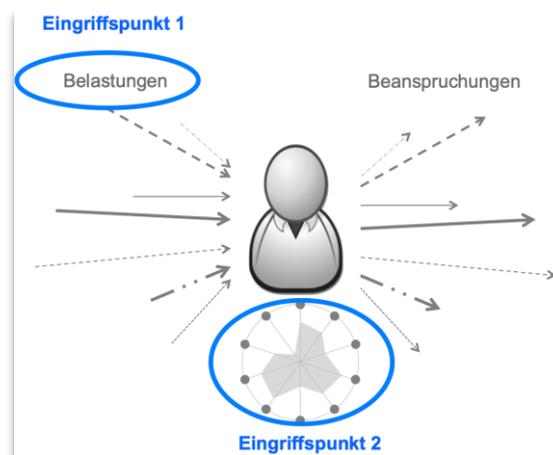


Abbildung 59: Eingriffspunkt Dispositionsfaktoren auf Individuum. (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Falle des Soziosystems Hochschule und im Kontext einer DMOB soll unterstellt werden, dass die Arbeitsbedingungen in einer Hochschule mit und ohne DMOB an einem bestimmten Arbeitsplatz identisch sind (vgl. Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst BGW, 2019, S. 10f). Im Falle des Soziosystems Studierende soll die Selbstregulation nur insofern Einfluss nehmen, als diese durch die Gestaltung des Studiums verbessert werden kann.

Das Ziel der Studierbarkeit eines Studienprogrammes mittels DMOB zur Erreichung des Studienerfolgs bedarf daher immer einer Betrachtung der Gestaltung der DMOB mit Bezug zum Menschen und dessen Belastungen und Beanspruchungen bzw. Bedürfnissen, die aus negativen Beanspruchungen entstehen. Entsprechend ergeben sich im Soziosystem Hochschule die folgenden grundlegenden Szenarien und Eingriffspunkte:

- **Die Gestaltung des Studienprogramms (DMOB) hat einen Einfluss auf die Beanspruchung der Mitarbeitenden der Hochschule über die Belastungen, die den ersten Eingriffspunkt bilden.**
- **Die Gestaltung des Studienprogramms (DMOB) hat einen Einfluss auf die Dispositionsfaktoren der Interiorisation und bildet den zweiten Eingriffspunkt.**

Dahingehend stellt sich jedoch die Frage, wo und welche Gestaltungsgrenzen gesetzt sind, also welche Massnahmen ‚nach vernünftigem Ermessen‘ ergriffen werden sollten bzw. als ‚sinnvoll‘ deklariert werden können. **Sinnvoll ist eine Gestaltung dann, wenn sie für alle Beteiligten, also für die Soziosysteme Hochschule und Studierende, der Leistungsverbesserung, Optimierung der Belastung und Beanspruchung sowie Gesundheitsförderung dient** (vgl. Nickel, 2004, S. 35).

Eine mangelhafte Gestaltung der DMOB ruft indes negative Beanspruchungen hervor und erzeugt daraus resultierend Bedürfnisse, wie das folgende Kapitel aufzeigt. **Ein Studienerfolg stellt sich dann ein, wenn die Bedürfnisse zur Reduzierung der negativen Beanspruchung führen bzw. sinnvoll befriedigt sind, sodass die Gestaltung den jeweiligen Studienerfolg im Sinne der Hochschule wie auch im Sinne des Studierenden bedingt.**

5.4 Bedürfnisse der Hochschulen und Studierenden

Der folgende Abschnitt beinhaltet neben der Bedürfnisdarlegung auch die Modellierung eines ISL-Paradigmas analog den Dimensionen der DMOB, das dabei unterstützt, die Bedürfnisse entlang des sozio-ökonomischen Konstrukts zu klassifizieren.

5.4.1 Determinierung ‚Bedürfnis‘

Ein Bedürfnis ist eine Voraussetzung für ökonomisches Handeln und wird in dieser Dissertation aus Sicht der Arbeitswissenschaft betrachtet.

Entsprechend der nachfolgenden Ausführungen sowie bestehenden Ausführungen zu dieser Dissertation lassen sich folgende Punkte zusammenfassend festhalten:

- Bedürfnis ist grundsätzlich ein erlebter Mangel mit dem Wunsch, diesen zu beseitigen.
- Sowohl Hochschule als auch Studierende verfügen u. a. aufgrund eines Leistungsdrucks über ein Leistungsbedürfnis auf der Basis von Leistungsforderungen mit dem Ziel der Leistungserbringung (Studienerfolg).
- Entsprechend werden Bedürfnisse zur DMOB nur dann vorwiegend in zielführende unmittelbare Aktivität (Studienerfolg) transformiert, wenn die erwarteten Ergebnisse positive Beanspruchungen bilden.

Nachfolgend soll nun der Begriff näher definiert werden und eine Abgrenzung zum Begriff ‚Leistung‘ erfolgen.

5.4.1.1 Definition des Begriffs ‚Bedürfnis‘

Alltagssprachlich kann der Begriff des Bedürfnisses mit „Wunsch oder Verlangen [...]“ (Duden, 2021, <http://www.dwds.de/?view=1&qu=Bedürfnis>, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Beduerfnis> [abgefragt am: 24.01.2021]) gleichgesetzt werden. Die Wirtschaftstheorie vertritt hierbei spezifischer die Definition von Bedürfnissen als

[...] Mangelperscheinungen mit dem gleichzeitigen Wunsch gepaart, diesen Mangel zu beheben (Froschauer, 2014, S. 31).

Demnach würde ein Mangel, den eine Person oder eine Personengruppe empfindet, die Voraussetzung für ein Bedürfnis bilden, unabhängig davon, ob es sich um einen rein empfundenen oder tatsächlichen Mangel handelt. In diesem Zusammenhang wird bereits deutlich, dass es sich bei einem Bedürfnis um etwas Bewusstes handelt, sodass das Individuum

oder mehrere Individuen den Wunsch nach Aktivität verspüren. Umso entscheidender ist es, dass Aktivität möglich ist bzw. dass bspw. eine Handlung ausgeführt werden kann. Infolgedessen bilden Handlungsmöglichkeiten die Voraussetzung zur Bedürfnisbefriedigung. Fröhlich drückt dies wie folgt aus:

[...] umfassende Bezeichnung für Mangelzustände, die das Verhalten und die kognitiven Prozesse der Verhaltenssteuerung an solchen Zielen orientieren, welche eine Bedürfnisbefriedigung nach sich ziehen oder zumindest in Aussicht stellen (Fröhlich, 2014, S. 96).

Bezogen auf das Individuum oder das System Hochschule bedeutet dies, dass durchaus aufgrund der dargelegten Perspektiven eine Handlungsnotwendigkeit besteht, wie diese jedoch aussieht und umgesetzt werden kann, bleibt offen. Im Hochschulsystem scheint die Bedürfnisbefriedigung im Sinne von konkreten Handlungen nicht an erster Stelle zu stehen. Auch in der Literatur finden sich zur DMOB vorwiegend generalistische und technologisch gesteuerte Empfehlungen (siehe hierzu Kapitel Digitalisierung und Digitale Bildung).

Entsprechend können zusätzliche DMOB-Handlungsempfehlungen als Aktivator einer Bedürfnisbefriedigung angesehen werden. Diese werden in den gestaltungsorientierten Zielstellungen auch entsprechend thematisiert. Grundlegend kann also ein Bedürfnis analog Metz-Göckel definiert werden:

[...] Erleben eines Mangels, verbunden mit dem Wunsch ihn zu beheben [...] (Metz-Göckel, 2021, https://dorsch.hogrefe.com/suchergebnisse?tx_datamintssearch_pi1%5Bsearch%5D%5Bquery%5D=bed%C3%BCrfnis [abgefragt am: 24.01.2021]).

Dies setzt explizit das Erleben einer notwendigen Handlungsaktivität voraus und ebenso die Motivation zu einer Handlung. Entsprechend muss jedoch auch zwischen dem Begriff der Motivation und dem Begriff des Bedürfnisses weiter differenziert werden.

5.4.1.2 Bedürfnis und Leistung

Das Leistungsbedürfnis und auch das Leistungsmotiv sind „[...] eines der ältesten motivationspsychologischen Konstrukte“ (Spinath, 2015, S. 60). Leistung ist dabei bis heute

das am intensivsten erforschte Motiv innerhalb der Handlungstheorie (vgl. Brunstein; Heckhausen, 2010, S. 145). Doch nicht nur aus diesem Grund ist das Leistungsbedürfnis für diese Arbeit ausschlaggebend. Die Hochschulen der Schweiz erhalten von den Trägerkantonen eine sogenannte Leistungsvereinbarung, in der die zu erbringenden Leistungen innerhalb des vierfachen Leistungsauftrages (siehe hierzu Unterkapitel 20.1) definiert sind. Leistungserbringung ist demnach zentral für das System Hochschule. Gleiches gilt für die Studierenden, deren Leistung innerhalb des Studiums gemessen wird. Sie erhalten Leistungsausweise und -nachweise. Studieren bedeutet damit auch die Existenz eines Leistungsbedürfnisses. Eine Reaktion darauf ist das Lernen bzw. die Aneignung von Wissen. Dies sollte – dies zeigt die Belastungs-Beanspruchungskonzeption – innerhalb eines optimalen Kontextes erfolgen, sodass eine positive Beanspruchung die Folge ist. Zurückzuführen ist das Bedürfnis nach Leistung auf die Taxonomie der menschlichen Bedürfnisse innerhalb der nicht biologischen Bedürfnisse (vgl. Felser, 2015, S. 101). Dabei zeigt sich Leistung u. a. in der Bewältigung von Aufgaben und Hindernissen und das gesellschaftliche Ansehen ist durch die individuelle Leistungsbereitschaft determiniert (vgl. Brunstein; Heckhausen, 2010, S. 145).

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass das Vorhandensein von Leistungsforderungen, bspw. von den Kantonen an die Hochschulen und von den Hochschulen an die Studierenden, ein Leistungsbedürfnis erzeugt. Dieses resultiert wiederum in eine Handlungsnotwendigkeit, die durch Handlungsempfehlungen angeregt oder aktiviert werden kann. **Sowohl Hochschule als auch Studierende verfügen u. a. aufgrund eines Leistungsdrucks über ein Leistungsbedürfnis auf der Basis von Leistungsforderungen mit dem Ziel der Leistungserbringung (Studienerfolg).**

5.4.2 Bedürfnis im Kontext dieser Arbeit

Werden die vorherigen Ausführungen zu Belastung und Beanspruchung betrachtet, so erscheint im engeren Sinne statt des Begriffs ‚Bedürfnis‘ der Begriff ‚Anforderung‘ zielführender. Da aber, wie im Kapitel des Studiums und der Hochschulen ausgeführt, die Hochschule letztlich ein Studium gestaltet, soll hier abgeschwächt der Begriff des Bedürfnisses

gewählt werden. Wie bereits erläutert, bilden Forderungen die Basis für das Leistungsbedürfnis zur Erreichung des Studienerfolges (Leistungserbringung).

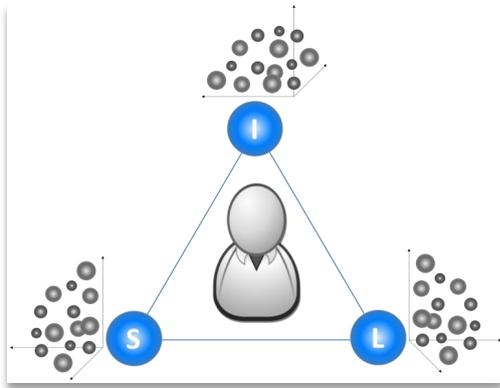


Abbildung 60: ISL mit räumlicher, zeitlicher und semantischer Dimension. (Quelle: Eigene Darstellung)

Wird die Konstellation innerhalb des DMOB betrachtet, so wird klar, dass hier Bedürfnisse an die Gestaltung des Studiums gestellt werden, die sich auf dessen ISL-Dimensionen beziehen. Entsprechend muss sich die DMOB an den Bedürfnissen nach Inhalt, Struktur und Layout sowie deren zeitliche, räumliche und semantische Dimensionen ausrichten (siehe hierzu Unterkapitel 5.2.2.1). Die dabei erzeugte Aktivität betrifft zum einen die Studierenden, die innerhalb des DMOB mehr Aktivität

aufgrund eines positiven Beanspruchungsempfindens erzeugen bzw. kein negatives erleben. Diese Aktivität drückt sich im Streben nach **Studienerfolg im Sinne eines Abschlusses** aus. Auf der Seite der Hochschulen haben diese bzw. deren Mitarbeitende ebenso Bedürfnisse bezüglich der DMOB, die sich ebenfalls auf deren Gestaltung und Dimensionen ausrichten, wie nachfolgend visualisiert.

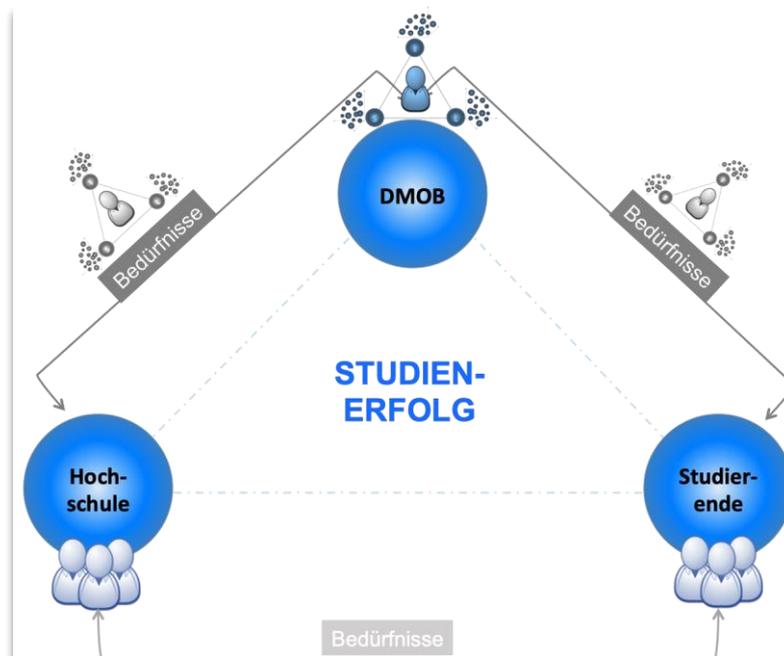


Abbildung 61: Studienerfolg. (Quelle: Eigene Darstellung)

Dabei unterliegen die Bedürfnisse der zuvor festgelegten Bedingung, dass sich ein Erfolg nur einstellt, wenn diese befriedigt werden. Dies wiederum bedingt, dass die Bedürfnisse, die aufgrund der Belastungs-Beanspruchungskonzeption entstehen, befriedigt werden, sodass eine möglichst positive Beanspruchung folgt. Da Bedürfnisse nie einen Nullwert erreichen – andernfalls wäre eine Homogenisierung der Hochschulen und Studierenden notwendig – muss von einer weitgehenden Befriedigung der Bedürfnisse durch den Interiorisationsprozess im Rahmen der Möglichkeiten einer Hochschule und der Studierenden gesprochen werden.

Innerhalb dieser Dissertation soll die Beziehung bzw. die Bedürfnisinteraktion zwischen der DMOB und den Soziosystemen betrachtet werden. Aus diesem Grund sollen die Bedürfnisse, die zwischen den Mitarbeitenden der Hochschule und den Studierenden bestehen, weitgehend ausgeklammert und in weiterführenden Arbeiten thematisiert werden. **Es stehen vielmehr die Bedürfnisse über die DMOB und die DMOB als Möglichkeit zur Diskussion, da diese den individuellen Leistungsvoraussetzungen der Soziosysteme im Sinne einer Bedürfniserhebung und Möglichkeit zur Reduzierung der negativen Beanspruchungen gerecht werden muss, was sich dann im späteren sozio-ökonomischen System im Studienerfolg ausdrückt.**

Entsprechend müssen die resultierenden Bedürfnisse an die ISL-Konstellation erfüllt werden, um zum Studienerfolg zu befähigen.

5.4.3 FAZIT: Studierbarkeit versus Belastbarkeit als Bedürfnisbefriedigung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse muss hier von einer Studierbarkeit gesprochen werden und nicht von einer Belastbarkeit. Studierbarkeit liegt dann vor, wenn die DMOB die Studierenden wie auch die Hochschule zum Studienerfolg befähigt. Belastbarkeit sagt lediglich aus, wie der Studierende oder die Hochschule mit den Belastungen umgeht. Wird also – dies ist heute bereits in vielen Stellenannoncen der Fall – von belastbaren Personen gesprochen, bedeutet dies, dass sich die Gestaltung des Systems nicht ändern wird, sondern von der Person verlangt wird, sich dem System anzupassen, was einer Anpassungsfähigkeit gleichzusetzen ist.

Die Forderung eines sozio-ökonomischen Konstrukts nach Studienerfolg (Leistungserbringung) ist demnach von durch die ISL-Gestaltung erzeugten positiven, mindestens aber neutralen Beanspruchungen zur weitgehenden Bedürfnisbefriedigung und damit unter Einbezug der individuellen Leistungsvoraussetzungen abhängig. DMOB kann folglich eine Lösung sein.

Die hierbei zu Grunde liegenden Eingriffsmöglichkeiten (Unterkapitel 5.3) sind durch die Gestaltung der DMOB möglich, die sich sowohl auf den Interiorisationsprozess der Mitarbeitenden der Hochschule als auch auf die Studierenden auswirkt und möglichst zu positiven Beanspruchungen und letztlich zum Studienerfolg führt. Dies soll im nachfolgend beschriebenen sozio-ökonomischen Konstrukt zum Ausdruck kommen.

5.5 Sozio-ökonomisches Konstrukt

Im Folgenden soll ausgehend vom allgemeinen Begriff der Sozioökonomie auf die in dieser Dissertation abgeleitete Begriffsverwendung eingegangen werden. Darüber hinaus erfolgt eine Modellierung des Konstrukts auf Basis der bisherigen Ausführungen.

5.5.1 Betrachtung des Begriffs im Allgemeinen

Laut Duden wird unter dem Adjektiv ‚sozioökonomisch‘ Folgendes verstanden:

die Gesellschaft wie die Wirtschaft, die [Volks]wirtschaft in ihrer gesellschaftlichen Struktur betreffend (Duden, 2019c, <https://www.duden.de/rechtschreibung/soziooekonomisch> [abgefragt am: 11.11.2019]).

Entsprechend treffen hier verschiedene wissenschaftliche Disziplinen aufeinander:

[...] Sozialwissenschaften ist eine Sammelbezeichnung für all jene wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit den Phänomenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen auseinandersetzen. Sozialwissenschaften werden auch als Gesellschaftswissenschaften bezeichnet (Gabler Verlag, 2020,

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/sozialwissenschaften-52181#references> [abgefragt am: 20.11.2020]).

Daraus lässt sich ableiten, dass nicht nur finanzielle Ziele verfolgt werden (vgl. Etzioni, 1991, S. 193ff). Gemäss Maurer erklärt die Sozioökonomie

[...] wirtschaftliches Handeln sowie die Kerninstitutionen und Strukturen der modernen Wirtschaft nicht allein unter ‚ökonomischen‘ Gesichtspunkten (Effizienz) und unter ausschließlicher Berücksichtigung ökonomischer Faktoren (Nutzen- und Gewinnerorientierung der Akteure auf der einen Seite und die materiellen Ressourcen auf der anderen) (Maurer, 2020, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soziooekonomie-53796> [abgefragt am: 20.11.2020]).

Oris und Burgnard (2015, S. 371) bestätigen dies. Dennoch ist immer noch nicht genau konkretisiert, was sie auszeichnet. Hedtke (2015, S. 22) sieht sie als eine Sozialwissenschaft der Wirtschaft, während Beckert et al. (2007, S. 152) diese im Hinblick auf Anerkennung, Emotionen, Motivation und Gegenseitigkeit um die Wirtschaftsethik erweitert.

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass es zu einer Wechselseitigkeit der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften kommt, wobei andere Wissenschaftsdisziplinen Einzug in die starren Wirtschaftswissenschaften halten (vgl. Mauer, 2020, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soziooekonomie-53796> [abgefragt am: 20.11.2020]).

Die Sozioökonomie nutzt dabei Modelle, „[...] um Lernprozesse anzuregen und verschiedene Perspektiven zu eröffnen“ (Gätjens, 2015, S. 7). Demzufolge sind Abgrenzungen innerhalb eines Themenbereiches dringend notwendig (vgl. Hedtke, 2015, S. 40). Dabei ist es der Fall, dass die Sozioökonomie charakterisiert ist

[...] nicht durch ihren Gegenstand, sondern durch die Problemstellung aus dem Geist der Zeit heraus [...] Das „Sozial-ökonomische“ ist [...] keine Eigenschaft von Objekten, sondern resultiert aus dem Erkenntnisinteresse (Mikl-Horke, 2015, S. 103).

Von Relevanz im Zusammenhang mit Sozioökonomie ist, dass der Mensch nicht als rein rational handelndes Individuum gesehen wird (vgl. Mikl-Horke, 2015, S. 118). Hierzu werden

u. U. verschiedene Modelle, Methoden und Begriffe verwendet, wobei die absolute Bedingung für die Sozioökonomie darin besteht, dass sie sich realistischer Modelle bedient und das Individuum betrachtet (vgl. Maurer, 2020, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soziooekonomie-53796> [abgefragt am: 20.11.2020]).

Sozio-ökonomische Modellierungen müssen folglich eine wirtschaftswissenschaftliche und eine soziale Komponente innerhalb einer realistischen Modellierung unter Einbezug des (handelnden) Individuums aufzeigen.

5.5.2 Sozioökonomie innerhalb der vorliegenden Dissertation im Sinne der DMOB

Eine postulierte Forderung des sozio-ökonomischen Konstruktes lautet: Belastungen müssen aufgrund der Bedürfniserfüllung und damit der Erfüllung der individuellen Leistungsvoraussetzungen zu einer positiven, mindestens aber neutralen Beanspruchung führen – dann gelten sie als befriedigt. DMOB ist hierfür eine Lösung, um individuelle Bildung zu ermöglichen.

Entsprechend der vorherigen Ausführungen können folgende Bedingungen determiniert werden:

- **Der Studienerfolg zeigt sich im System Hochschule über die Befähigung zum wirtschaftlichen Erfolg mindestens im DB II und innerhalb des Systems Studierende durch einen erfolgreichen Abschluss.** Sowohl Hochschule als auch Studierende verfügen u. a. aufgrund eines vorhandenen Leistungsdrucks über ein Leistungsbedürfnis auf der Basis von Leistungsforderungen mit dem Ziel der Leistungserbringung (Studienerfolg).
- **Bedürfnisse richten sich an die ISL-Gestaltung und deren Dimensionen der Gestaltung, die eine Reduktion der Bedürfnisse bei Umsetzung entlang der individuellen Voraussetzung der Systeme bedingt.** Entsprechend müssen die resultierenden Bedürfnisse an die ISL-Konstellation erfüllt werden, um den Studienerfolg zu befähigen.

- Die individuellen Leistungsvoraussetzungen sind dann im Sinne der DMOB erfüllt, wenn die Belastungen innerhalb der Interiorisationssättigung mindestens neutrale Beanspruchungen erzeugen.
- Infolgedessen können DMOB-Handlungsempfehlungen zusätzlich als Aktivatoren einer Bedürfnisbefriedigung angesehen werden. Dabei sind Handlungsfreiheiten der Hochschulen und der Studierenden vorhanden und können genutzt werden. Eine weitestgehende Befriedigung der Bedürfnisse entspricht einer positiven Beanspruchung der Mitarbeitenden der Hochschule und der Studierenden. Negative Beanspruchungen in den Soziosystemen werden im Umkehrschluss reduziert. Die Bedürfnisse zur DMOB werden nur dann vorwiegend in zielführende unmittelbare Aktivität (Studienerfolg) transformiert, wenn die erwarteten Ergebnisse positive Beanspruchungen bilden.
- Sozio-ökonomische Modellierungen müssen entsprechend eine wirtschaftswissenschaftliche und eine soziale Komponente innerhalb einer realistischen Modellierung unter Einbezug des (handelnden) Individuums aufzeigen.
- Die Forderung eines sozio-ökonomischen Konstrukts nach Studienerfolg (Leistungserbringung) ist demnach von durch die ISL-Gestaltung erzeugten positiven, mindestens aber neutralen Beanspruchungen zur weitgehenden Bedürfnisbefriedigung und damit unter Einbezug der individuellen Leistungsvoraussetzungen abhängig. DMOB kann somit eine Lösung sein.
- Die hierbei zu Grunde liegenden Eingriffsmöglichkeiten (Unterkapitel 5.3) sind durch die Gestaltung der DMOB möglich, die sich sowohl auf den Interiorisationsprozess der Mitarbeitenden der Hochschule sowie auf die Studierenden auswirkt und möglichst zu positiven Beanspruchungen und letztlich zum Studienerfolg führt.

5.5.3 Fazit zum sozio-ökonomischen Konstrukt der Multioptionalität

In Anbetracht der vorherigen Ausführungen lässt sich das sozio-ökonomische Konstrukt wie folgt visualisieren:

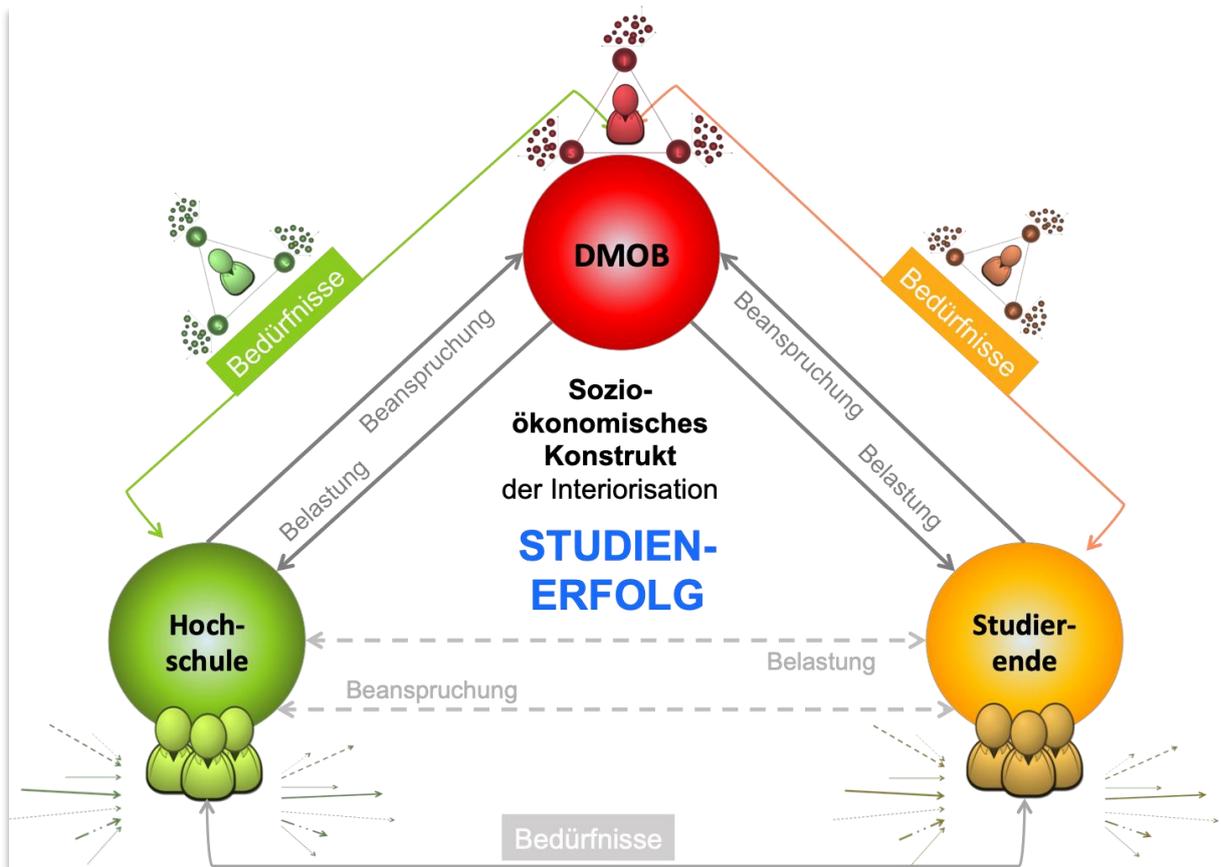


Abbildung 62: Sozio-ökonomisches Konstrukt der Interiorisation. (Quelle: Eigene Darstellung)

Im sozio-ökonomischen System werden neben den Akteuren und deren Interiorisation innerhalb der Belastungs-Beanspruchungskonzeption gleichzeitig die Eingriffspunkte durch die ISL-Gestaltung deutlich. Ziel des Systems ist der Studienerfolg (Leistungserbringung) durch Befähigung der Soziosysteme Hochschule und Studierende mittels der Gestaltung der DMOB innerhalb eines FBBS in der Weiterbildung.

Die ISL-Gestaltung der DMOB und deren Dimensionen müssen zum einen die Belastungen optimieren, die zu negativen Beanspruchungen führen und sich in Bedürfnissen zeigen, und zum anderen die Soziosysteme über die Gestaltung befähigen, durch den indirekten Einfluss auf deren Dispositionsfaktoren der Interiorisation. Der Studienerfolg wird dabei innerhalb der Soziosysteme unterschiedlich wahrgenommen. Bei den Studierenden bedeutet der Erfolg das erfolgreich abgeschlossene Studium, das sich ihren individuellen Leistungsvoraussetzungen anpasst. Aus Sicht der Hochschule muss die Gestaltung der DMOB einen Studienerfolg im Sinne eines positiven Deckungsbeitrages und der Reputation erbringen. Die Reputation ergibt sich dabei unumgänglich durch die Studierenden und deren Studienerfolg. Der in diesem Sinne

unternehmerische Erfolg der Hochschule, die mindestens kostendeckend im Bereich der Weiterbildung arbeiten muss (siehe hierzu Kapitel Weiterbildung), stellt sich dann ein, wenn die Studierenden zum einen die Weiterbildung verfolgen und damit die Studiengebühren in voller Höhe vorhanden sind, und entsteht zum anderen dadurch, dass die Mitarbeitenden ihre Beanspruchungen innerhalb der Interiorisationssättigung (siehe hierzu Unterkapitel 5.3) erfahren. Menschen äussern diese negativen Beanspruchungen über Bedürfnisse (siehe hierzu Unterkapitel 5.4). Dies bedeutet, dass die weitestgehende und damit im Sinne des Studienerfolgs sinnvolle Befriedigung der Bedürfnisse ebenso eine zentrale Forderung ist, die die Gestaltung der DMOB berücksichtigen muss. Aus diesem Konstrukt gehen somit folgende Forderungen hervor:

- **Das Konstrukt DMOB und dessen Verständnis als Grundlage ist im Sinne der Hochschule und der Studierenden zu konkretisieren, um die Dimensionen der Gestaltung zu determinieren.**
- **Es muss eine Betrachtung der Belastungen und Beanspruchungen innerhalb der DMOB im FBBS erfolgen, sowohl im System Hochschule als auch im System Studierende.**
- **Es muss eine Bedürfniserhebung aufgrund DMOB stattfinden, die als Grundlage der Gestaltung von DMOB gesehen werden muss.**
- **Den Hochschulen müssen aufgrund der Ausführungen und deren Stand innerhalb ihrer Handlungsfreiheit Empfehlungen zur Gestaltung der DMOB ausgesprochen werden.**

5.6 Zwischenfazit und Forschungslücke

Zu Beginn dieser Dissertation wurden Problem- bzw. Handlungsfelder aufgezeigt, die sowohl die Theorie als auch eine allfällige Empirie und Gestaltung untersuchen müssen. Die diesbezüglich bestehende Forschungslücke wurde bereits in Unterkapitel 3.1 aufgezeigt und durch die theoretischen Ausführungen bestätigt und konkretisiert. Die folgende Abbildung fasst diese nochmals zusammen:



Abbildung 63: Forschungslücke. (Quelle: Eigene Darstellung)

Auf dieser Basis wurden theorie-, empirie- und gestaltungsgeleitete Zielstellungen (Unterkapitel 4.1 bis 4.3) formuliert. Auf die bestehende theoriegeleitete Zielstellung und deren Erreichung geht die Autorin im folgenden Unterkapitel näher ein.

5.6.1 Erreichung der theoriegeleiteten Zielstellung

Zu Beginn wurden die folgenden theoretischen Zielstellungen formuliert und beantwortet, siehe dazu Abbildung 64.

01	Entwicklung eines sozio-ökonomischen Konstrukts der Multioptionalität unter Einbezug der Digitalen Bildung an Hochschulen im FBBS der Weiterbildung in der Schweiz	Visualisierung auf Basis Belastung/Beanspruchung im sozio-ökonomischen Kontext sowie Besonderheiten der Weiterbildung im Schweizer Hochschulsystem
1.1	Determinierung des konstruktiven Zusammenhangs und der Rolle der Digitalen Bildung und der Multioptionalität = digitale multioptionale Hochschulbildung = DMOB und deren Gestaltungsmöglichkeiten	Siehe hierzu Unterkapitel 5.2
1.2	Darlegung des Zusammenhangs und der Rolle zur arbeitspsychologischen Belastungs-Beanspruchungskonzeption und Interiorisationstheorie in der DMOB	Siehe hierzu Unterkapitel 5.3
1.2.1	<i>Darlegung des Weiterbildungsstudiums aus der Perspektive der Hochschule mit deren Regelwerken, Richtlinien und Hochschultypen anhand der Hochschullandschaft Schweiz, deren Besonderheiten sowie aus der Perspektive Studierende mit möglichen Abschlüssen und familien- und berufsbegleitendem Studium</i>	
1.2.2	<i>Darlegung des Weiterbildungsstudiums im FBBS in der Schweiz aus der Perspektive Studierende sowie der Besonderheiten mit möglichen Abschlüssen und familien- und berufsbegleitendem Studium</i>	
1.2.3	<i>Darlegung der Belastungs-Beanspruchungssituation und der Interiorisation in den Soziosystemen Hochschule und Studierende und der Eingriffspunkte aufgrund der DMOB</i>	
1.3	Bedürfnisse von privaten Hochschulen und deren Studierenden innerhalb eines FBBS innerhalb eines ISL-Paradigmas	Siehe hierzu Unterkapitel 5.4
1.3.1	<i>Bedürfnisse als Abweichung Ist und Soll innerhalb eines ISL-Paradigmas</i>	
1.3.2	<i>Bedürfnisse von privaten Hochschulen und deren Studierenden innerhalb eines FBBS innerhalb eines ISL-Paradigmas</i>	
1.4	Ableitung des sozio-ökonomischen Konstrukts innerhalb der DMOB unter Berücksichtigung der Belastungs-Beanspruchungskonzeption und deren Interiorisation	Siehe hierzu Unterkapitel 5.5

Abbildung 64: Theoretische Zielstellungen. (Quelle: Eigene Darstellung)

5.6.2 Theoretischer Rahmen vorhanden

Der nun bestehende theoretische Rahmen für die Forschungs- bzw. Handlungsfelder ist anhand der theoretischen Zielstellung erfüllt. **Offen sind die im folgenden aufgeführten**

Zielstellungen bzw. Fragen, die eine empirische bzw. gestaltungsorientierte Basis verlangen, um die Felder aufgrund einer bestehenden theoretischen Basis zu schliessen.

6 Offene Zielstellungen und Forschungsfrage(n)

Die folgenden Zielstellungen bedingen ein empirisches und gestaltungsorientiertes Vorgehen innerhalb des geschaffenen theoretischen Rahmens (die Ausführungen sind in Kapitel 4 grösser abgebildet dargestellt).

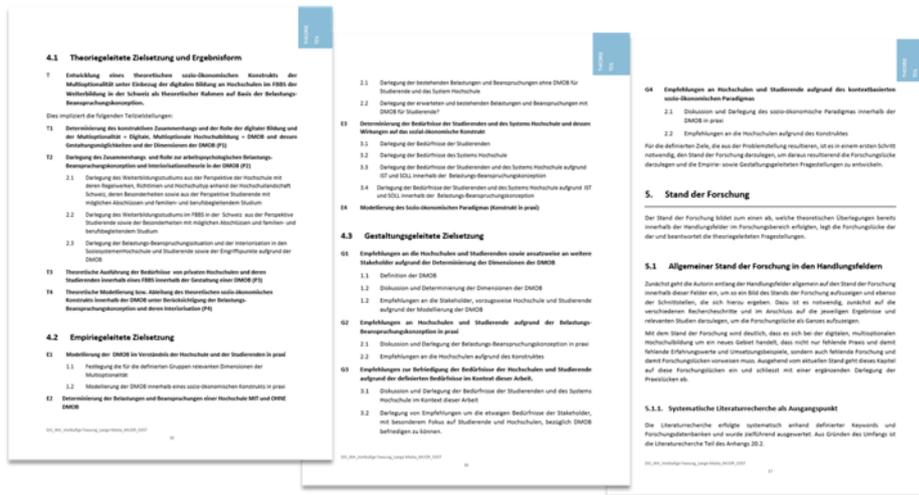


Abbildung 65: Zielstellungen. (Quelle: Eigene Darstellung)

An dieser Stelle kann nun zur Erreichung der Zielstellung die **zentrale Forschungsfrage** des anschliessenden empirischen und gestalterischen Teils formuliert werden:

Wie ist eine DMOB (ein DMOS) im Sinne eines sozio-ökonomischen Paradigmas auf Basis eines theoretischen Konstrukts unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aus der Belastungs-Beanspruchungskonzeption und des Strebens nach einer positiven Beanspruchung im FBBS aufgrund der Interiorisation zu gestalten?

Diese zentrale Forschungsfrage muss sowohl empirisch als auch gestaltungsorientiert bearbeitet werden, da keine validen Ergebnisse vorhanden sind (siehe hierzu Unterkapitel 5.1) und damit zu diesem Abschnitt ein rein theoretisches sozio-ökonomisches Konstrukt vorliegt. Daraus gilt es nun ein Paradigma in praxi abzuleiten. Entsprechend können die im Folgenden aufgeführten empirie- und gestaltungsgeleiteten Sekundär- und Tertiärfragen abgeleitet werden. Aufgrund der Trennung der eingangs beschriebenen Handlungsfelder, die indes durchaus in Interaktion miteinander treten, werden die Fragen in die entsprechenden Abschnitte gegliedert.

6.1 Empiriegeleitete Forschungsfragen

Resultierend aus den vorherigen Ausführungen und der zentralen Forschungsfrage ergeben sich die folgenden empiriegeleiteten Forschungsfragen:

E1 Wie zeigt sich DMOB im Verständnis der Hochschule und der Studierenden in praxi?

- 1.1 Welches sind die für die definierten Gruppen relevanten Dimensionen der Multioptionalität?
- 1.2 Wie zeigt sich die DMOB innerhalb eines sozio-ökonomischen Konstrukts in praxi?

E2 Welches sind die Belastungen und Beanspruchungen einer Hochschule *mit* und *ohne* DMOB?

- 2.1 Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für Studierende und das System Hochschule?
 - 2.1.1 *Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für Studierende?*
 - 2.1.2 *Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für das System Hochschule?*
- 2.2 Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für Studierende und das System Hochschule?
 - 2.2.1 *Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für Studierende?*
 - 2.2.2 *Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für das System Hochschule?*

E3 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule und deren Wirkungen auf das sozio-ökonomische Konstrukt?

- 3.1 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden?
- 3.2 Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule?

- 3.3 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und der Hochschule aufgrund *Ist* und *Soll* innerhalb der Belastungs-Beanspruchungskonzeption?
- 3.3.1 *Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen Ist und Soll in der Belastungs-Beanspruchungssituation?*
- 3.3.2 *Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen IST und SOLL in der Belastungs-Beanspruchungssituation?*
- 3.4 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule als Differenz im Bezug zur DMOB?

6.2 Gestaltungsgeleitete Forschungsfragen

Folgerichtig ergeben sich aus der Problemstellung sowie den theoretischen Fragestellungen und den empiriegeleiteten Fragestellungen die folgenden gestaltungsorientierten Fragestellungen innerhalb der Weiterbildung in einem familien- und berufsbegleitenden Studium.

G1 Welche Gestaltungsempfehlungen können Hochschulen und deren Stakeholdern aufgrund der Erkenntnisse der Empirie bezüglich der DMOB gegeben werden?

- 1.1 Wie kann DMOB definiert werden?
- 1.2 Welche Dimensionen zeigt die DMOB?
- 1.2 Welche Empfehlungen ergeben sich daraus für die Stakeholder?

G2 Welche Gestaltungsempfehlungen können Hochschulen aufgrund des sozio-ökonomischen Konstrukts ausgesprochen werden?

- 2.1 Wie zeigt sich das sozio-ökonomische Konstrukt in der DMOB?
- 2.2 Welche Empfehlungen sollten hierbei den Stakeholdern ausgesprochen werden?

- G3** Wie können die Bedürfnisse der Studierenden und der Hochschulen durch die Stakeholder und durch die Studierenden und Hochschulen selbst befriedigt werden?
- 3.1 Welches sind die bestehenden Bedürfnisse im Kontext der Ergebnisse?
 - 3.2 Wie kann diesen seitens der Stakeholder der DMOB entgegengetreten werden, um diese zu befriedigen?
- G4** Wie kann ein Paradigma der DMOB zur Erreichung des Studienerfolgs (aus der Perspektive der Hochschule und der Studierenden) im Sinne des sozio-ökonomischen Konstrukts gestaltet sein?

III EMPIRIE & GESTALTUNG

7 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden ausgehend von der Darlegung der Untersuchungen die Methodenauswahl und die zuvor notwendige Determinierung des Vorgehens im Forschungsdesign beschrieben, bevor im weiteren Verlauf die Operationalisierung wie auch die innerhalb der Untersuchung erhobenen Daten und Ergebnisse dargelegt werden, die letztlich innerhalb einer methodischen Abgrenzung und der Darlegung der Gütekriterien den zentralen Output dieses Kapitels darstellen. Diese Ergebnisse werden im anschließenden Kapitel einer Diskussion und Interpretation bezugnehmend auf die Frage- und Zielstellung unterzogen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde bereits die Methode der systematischen Literaturanalyse angewendet. Im empirischen Teil soll das explorative Forschungsdesign durch empirische Methoden erweitert werden, um die empiriegeleiteten Fragen beantworten zu können.

7.1 Untersuchungen und Vorgehen

Um die für die empirische Erhebung notwendigen Untersuchungen und die hierfür sinnvollen Methoden festzulegen, ist es zunächst notwendig, die mit den Untersuchungen verbundenen Ziel- und Fragestellungen in Unterkapitel 6.1 in Erinnerung zu rufen und die im Folgenden erläuterten Untersuchungen in einer weiteren Granularitätsstufe mittels Erhebungsverfahren festzulegen. Zentral ist hierbei die bestehende Eingrenzung auf den Kontext eines FBBS im Bereich Weiterbildung an privaten Hochschulen.

7.1.1 Untersuchung 1

Nr.	Zielstellung	Fragestellung	Untersuchungsweg
U1	Validierung des theoretischen Konstrukts der DMOB	Wie zeigt sich DMOB im Verständnis der Hochschule und der Studierenden in praxi?	
1.1	Determinierung der Dimensionen der Multioptionalität innerhalb ISL-Klassifizierung.	Welches sind die für die definierten Gruppen relevanten Dimensionen der Multioptionalität?	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren
1.2	Modifizierung des bestehenden theoretischen sozio-ökonomischen Konstrukts zu einem Praxis-Modell.	Wie zeigt sich die DMOB innerhalb eines sozio-ökonomischen Konstrukts in praxi?	Vergleich der Ergebnisse aus 1.1 mit bestehendem Konstrukt, Ableitung des Praxis-Modells

Abbildung 66: Untersuchung 1: Frage- und Zielstellungen, Vorgehen. (Quelle: Eigene Darstellung)

7.1.2 Untersuchung 2

Nr.	Zielstellung	Fragestellung	Untersuchungsweg
U2	Determinierung der bestehenden und zukünftigen Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule und der Studierenden (<i>Ist- Soll</i>)	Welches sind die Belastungen und Beanspruchungen einer Hochschule und Studierenden <i>mit</i> und <i>ohne</i> DMOB?	
2.1	Determinierung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule und Studierende (<i>ohne - Ist</i>)	Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen <i>ohne</i> DMOB für Studierende und das System Hochschule?	Ermittlung der Daten aus 2.1.1 und 2.1.2
2.1.1	<i>Determinierung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden (Ist)</i>	<i>Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für Studierende?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>
2.1.2	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule (Ist)</i>	<i>Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für das System Hochschule?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>
2.2	Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule und Studierende (<i>mit-Soll</i>)	Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen <i>mit</i> DMOB für Studierende und das System Hochschule?	Ermittlung der Daten aus 2.2.1 und 2.2.2
2.2.1	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB der Studierenden (Soll)</i>	<i>Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für Studierende?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>
2.2.2	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule (IST)</i>	<i>Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für das System Hochschule?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>

Abbildung 67: Untersuchung 2: Frage- und Zielstellungen, Vorgehen. (Quelle: Eigene Darstellung)

7.1.3 Untersuchung 3

Nr.	Zielstellung	Fragestellung	Untersuchungsweg
U3	Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule und deren mögliche Wirkungen auf das sozio-ökonomische Konstrukt	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule und deren Wirkungen auf das sozio-ökonomische Konstrukt?	Zusammenführung der Daten aus 3.1-3.3 und Ergebnisse 3.4
3.1	Determinierung der akuten Bedürfnisse der Studierenden	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden?	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren
3.2	Determinierung der akuten Bedürfnisse des Systems Hochschule	Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule?	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren
3.3	Determinierung der Bedürfnisse von Hochschule und Studierenden aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule aufgrund <i>Ist</i> und <i>Soll</i> innerhalb der Belastungs-Beanspruchungskonzeption?	Zusammenführung der Daten 3.3.1 und 3.3.2
3.3.1	<i>Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs der Belastungen und Beanspruchungen</i>	<i>Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen Ist und Soll in der Belastungs-Beanspruchungssituation?</i>	<i>Vergleich der Daten Studierende mit und ohne DMOB</i>
3.3.2	<i>Determinierung der Bedürfnisse des Systems Hochschule aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs der Belastungen und Beanspruchungen</i>	<i>Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen Ist und Soll in der Belastungs-Beanspruchungssituation?</i>	<i>Vergleich der Daten Hochschule mit und ohne DMOB</i>
3.4	Determinierung der Differenz der Bedürfnisse von Hochschule und Studierenden aufgrund DMOB	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule als Differenz im Bezug zur DMOB?	Diskussion der Ergebnisse aus U3 in Bezug auf die Ergebnisse aus U1

Abbildung 68: Untersuchung 3: Frage- und Zielstellungen, Vorgehen. (Quelle: Eigene Darstellung)

7.1.4 Vorgehen innerhalb der Untersuchungen und Methodenwahl

Die Beschreibung der Untersuchungen innerhalb der vorherstehenden Tabelle zeigt klar auf, dass eine sequentielle, lineare Abfolge der Untersuchungen notwendig ist. Diese ist im Folgenden visualisiert. Die dazu notwendige Methodenauswahl ist im folgenden Abschnitt beschrieben.

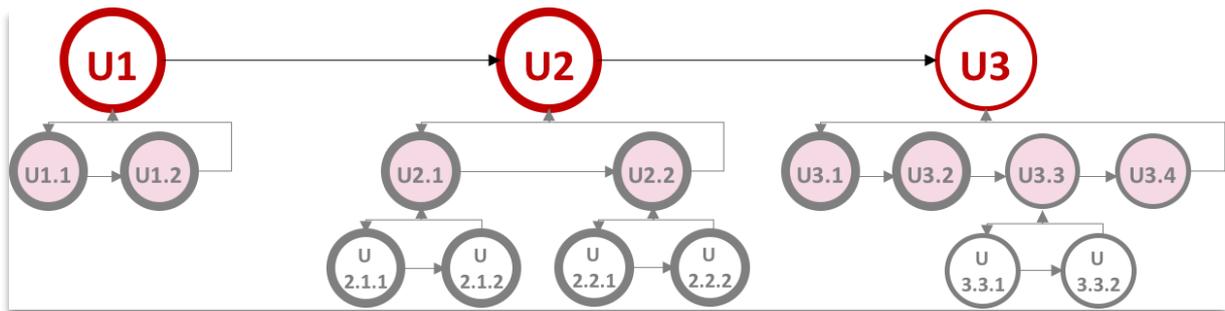


Abbildung 69: Untersuchungen. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Untersuchungen, die auf eine Primärdatenerhebung abzielen und auf wissenschaftlichen Methoden basieren, sind rahmenverstärkt dargestellt.

7.2 Methodenwahl

Grundsätzlich geht der Entscheidung zur Methodenwahl in den Untersuchungen U1 und U2 sowie U3.1 und U3.2 die grundsätzliche Entscheidung eines qualitativen oder quantitativen Ansatzes voraus.

7.2.1 Entscheidung für die qualitative Sozialforschung

Die Einführung qualitativ-verstehender Methoden geht zurück auf den Soziologen Max Weber, der mit seinem Entwurf einer ‚verstehenden Soziologie‘ schon im 19. Jahrhundert die Begriffe des deutenden Erfassens oder deutenden Verstehens geprägt hat (Rottmann, 2005, S. 4).

Dabei stand die qualitative Sozialforschung lange im Schatten der quantitativen Forschungsrichtung. Dies hat sich geändert. Erwähnt sei an dieser Stelle Blumer mit seinem Artikel „What is Wrong with Social Theory“ (Blumer, 1954).

Vertreter wie die der Chicagoer Schule der Soziologie befürworteten dies. Man verstand dabei

[...] die quantitativen Methoden als Verfahren, die mit harten Daten und mathematisch-statistischen Analyseinstrumenten auf der Grundlage des hypothetischen Realismus versuchen, die objektive Realität immer genauer, immer richtiger zu erkennen. Die qualitativen Verfahren gehen davon aus, dass man eine objektive Realität weder untersuchen kann noch sollte, da die für das Alltagshandeln und die Struktur der Gesellschaft relevante soziale und räumliche Welt ohnehin aus sozialen Konstruktionen besteht“ (Reuber; Pfaffenbach, 2005, S. 34).

Ähnlich formuliert dies auch Schlichter (2003):

Dort, wo die quantitative Forschung nach Gesetzmäßigkeiten und allgemein-gültigen Prinzipien des menschlichen Handelns sucht, bemüht sich die qualitative Forschung darum, einzelne Ereignisse zu verstehen. Menschen handeln nicht nach vorgesetzten Rollen, Maßstäben oder Normen, deswegen wird bei qualitativen Sozialwissenschaften die individuelle Ebene in den Mittelpunkt gestellt (Schlichter, 2003, S. 3).

Sobald Belastung/Beanspruchung in einem Zusammenhang mit Interiorisationsprozessen steht, geht es um das Individuum. Gerade wenn es darum geht, innerhalb eines Lernsystems, das vom Kontext geprägt ist, von verschiedenen Stakeholdern und von Multioptionalität im Sinne einer digitalen und auf das Individuum ausgerichteten Lernens, muss dieser Interiorisationsprozess berücksichtigt werden. So sollte versucht werden,

[...] Handlungsabläufe in ihrem situativen Kontext so weit wie möglich zu erhalten [...]
(Krappmann, 1974, zit. in Heinze 1995, S. 7).

Die existierenden Individuen mit all ihren individuellen Leistungsvoraussetzungen stehen im Zentrum der qualitativen Sozialforschung. Menschen – dies zeigt die Beschreibung des Individuums – sind interpretative Konstrukteure der Realität. Rottman (2005) bringt dies auf den Punkt:

In der qualitativen Sozialforschung gilt der Grundsatz des interpretativen Paradigmas. Nach diesem Ansatz setzt menschliches Handeln die Deutung der Welt voraus. Jeder Mensch interpretiert die Welt je nach seinen Werten und Normen und handelt auf Basis dieser Interpretation (Rottmann, 2005, S. 5).

Diese Ausführungen sprechen für einen qualitativen Ansatz, der nicht nur die vordefinierten Kriterien und Merkmale untersucht, sondern auch Freiraum lässt für Handlung und Interpretation innerhalb einer Erhebung. Wobei Handlung nicht zwangsläufig gleichgesetzt werden darf mit einer bewussten Handlung. Gerade Beanspruchungen entstehen unbewusst innerhalb der Lebenswirklichkeit des lernenden Menschen und werden direkt zugänglich für die qualitative Forschung. Diese

[...] bezieht sich auf die Lebenswirklichkeit der zu erforschenden Menschen, sodass die subjektive Wahrnehmung der einzelnen Personen im Vordergrund steht. Dadurch gewährleistet die qualitative Forschung mit Hilfe ihrer Methoden eine große Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand. Es geht hierbei nicht um repräsentative Stichproben, sondern gezielt um die Analyse von Einzelfällen oder Samples (Kuhaupt, 2018, S. 2).

Oder wie es Kübler (2015) nach Witzel allgemeiner beschreibt:

Das Thema Identitätskonstruktion ist subjektiver Natur und erfordert daher ein Erhebungsverfahren, dass [sic!] diese Prämisse berücksichtigt, indem es den befragten Individuen genügend Raum zur freien Äußerung gibt, ohne jedoch den Blick auf die Fragestellung zu verlieren (Witzel, 2000, zit. in Kübler, 2015, S. 18).

Es wäre daher nachteilig, einen nahezu standardisierten Ansatz wie den der quantitativen Forschung mit einer Reduktionierung zu bevorzugen, vor allem in einem Kontext mit multioptionaler Bildung.

Der Vorteil der quantitativen Neuausrichtung war die Einführung klarer methodischer Richtlinien. Dennoch warf man der quantitativen Forschung mit ihrem Bild des ‚homo oeconomicus‘ vor, dass ihre Vorgehensweise zu reduktionistisch sei. So wurde mit der ‚qualitativen Wende‘ in den 70er Jahren wieder vermehrt auf interpretative Verfahren zurückgegriffen (Rottmann, 2005, S. 4).

Dabei ist die interpretative Analyse durchaus gewünscht, um die konstruierte Realität, die für den Probanden geltende Wirklichkeit und damit seine Situation darzulegen. Denn gerade die Konstruktion der individuellen Realität führt zu negativen Beanspruchungen. Die Realität des Einzelnen ist das

[...] Ergebnis beständig ablaufender sozialer Konstruktionsprozesse (Berger; Luckmann, 1969, zit. in Flick et al., 2015, S. 20).

Die qualitative Sozialforschung unterstützt die Nachvollziehbarkeit und Deutung dieser Konstruktionsprozesse, sodass diese nachvollziehbar und methodisch erfassbar werden, um sinnvolle Schlüsse zur Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen zu ziehen. Denn nur durch die qualitative Sozialforschung kann

[...] der Forscher Rahmenbedingungen und Details erfassen, die unter Verwendung objektiver Methoden und normativer Konzepte übersehen werden (Rottmann, 2005, S. 6).

Schwan merkt in diesem Zusammenhang an:

Qualitative Verfahren sind notwendig, um inhaltliche Dimensionen sozial hervorgebrachter Wirklichkeit analysieren zu können (Schwan, 2000, S. 1).

Dabei ist insbesondere bei einer folgenden Diskussion der Gütekriterien Folgendes zu beachten:

Die subjektiven Erfahrungen und Einstellungen des Forschers gelten nicht als Störfaktoren, sondern als eine zusätzliche Erkenntnisquelle. Werden subjektive Reaktionen systematisch reflektiert, kann der Einfluss eines Forschers mit direktem Bezug zum Forschungsgegenstand sogar positive Auswirkungen auf die Untersuchung haben, indem er Zugänge zum Feld ermöglicht, die sonst eventuell nicht möglich wären. Die Tatsache, dass der Forscher einer bestimmten ethnischen Gruppe angehört, kann dabei helfen einen besseren Zugang zu eben dieser Gruppe zu finden (Rottmann, 2005, S. 11).

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die qualitative Forschung das Verstehen von Sachverhalten sowie die Analyse des Erlebens des Individuums möglich macht (vgl. Strauss; Corbin, 1996, S. 5/Helfferich, 2011, S. 21f/Sedlmeier; Renkewitz, 2013, S. 845), wobei der

Kontext bewusst miteinbezogen wird. In diesem Fall wird erst durch die Belastung und die individuellen Leistungsvoraussetzungen eine Beanspruchung erzeugt. Diese Belastungen sind auf den Kontext zurückzuführen. Entsprechend kann diese Arbeit auch der humanwissenschaftlichen Forschung zugeordnet werden, da das Individuum sowie dessen Erleben und Interiorisationsprozesse zentral sind. Damit ist auch die Historizität nach Mayring (2020, S. 9) beachtet, die lange auch als die

[...] einzige Strategie zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Westermann, 2000, S. 87) galt.

Für den qualitativen Ansatz spricht damit zusammengefasst zum einen die Tatsache, dass bei einer Analyse einer Begrifflichkeit sowie des damit zusammenhängenden Kontextes innerhalb einer Belastungs-Beanspruchungskonzeption die Erfassung der individuellen Wirklichkeit notwendig ist. Mayring (2002, S. 9) spricht hierbei von einem grundsätzlichen Verständnis, bei dem Beziehungen und Abhängigkeiten in Verbindung gesehen werden, innerhalb derer ein Verständnis für die jeweiligen Situationen der Individuen konstruiert werden muss. Ein qualitativer Ansatz

[...] ermöglicht einen detaillierten Einblick in die Lebenswelt des untersuchten Individuums. Da Alltagssituationen jedoch variieren, ist die Replizierbarkeit der Ergebnisse kaum möglich (Bortz; Döring, 2006, S. 299).

Dies ist jedoch auch gewollt, da eine gewisse Breite an Inhalten in diesem Fall gewünscht ist und weniger eine Aussage über deren Quantifizierbarkeit. Zu unterscheiden ist klassisch in die Erhebungsmethodik und die Analyse- bzw. Auswertungsmethode. Aus diesem Grund wird im Folgenden hierzu eine Gliederung vorgenommen.

7.2.2 Erhebungsmethode

Aufgrund der bisherigen Ausführungen zur qualitativen Sozialwissenschaft und des direkten Individuumsbezugs des Themas wird im Folgenden auf die Erhebungsmethode eingegangen. Dabei liegt der Entscheid auf teilstandardisierten, leitfadengestützten Experteninterviews, die im Folgenden begründet sind.

7.2.2.1 Teilstandardisierte, leitfadengestützte Experteninterviews

7.2.2.1.1 Auswahl des Interviews als Erhebungsmethode

Nach Schlichter (2003, S. 5) gilt das Interview als der „Königsweg der qualitativen Datenerhebung“. Gemäss Friebertshäuser (1997, S. 371) lässt sich durch Interviews ein schneller und guter Zugang zum Forschungsfeld herstellen. Hierbei handelt es sich, wie bereits oben erwähnt, um eine elementare Notwendigkeit, denn nur so kann bspw. das gesamte Feld der Multioptionalität in Betracht gezogen werden.

In einem reaktiven Verfahren entsteht zudem innerhalb eines Interviews eine Situation, in der der Fragende und der Befragte ein Bewusstsein für die Fragen haben und daher auch vertiefend antworten bzw. reagieren können:

Das Interview gehört zu den reaktiven Verfahren, das heißt, die untersuchten Personen sind sich bewusst darüber, dass sie Gegenstand einer Untersuchung sind und haben die Möglichkeit auf den Erhebungsvorgang zu reagieren (Rottmann, 2005, S. 14).

Es existiert eine Vielzahl verschiedener Interviewtypen (vgl. Schwan, 2000). Diese im Einzelnen zu erläutern, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Festzuhalten ist: Interviews haben eine

[...] verabredete Zusammenkunft [...], die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen (Friebertshäuser, 2003, zit. in Reinders, 2012, S. 85).

Bereits im vorherigen Kapitel wurde innerhalb der qualitativen Sozialforschung deutlich, dass in den dargestellten Untersuchungen, in denen u. a. Belastungen erfasst werden sollen, Kontexte sowie tiefergehende Folgen in Form von Beanspruchungen erfasst werden müssen. Schlichter (2003) drückt dies im Kontext von Interviews wie folgt aus:

Durch Interviews sollen Informationen, wie Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte der zu interviewten Personen der Forschung zugänglich gemacht werden. So wird den

Befragten selbst das Wort gegeben, damit sie Gelegenheit erhalten, über betreffende Sachen zu berichten (Schlichter, 2003, S. 5).

7.2.2.1.2 Konkretisierung der Interviews als teilstandardisiert

Ein wesentlicher Aspekt von Interviews ist das Dilemma zwischen zu eingeschränkten Fragen und der Freiheit, Fragen anzupassen, um möglichst den gesamten Kontext zu erfassen. Entsprechend bietet sich, wie auch Kübler (2015) anmerkt, ein halbstrukturierter bzw. teilstandardisierter Aufbau eines Interviews an.

Dieser halbstrukturierte Aufbau des Interviews erlaubt dennoch ausreichende Freiheiten zur offenen Beantwortung der Fragen durch den Interviewten. So sind zentrale Aspekte dieser Interviewform die Führung des Interviews unter subjektiver Orientierung an der interviewten Person (Kübler, 2015, S. 18f).

So bestätigen auch Bortz und Döring (2006, S. 314), dass bei leitfadengestützten Interviews die Möglichkeit der inhaltlichen Vertiefung vorhanden ist. Da keine Vorgabe von Antworten erfolgt, ist der Befragte zudem frei in den Antworten und der Fragende kann entsprechend das Gespräch gestalten. Die erwähnte Strukturierung ist dabei ein Anhaltspunkt, denn:

Generell sind im Unterschied zu einer Fragebogenerhebung im gesamten Forschungsverlauf Veränderungen des Leitfadens möglich, wenn sich erst im Laufe des Interviews herausstellt, dass z. B. ein oder mehrere bedeutende Aspekte bei der Konstruktion des Leitfadens vergessen wurden oder unrelevante Aspekte enthalten sind (Reuber; Pfaffenbach, 2005, S. 137).

Darüber hinaus bietet das teilstandardisierte Leitfadeninterview, das im Folgenden nur noch als ‚Interview‘ bezeichnet wird, einen Zugang zu den einzelnen Personen. Gerade Themen der Belastung und Beanspruchung fallen in den persönlichen Bereich, sodass die Befragung innerhalb einer Gruppe nicht sinnvoll ist. Es stellt sich jedoch nach der Festlegung eines Interviews die Frage, wer interviewt werden soll. Die Wahl fällt hierbei auf das Experteninterview, das im Folgenden beschrieben ist.

7.2.2.1.3 Das Experteninterview als Erhebungsinstrument

Innerhalb verschiedener Forschungsvorhaben der qualitativen Sozialwissenschaften wird dem Experteninterview eine tragende Rolle zugeschrieben (vgl. Bogner et al., 2014, S. 1). So dienen diese „[...] zur Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Interpretationen“ (Bogner et al., 2014, S. 2), wobei die sachkundigen Experten als soziale Akteure mit konkreten Handlungslogiken gesehen werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 4).

Von Relevanz ist dabei die konkrete Definition einer Person als Experte und deren Auswahl. Diese ist innerhalb dieser Arbeit im Kapitel Operationalisierung beschrieben. Neben Erfahrung spielen bei der Expertenauswahl ebenso Praxiswirksamkeit, Erfahrung etc. eine Rolle.

7.2.2.2 Entscheidung für das Experteninterview mit teilstandardisiertem Interviewleitfaden

Es kann davon ausgegangen werden, dass teilstandardisierte Interviews für jedes Thema geeignet sind. Sie berücksichtigen die notwendige Vielfalt von Aspekten in einem komplexen Kontext (vgl. Helfferich, 2011, S. 29). Dies berichten auch Lucius-Hoene und Deppermann:

Die Aufforderung zum Erzählen scheint unmittelbar in das Zentrum der subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen unserer Probanden zu führen [...] schliesslich können wir davon ausgehen, dass in unserer Kultur jeder mehr oder weniger ausführlich erzählen kann, ‚wie alles gekommen ist‘ (Lucius-Hoene; Deppermann, 2002, S. 9).

Damit wird dem Experteninterview nicht abgesprochen, dass es nicht auf ein Thema fokussiert werden könnte (vgl. Bogner et al., 2014, S. 3). Innerhalb dieses Themengebiets, das eine Eingrenzung erfahren muss, werden

[...] die subjektiven Perspektiven und Deutungen des Interviewten dargelegt (Kohli, 1978, S. 19).

Helfferich (2011) fasst dies treffend zusammen und zeigt damit auf, dass sich diese Methode und Instrumente innerhalb dieses komplexen und wenig erforschten Themengebiets für die

[...] Erhebung von subjektiven Konzepten, subjektiven Theorien, Deutungsmustern, Orientierungen, Positionierungen [...] (Helfferich, 2011, S. 38) eignen.

7.2.2.3 Eine Erhebungsmethode für alle Daten-Untersuchungen

Werden die Zielsetzungen und der Untersuchungsweg der jeweiligen Teiluntersuchungen betrachtet, so wird deutlich, dass die bisherigen Determinierungen zur qualitativen Sozialwissenschaft sowie zu teilstandardisierten leitfadengestützten Experteninterviews aufgrund der dargelegten Argumente auf alle Untersuchungen angewendet werden können und damit für alle Untersuchungen gelten, denen eine methodische Datenerhebung zu Grunde liegt. Die Verwendung einer einheitlichen Methode bringt zudem den Vorteil mit sich, dass die Interviews direkt und in Verbindung mit dem jeweiligen Thema geführt werden können. Vor allem die Antworten aus Untersuchung 1 haben durchaus den gewünschten Einfluss auf die folgenden Untersuchungen. Die individuelle Konstruktion der Multioptionalität der jeweiligen Experten erweitert das Bewusstsein für mögliche Belastungen und Beanspruchungen, sodass diese besser expliziert werden können.

Für die jeweils anderen Untersuchungen werden die Datensätze bzw. Ergebnisse der Daten-Untersuchungen verwendet und diskutiert, daher ist hier keine weitere methodische Festlegung notwendig.

Da ein empirisches Forschungsvorhaben nicht nur die Wahl einer Erhebungs-, sondern ebenso einer Analyse- bzw. Auswertungsmethode verlangt, wird auf diese im Folgenden eingegangen, wobei deren Auswahl begründet dargelegt wird.

7.2.3 **Auswertungsmethode**

Im Folgenden wird die in dieser Dissertation festgelegte Auswertungsmethode besprochen. Dabei ist zu erwarten, dass sich diese, wie bereits die Erhebungsmethode, innerhalb der Teiluntersuchungen nicht evident unterscheiden wird.

7.2.3.1 Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse nach Mayring stellt eine zielführende Analyse- und Auswertungsmethode dar. Diese möchte Texte „[...] systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S. 115). Hierbei zeigt sich wiederum der Vorteil gegenüber einem quantitativen Verfahren, das nur untersucht, was zuvor festgelegt wurde (vgl. Mayring, 2015, S. 20). Das durch die Inhaltsanalyse entstehende Kategoriensystem unterstützt die Modellierung der DMOB innerhalb eines sozio-ökonomischen Konstrukts und ermöglicht dabei dessen Evaluierung und eine Modifizierung entlang der von den Experten geäußerten Inhalte, die mit dem theoretischen Modell verglichen werden. Dieses Kategoriensystem ist für die Inhaltsanalyse zentral (vgl. Mayring, 2015, S. 51).

Der Ursprung der Inhaltsanalyse reicht weit zurück; sie wurde bereits in den 1930er-Jahren entwickelt, als es in den USA darum ging, das Datenmaterial der Medien auszuwerten (vgl. Mayring, 2015, S. 26). Gemäss Schwan besteht das Ziel der Inhaltsanalyse darin,

[...] das Material aus Kommunikationen zu bearbeiten. Wichtig dabei ist, dass das Kommunikationsmaterial in irgendeiner Form festgehalten wurde (schriftlich, plastisch, usw.). Dabei wird bei der Analyse nicht nur auf den Inhalt der verbalen Äußerungen geachtet, sondern auch auf den darin enthaltenen Sinn (Schwan, 2000, S. 9).

Gerade die Konstruktion einer sozio-ökonomischen Realität bedarf neben den harten Fakten der Ökonomie im engeren Sinne auch der Möglichkeit, den sozialen Raum zu erfassen. Dabei wird in der qualitativen Inhaltsanalyse versucht, „[...] die soziale Realität zu analysieren [...]“ (Schlichter, 2003, S. 4). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist nicht nur weit verbreitet und findet in vielen wissenschaftlichen Arbeiten Anwendung, sie bietet zudem einen Rahmen für Theorie innerhalb einer Systematik und Regelhaftigkeit (vgl. Schwan, 2000, S. 9).

Mayring (2002, 2015) hat hierfür Schritte definiert, die im Folgenden näher ausgeführt sind.

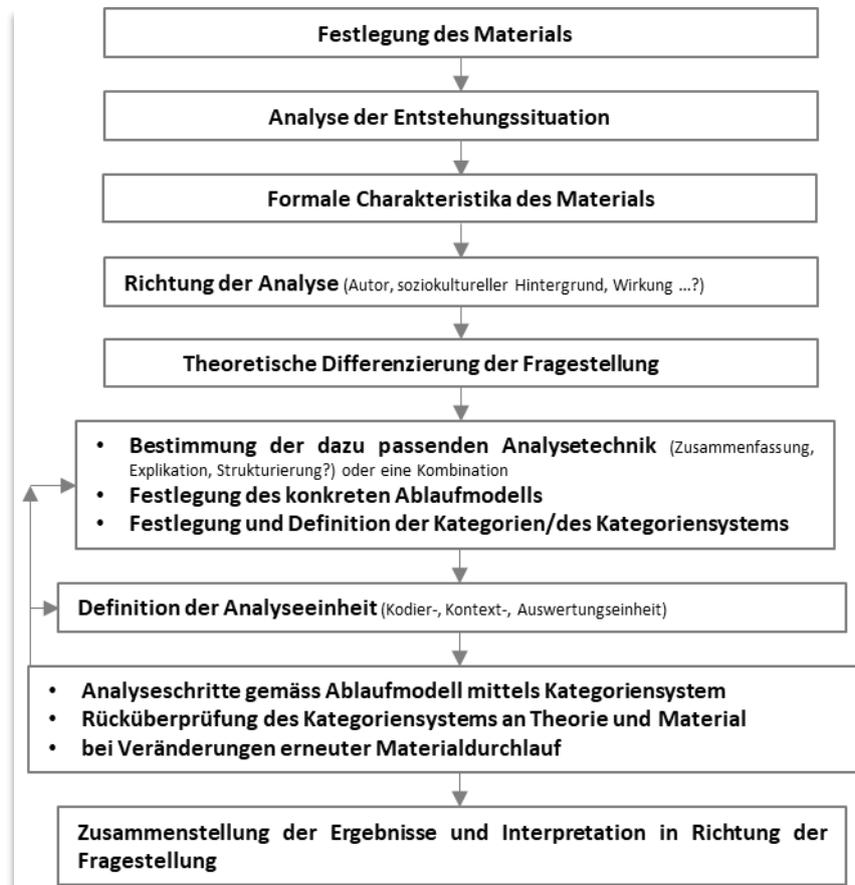


Abbildung 70: Stufen der Inhaltsanalyse nach Mayring. (Quelle: Mayring, 2015, S. 62)

Hierfür wurden bereits mehrere Festlegungen innerhalb der vorangegangenen Passagen in dieser Arbeit vorgenommen bzw. werden diese im Folgenden näher ausgeführt. Entsprechend sind die folgenden Stufen bereits in Anlehnung an die zuvor ausgeführten determiniert (Abbildung 71):

- *Stufe 1: Es wurde festgelegt, dass nur Inhalte ausgewertet werden, die innerhalb der Zielstellung und der empirischen Fragestellungen relevant sind. Dies schliesst ein, dass u. a. Abschweifungen und emotionale Kontextfaktoren nicht transkribiert werden.*
- *Stufe 2: Diese Festlegung erfolgt im Unterkapitel der Operationalisierung und wird dort dokumentiert.*
- *Stufe 3: Das Material wird mittels Interviews erhoben, die aufgenommen und transkribiert werden.*
- *Stufe 4: Die Analyse richtet sich aufgrund der Inhaltsanalyse rein auf den Inhalt des Ausgesagten zur Kategorienbildung.*
- *Stufe 5: Die Theoriegeleitete Differenzierung erfolgt durch die Operationalisierung und wird durch einen Pretest überprüft.*
- *Stufe 6: Strukturierende Inhaltsanalyse.*
- *Stufe 7: Festlegung auf Analyse von Abschnitten innerhalb der Transkriptionen.*
- *Stufe 8: Strukturierung, da diese der Modellierung am nächsten kommt.*
- *Stufe 9: Die Interpretation und die Diskussion finden in einem Folgekapitel nach der Analyse der Kategorien statt.*

Abbildung 71: Anwendung der Stufen nach Mayring (2015). (Quelle: Eigene Darstellung)

Zusammengefasst wird eine Unterteilung des transkribierten Textes in kleine Bedeutungseinheiten vorgenommen, die einer sequenziellen Analyse unterzogen werden. Dies schliesst indes eine Verdichtung und Abstraktion nicht aus. Mayring (2015) unterscheidet hierbei eine explizierende Inhaltsanalyse, bei der weiteres Material zur Kategorienbildung hinzugezogen wird, und eine strukturierte Inhaltsanalyse, bei der unter festgelegten Ordnungskriterien eine Kategorisierung erfolgt. Letzteres findet in dieser Arbeit Verwendung, da mit der bestehenden theoretischen Modellierung ein Zugang und ein Ordnungssystem definiert werden können (vgl. Mayring, 2015, S. 24).

7.2.3.2 Ausgangsbasis zur Inhaltsanalyse: Transkription der Interviews

Die Transkription ermöglicht, die bei der Datengenerierung gewonnenen Einheiten „[...] gemäß den Erkenntnisregeln und den Interessen des Forschers auswerten zu können“ (Lamnek, 2005, S. 173). Der Autorin ist es ein Anliegen, auf die Transkriptionsform der Interviews hinzuweisen.

Es werden hierbei keine Betonungen, Pausen, Ausrufe usw. dokumentiert. Da es sich bei der Analyse um eine rein semantische Inhaltsauswertung handelt, kann auf diese Informationen verzichtet werden (vgl. Dresing; Pehl, 2018, S. 17/Kuckartz, 2014, S. 136).

7.2.4 Methodischer Erhebungsrahmen

Die Untersuchungen werden im Rahmen einer Fallanalyse durchgeführt. Der Einzelfall ist hierbei eindeutig. Da, wie im theoretischen Teil aufgezeigt, nur eine Hochschule in der Schweiz ein multioptionales Studium durchführt, bildet ebendiese Hochschule den Rahmen der Fallanalyse.

Darüber hinaus stellt die Fallanalyse einen bewussten Bezug zur Theorie her (vgl. Hunziker, 2010, S. 100). Dies ist innerhalb dieser Arbeit sogar Bedingung, da bereits in der Theorie ein theoretisches Konstrukt modelliert wurde und eine praktische Angleichung bzw. Modifizierung an die empirischen Ergebnisse durchaus notwendig ist.

Da DMOB ein komplexes und neues Konstrukt darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass nicht alle Zusammenhänge bereits evident sind. Auch hierfür eignet sich die Fallanalyse (vgl. Hunziker, 2010, S. 100) und schafft die Bildung von Grundlagen (vgl. Helfferich, 2011, S. 12).

Darüber hinaus kann die determinierte Theorie auf ihre Allgemeingültigkeit hin validiert oder alternativ gebildet werden (vgl. Mayring, 2002, S. 27).

Wie bereits ausgeführt, ist es notwendig, die Probanden im konkreten Kontext zu erforschen und die Individualität einzubeziehen (vgl. Lamnek, 1988, S. 204). Hier gelangt die Einzelfallanalyse zu genaueren, tiefgreifenderen Ergebnissen (vgl. Mayring, 2002, S. 42).

Insgesamt – dies wurde bereits in den Ausführungen zur qualitativen Sozialforschung deutlich – gilt die qualitative Forschung „[...] als fallorientiert und holistisch. In der qualitativen Forschung werden wenige Fälle ganzheitlich und ausführlich untersucht“ (Hussy et al., 2013, S. 191).

Die Beschreibung dieser Einzelfallanalyse befindet sich im Anhang 20.1 dieser Dissertation. Es handelt sich hierbei um das Projekt MCM.

7.2.5 Fazit zur Methodenwahl und Darlegung der Untersuchungen

Insgesamt zeigt sich, dass das teilstandardisierte und leitfadengestützte Experteninterview als Auswahlmethode in Kombination mit der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) eine passende Grundlage für eine Datengenerierung im bisher wenig erforschten Gebiet der Multioptionalität bildet. Dabei kann das Vorgehen sowohl als induktiv als auch als deduktiv beschrieben werden – zum einen deshalb, weil anhand einer definierten Stichprobe an Experten eine Kategorienbildung und Interpretation erfolgen, bei denen von einzelnen auf die Gesamtheit geschlossen wird, zum anderen, weil aufgrund des theoretischen Modells gleichzeitig von der Ganzheit der Aussagen in den Interviews von der Gesamtheit der Stichprobe auf einzelne, definierte Hauptkategorien geschlossen wird. Entsprechend ist der Schritt der Expertenauswahl, der mit der Operationalisierung einhergeht, ein bedeutsamer Schritt, der auf die Festlegung der Methoden für die jeweiligen Untersuchungen folgt.

7.2.5.1 Untersuchung 1

Nr.	Zielstellung	Untersuchungsweg	Methoden
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 2px solid red; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-right: 10px;"> U1 </div> <div style="text-align: center;"> <p style="color: red; font-weight: bold;">Validierung des theoretischen Konstruktes der DMOB</p> </div> </div>			
1.1	Determinierung der Dimensionen der Multioptionalität innerhalb ISL-Klassifizierung.	Erhebung der Daten	EM = HS LFG EI AM = INA AM
1.2	Modifizierung des bestehenden theoretischen sozio-ökonomischen Konstrukts zu einem Praxis-Modell.	Vergleich der Ergebnisse aus 1.1 mit bestehendem Konstrukt, Ableitung des Praxis-Modells	DTR

Abbildung 72: Untersuchung 1 und Methodenwahl. (Quelle: Eigene Darstellung)

7.2.5.2 Untersuchung 2

Nr.	Zielstellung	Untersuchungsweg	Methoden
U2	Determinierung der bestehenden und zukünftigen Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule und der Studierenden (Ist - Soll)		
2.1	Determinierung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule und Studierende (<i>ohne-Ist</i>)	Ermittlung der Daten aus 2.1.1 und 2.1.2	EM = TS LFG EI AM = INA AM
2.1.1	<i>Determinierung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden (Ist)</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>	EM = TS LFG EI AM = INA AM
2.1.2	<i>Determinierung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule (Ist)</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>	EM = TS LFG EI AM = INA AM
2.2	Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule und Studierende (<i>mit-Soll</i>)	Ermittlung der Daten aus 2.2.1 und 2.2.2	EM = TS LFG EI AM = INA AM
2.2.1	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB der Studierenden (Soll)</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>	EM = TS LFG EI AM = INA AM
2.2.2	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule (Soll)</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>	EM = TS LFG EI AM = INA AM

Abbildung 73: Untersuchung 2 und Methodenwahl. (Quelle: Eigene Darstellung)

7.2.5.3 Untersuchung 3

<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 2px solid red; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-right: 10px;"> U3 </div> <div> Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule und deren mögliche Wirkungen auf das sozio-ökonomische Konstrukt </div> </div>			
3.1	Determinierung der akuten Bedürfnisse der Studierenden	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren	EM = TS LFG EI AM = INA AM
3.2	Determinierung der akuten Bedürfnisse des Systems Hochschule	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren	EM = TS LFG EI AM = INA AM
3.3	Determinierung der Bedürfnisse von Hochschule und Studierenden aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs	Zusammenführung der Daten 3.3.1 und 3.3.2	DTR
3.3.1	<i>Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden aufgrund DMOB innerhalb eines IST-SOLL-Vergleichs der Belastungen und Beanspruchungen</i>	Vergleich der Daten Studierende <i>mit</i> und <i>ohne</i>	DTR
3.3.2	<i>Determinierung der Bedürfnisse des Systems Hochschule aufgrund DMOB innerhalb eines IST-SOLL-Vergleichs der Belastungen und Beanspruchungen</i>	Vergleich der Daten Hochschule <i>mit</i> und <i>ohne</i>	DTR
3.4	Determinierung der Differenz der Bedürfnisse von Hochschule und Studierenden aufgrund DMOB	Diskussion der Ergebnisse aus U3 in Bezug auf die Ergebnisse aus U1	DTR

Abbildung 74: Untersuchung 3 und Methodenwahl. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die hierzu verwendeten Akronyme sind nachfolgend erläutert:

- DTR = Desktopresearch: Darunter werden die klassische Analyse und der Diskurs der Ergebnisse gegeneinander verstanden. Bereits erhobene Daten der anderen Untersuchungen werden unter dem Aspekt der Differenzierung miteinander verglichen. Entsprechend handelt es sich hierbei um eine kritische Datenanalyse im Sinne einer Sekundärbetrachtung unter dem Aspekt der Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf inhaltlicher Ebene.
- EM = TS LFG EI: Erhebungsmethode = Teilstandardisierte und leifadengestützte Experteninterviews

- AM = INA AM: Analyse- und Auswertungsmethode = Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring

7.2.6 Fazit zur Methodologie

Die Methodenauswahl und die Begründung zeigen, dass die folgende Operationalisierung die Entwicklung eines Leitfadens und die Expertenauswahl thematisiert. Die Operationalisierung im Folgenden verdeutlicht, dass für die Instrumentalisierung und Datenerhebung mit einem Leitfaden gearbeitet wird, der jeweils für Studierende und Hochschulen ausgearbeitet wird, aber die identischen Daten erhebt, sodass lediglich eine semiotische Anpassung erfolgen muss.

7.3 Operationalisierung und Expertenauswahl

Im Folgenden wird die Operationalisierung des Forschungsvorhabens besprochen. Dies schliesst ebenso die Auswahl der Experten und die Entwicklung des Leitfadens ein.

7.3.1 Operationalisierung des Vorgehens und des Leitfadens

Im Folgenden ist das Vorgehen anhand der gewählten Methodik und entlang den durchzuführenden Untersuchungen visualisiert und beschrieben.

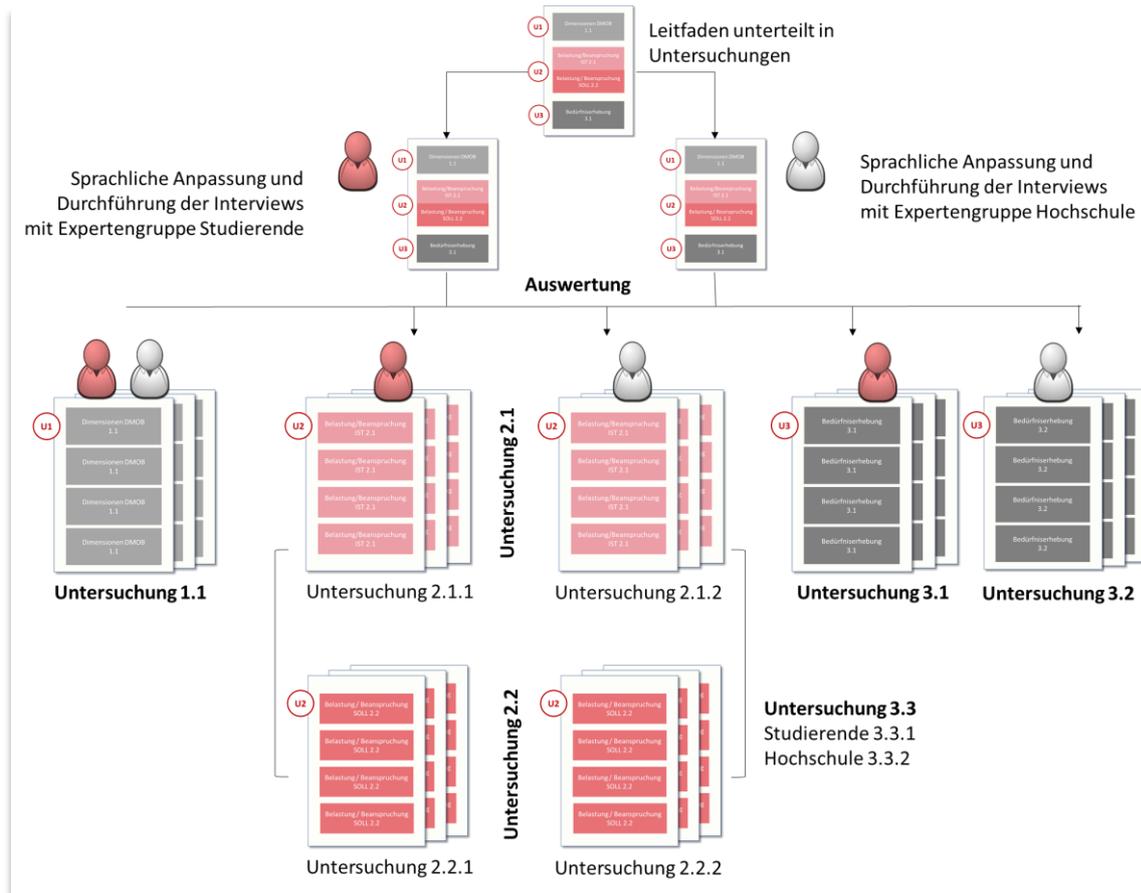


Abbildung 75: Vorgehen Untersuchung. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die drei Primärforschungsfragen der Empirie sind entsprechend den Untersuchungen in drei Blöcke und vier thematische Abschnitte (da Belastung und Beanspruchung getrennt erhoben werden) eingeteilt und werden getrennt voneinander ausgewertet, auch wenn die Grundlage ein gemeinsamer Leitfaden ist. Dieser gliedert sich ebenso in drei Bereiche.

Dementsprechend erfolgt auch die Auswertung analog zu den jeweiligen Blöcken. Direkt nach den Transkriptionen werden die jeweiligen Aussagen zu einer Untersuchung in ein Dokument überführt. Bei den Untersuchungen 2 und 3 sind mehrere Dokumente erforderlich, da hier eine Trennung in die Expertengruppen und zusätzlich bei Untersuchung 2 eine Unterteilung in *Ist* und *Soll* erfolgt, um im weiteren Verlauf diese einander gegenüberstellen zu können.

Der hierzu entstandene und unterteilte Leitfaden ist im Folgenden beschrieben und im Weiteren detailliert ausgeführt, sodass hier die klassische Operationalisierung aufgezeigt ist. Dadurch wird ersichtlich, welche Fragen sich auf welche Untersuchung bzw. welchen Themenblock beziehen.

Operationalisierung des Leitfadens innerhalb des Vorgehens

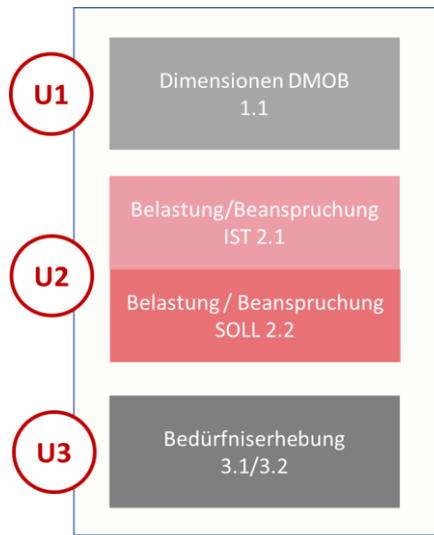


Abbildung 76: Operationalisierung Leitfaden. (Quelle: Eigene Darstellung)

Der erste Bereich umfasst Fragen zur digitalen multioptionalen Bildung. Da hierauf aufbauend das theoretische Konstrukt validiert und ggf. modifiziert wird, ist eine differenzierte Meinung aus verschiedenen Perspektiven sinnvoll, sodass ein gemeinsames Konstrukt zwischen den Expertengruppen entsteht.

Entsprechend werden die Antworten (wie in Abbildung 76 verdeutlicht) zusammengefasst und es erfolgt eine Kategorienbildung mit anschließender Diskussion und Erstellung des sozio-ökonomischen Konstrukts.

Die Erstellung der einzelnen Blöcke, die dann sprachlich an die Hochschule und an die Studierenden angepasst werden, ist im folgenden Abschnitt dargelegt.

7.3.2 Operationalisierung des Leitfadens und der Interviews

Im Folgenden wird ausgehend von Interviewanzahl und -dauer beschrieben, wie die Fragen und mit welchem Bezug zum theoretischen Teil generiert wurden. Davon ausgehend werden kurz der Pretest und die Auswahl der Experten beschrieben.

7.3.2.1 Anzahl der Fragen und Interviewlänge

Pro Untersuchung werden pro Themengebiet fünf Fragestellungen angestrebt. Da alle Interviews persönlich geführt werden sollten, wurde zunächst von einer Interviewlänge von anderthalb Stunden ausgegangen, die jedoch aufgrund des Pretests später verkürzt wurde (siehe hierzu im Folgenden).

7.3.2.2 Berücksichtigung der Sättigung

Da zwei Perspektiven (Hochschule und Studierende) gemäss den Untersuchungen eingenommen werden, werden zwei Expertengruppen definiert. Die Anzahl der Interviews pro Expertengruppe wurde jeweils auf mindestens zehn festgelegt, sodass sich 20 Experteninterviews ergeben. Wird in der Durchführung nach spätestens neun Interviews pro Gruppe keine inhaltliche Sättigung erreicht, wird die Anzahl erhöht. Wird bereits nach fünf Interviews eine Sättigung erreicht, was jedoch nicht anzunehmen ist, wird die Anzahl wiederum reduziert (vgl. Glaser et al., 2010, S. 76ff). Die inhaltliche oder theoretische Sättigung ist dann erreicht,

[...] wenn die Hinzunahme neuer Fälle nicht mehr nach Veränderung der generierten Theorie verlangen, sondern sie sich in diese integrieren lassen [...] (Steinke, 1999, S. 41).

7.3.2.3 Zuordnung der Kriterien und Merkmale der Theorie zu den Fragen im Leitfaden

Die Fragen eines Interviews müssen sich am Problembereich bzw. an den erwarteten Ergebnissen anlehnen (vgl. Mayring, 2002, S. 34f). Demzufolge werden für die jeweiligen Untersuchungen bzw. erwarteten Ergebnisse die entsprechenden Fragen in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen erstellt. Die grösseren Darstellungen der Fragen für die Parteien Studierende und Hochschule sind im Anhang 20.4 dargestellt.

Abbildung 77: Interviewfragen Expertengruppen. (Quelle: Eigene Darstellung)

7.3.3 Expertenauswahl

Experten sind in Anlehnung an Gläser und Laudel Personen, „[...] die ihr besonderes Wissen über soziale Kontexte [...] zur Verfügung stellen können“ (Gläser; Laudel, 2009, S. 12). Bei der Auswahl der Experten ist deshalb darauf zu achten, dass Expertenkriterien relevant sind (vgl. Helfferich, 2011, S. 163). Gemäss Mayring (2002) wird ein Experte ausgewählt nach der „Nähe zum Gegenstand“ (vgl. Mayring, 2002, S. 146), was wiederum bedeutet, dass die Expertenkriterien einen Bezug zum Thema aufweisen können. Im Folgenden sind die Kriterien beschrieben, anhand derer die Experten ausgewählt wurden. Dabei wurde in den Spalten neben der Begründung des Kriteriums das entsprechende Unterkapitel im theoretischen Teil ergänzt. Die Relevanz für die jeweils unterschiedlichen Gruppen ist farblich hinterlegt.

Nr.	Expertenkriterium	Begründung	Unterkapitel Theorie
E01	Erfahrung im DMOB grösser als drei Jahre	Nur so können Aussagen zu Grenzen und Dimensionen sowie zu den Möglichkeiten getätigt werden	5.2.3.2
E02	Alter: mindestens 30	Reflektionsbewusstsein und -fähigkeit sowie ausreichend Studierenden- bzw. Hochschul- und Berufserfahrung	5.2.6.2
E03	Aus- und Weiterbildung: mindestens Hochschulabschluss	Erfahrungen im eigenen Studium und Erleben von Studium	5.2.6.3
E04	Gruppe Hochschule: Kenntnisse der Hochschullandschaft, mindestens zwei Jahre Erfahrung an einer weiteren Bildungseinrichtung ohne DMOB	Nur so können Unterschiede und Bedürfnisse erkannt und Erfahrungswerte <i>mit</i> und <i>ohne</i> DMOB beschrieben und miteinander verglichen werden	5.2.5.5
E05	Gruppe Hochschule: Kenntnisse der DMOB innerhalb einer Hochschule	Erfahrung in der Anwendung zeigt deutlich Vor- und Nachteile sowie die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen beurteilbar auf	5.2.5.1
E06	Gruppe Hochschule: mindestens fünf Jahre Erfahrung an einer Hochschule in leitender Position	Ausreichend Erfahrung, um nicht nur sozialen sowie didaktischen, inhaltlichen, sondern auch ökonomischen Hintergrund beurteilen zu können	5.2.5.6
E07	Gruppe Studierende: mindestens zwei Jahre Studium im familien- und berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium mit DMOB	Ausreichend Erfahrung, um Vor- und etwaige Nachteile sowie die Belastungen und Beanspruchungen auch mit DMOB beurteilen zu können	5.3.1.4
E08	Gruppe Studierende: Mindestens zwei Jahre Studium an einer Hochschule ohne DMOB	Ausreichend Beurteilungserfahrung im Bereich ohne DMOB	5.3.1.3
E09	Gruppe Studierende: Berufstätigkeit zu mindestens 70 % und Familie	Kennen Belastungen und Beanspruchungen in einem Weiterbildungsstudium mit Familie und Beruf (Erfahrungsschatz)	5.2.3

Abbildung 78: Kriterien Auswahl Experten. (Quelle: Eigene Darstellung)

Alle Experten der jeweiligen Expertengruppen erfüllen diese Bedingungen. Die jeweiligen Experten sind im Anhang 20.7 anonymisiert dargelegt (innerhalb der jeweiligen Transkriptionen).

7.3.4 Fazit zur Operationalisierung

Im vorangegangenen Abschnitt wurden neben den Parametern der Interviews ebenso die aus der Theorie abgeleiteten Fragen vorgestellt und die Expertenauswahl wurde begründet dargestellt. Im Folgenden soll nun auf die Durchführung der Untersuchungen eingegangen werden, um den Ablauf zu dokumentieren.

7.4 Durchführung der Untersuchungen

Im Folgenden werden die jeweiligen Untersuchungen und deren Teiluntersuchungen dokumentiert, gemäss den Abbildungen der Unterkapitel von Abschnitt 7.2.5 und analog den Methoden. Dabei wird ersichtlich, dass die Durchführung nicht vom beschriebenen Vorgehen abweicht.

7.4.1 Durchführung empirische Datenanalyse

Nach einer Literaturanalyse wurde eine empirische Fallanalyse anhand von teilstandardisierten und leitfadengestützten Experteninterviews durchgeführt. Vorgängig wurde für die Interviews ein Pretest durchgeführt. Dieser hatte gezeigt, dass keine Änderungen der Fragen vorgenommen werden müssen. Lediglich die angedachte Zeit wurde angepasst, sodass nun eine Zeitspanne von 60 Minuten angenommen wurde, da die Ausführungen der Antworten variierten.

Die insgesamt 20 Interviews wurden im Zeitraum von Juli 2019 bis Dezember 2019 durchgeführt. Sie unterteilten sich in persönliche Interviews (11) und schriftliche Interviews (9), da Beanspruchungen ein sensibles Thema darstellen und daher gemäss den Gütekriterien

der Einfluss des Interviewers zurückgenommen werden sollte. Die Interviews wurden abwechselnd ausgewertet (persönlich/schriftlich), wobei deutlich wurde, dass zwei zusätzliche Aspekte im schriftlichen Interview vorhanden waren, was das Vorgehen bestätigte. Insgesamt trat eine Sättigung nach jeweils sieben bis acht Interviews in den jeweiligen Expertengruppen auf, was die finale Analyse der verbliebenen zwei bis drei Interviews pro Expertengruppe bestätigte.

Die Daten wurden für die Untersuchung 1.1 und 2.1 und 2.2 sowie 3.1 und 3.2 erhoben und ausgewertet.

7.4.2 Durchführung Desktop-Research

In der Untersuchung 3.3 und 3.4 wurde eine Gap-Analyse vorgenommen und die Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden und Hochschule aufgrund DMOB innerhalb eines Soll-Ist Vergleichs in Form einer Desktop-Research durchgeführt. Auch in Untersuchung 1.2 wurde eine Desktop-Research vorgenommen, bei welcher die Ergebnisse von Untersuchung 1.1 mit dem bestehenden sozio-ökonomischen Konstrukt verglichen wurden und eine Ableitung des Praxis-Modells erfolgte (Untersuchung 1.2).

7.5 Fazit Methodenteil

Anhand der Kurzbeschreibung der Untersuchungsmethoden kann die Methodenwahl als geeignet bezeichnet werden. Dabei ist gleichwohl zu erwähnen, dass das hier beschriebene DTR als Hilfsmethode zum Vergleich der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen wurde. Die explizite Erwähnung dient der Vollständigkeit zur Beschreibung und Erläuterung des explorativen Forschungsdesigns mittels Fallanalyse.

8 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der jeweiligen Untersuchungen dargestellt.

8.1 Ergebnisse Untersuchungen 1

Die Untersuchung 1 sollte das theoretische Konstrukt der DMOB validieren.

Nr.	Zielstellung	Fragestellung	Untersuchungsweg
U1	Validierung des theoretischen Konstrukts der DMOB	Wie zeigt sich DMOB im Verständnis der Hochschule und der Studierenden in praxi?	

Abbildung 79: Untersuchung 1. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.1.1 Ergebnisse Untersuchung 1.1

1.1	Determinierung der Dimensionen der Multioptionalität innerhalb ISL-Klassifizierung.	Welches sind die für die definierten Gruppen relevanten Dimensionen der Multioptionalität?	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren
-----	---	--	---

Abbildung 80: Untersuchung 1.1. (Quelle: Eigene Darstellung)

Aus den Untersuchungen ergaben sich die Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout der Multioptionalität innerhalb der ISL-Klassifizierung, welche in nachfolgender Abbildung ersichtlich sind. Den Dimensionen konnten Kategorien der zeitlichen, räumlichen und semantischen Option mit den dazugehörigen Subkategorien zugeordnet werden. Daraus konnte ein Kategorienbaum erstellt werden. Eine grössere Darstellung befindet sich in Anhang 20.3.4.

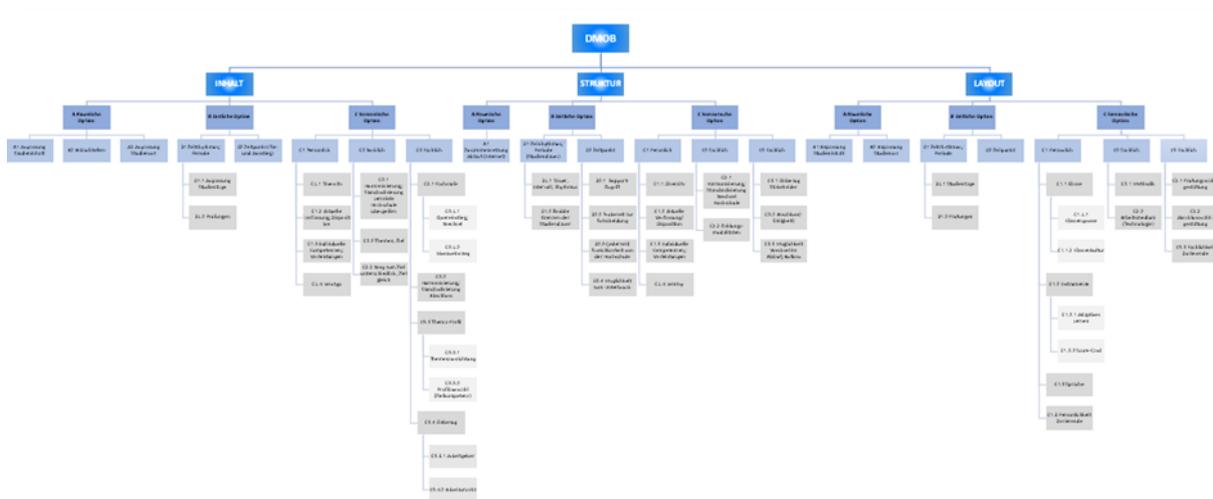


Abbildung 81: Dimensionen DMOB. (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie im Theorieteil beschrieben (Unterkapitel 5.2.2), wurden die zeitlichen, räumlichen und semantischen Optionen der Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout untersucht. Nachfolgend sollen die einzelnen Dimensionen und deren Ergebnisse näher erläutert werden. Die Ankerbeispiele sind im Folgenden schwarz gerahmt und kursiv dargestellt, die Kernaussage ist hingegen rot gerahmt, um diese hervorzuheben und für den Leser erkennbar zu machen.

8.1.1.1 Dimension Inhalt – Studieninhalt

In der räumlichen Option (Abb. 82) wird deutlich, dass eine Anpassung an Studienort und -inhalt gefordert wird sowie ein Bedarf nach Anlaufstellen besteht, bei welchen bezüglich Inhalt, Ablauf, individuellen Voraussetzungen oder auch Problemen Beratung eingeholt

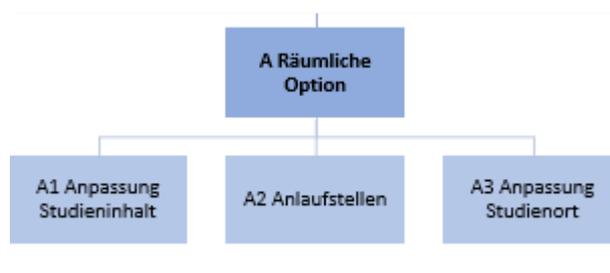


Abbildung 82: Dimension Inhalt – räumliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

werden kann – ähnlich Bildungsarchitekten in den Hochschulen selbst, am Arbeitsplatz oder an einem ähnlichen Ort.

Es braucht sogenannte Bildungsarchitekten, die den Bauherr Studierenden bei der Gestaltung unterstützen und begleiten (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 91–93).

Studieninhalte sollten variabel gewählt werden können, bspw. über eine Webseite, auf welcher die Studierenden die Modulinhalte aussuchen und dann nach Bedarf buchen können.

Alles wählen zu können, wie auf einer Internetseite (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 19–20).

Der Inhalt sollte ebenfalls an verschiedenen Orten wie bspw. am Arbeitsplatz, zuhause, ÖV usw. zur Verfügung stehen.

Inhaltlich plus zeitlich, Präsenzanteil, Ort, Fernstudium kombiniert. Der Anteil Präsenz, Fernstudium, gewisse Flexibilität (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 6, 9).

Kernaussage 1 Inhalt: Es wird deutlich, dass die Inhalte möglichst flexibel und an jedem Ort zur Verfügung stehen sollten. Gleichzeitig braucht es aber auch eine Anlaufstelle, welche die Beraterfunktion übernimmt und die Studierenden begleitet und in ihrer Studiengangwahl unterstützt.

In der Option Zeit (Abb. 83) steht die mögliche Anpassung der Studien- und Prüfungstage in Vordergrund; der Zeitrhythmus oder auch die Periode sollten flexibel gestaltet sein. Es werden verschiedene Zeitvarianten bspw. im Präsenzunterricht gefordert.

Zeitvarianten, ganzer Tag, einzelne Stunden, halbe Tage, Wochenende, Abende (EXPS8, 2019, Anhang 20.7.4.3, Zeile 31).

Auch bei den Prüfungszeiten werden flexible Varianten und auch Zeitspannen gefordert, in Abhängigkeit bspw. von der Tages-, Wochen- oder Jahreszeit.

Wenn zum Erbringen des Leistungsnachweises diese eine Kompetenz vorhanden ist und wenn die Zeit dabei bspw. keine Rolle spielt, dann reicht es am Schluss zu überprüfen, unabhängig von der Zeit (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 98–102).

Ebenfalls sollte es möglich sein, den Ein- oder Ausstieg aus oder ins Studium zu einem möglichst variablen Zeitpunkt zu wählen.

Wenn ich mehr mitbringe, dann steige ich vielleicht höher ein [...] (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 56–58).

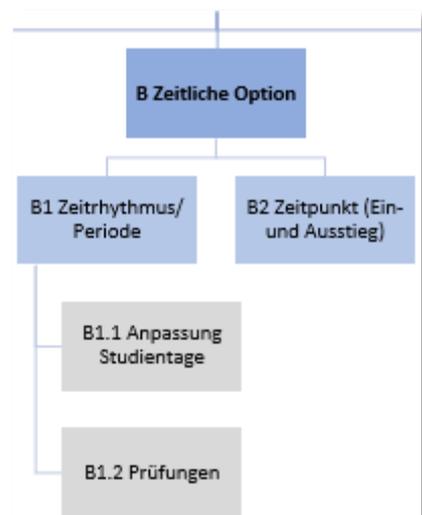


Abbildung 83: Dimension Inhalt – zeitliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

Kernaussage 2 Inhalt: Der Studieninhalt sollte so aufgebaut werden, dass eine möglichst hohe zeitliche Flexibilität zustande kommt, bei welcher der Studienrhythmus und der Ein- oder Ausstiegspunkt ins Studium individuell gestaltet werden können.

Es hat sich herauskristallisiert, dass sich die semantische Option (Abb. 84) durchgehend in allen Dimensionen in die Bereiche ‚persönlich‘, ‚sachlich‘ und ‚fachlich‘ clustern lässt. Dies wird in den anderen beiden Dimensionen Struktur und Layout ebenfalls so fortgeführt. Auf der Bedeutungsebene wird der Persönlichkeit grosses Gewicht beigemessen, wenn es um das Thema Diversity, die aktuelle Verfassung der Person oder auch die individuellen Kompetenzen oder Vorleistungen sowie den Lerntyp geht. Ein Nachteilsausgleich wird verlangt, wenn der Studierende bspw. eine Seh- oder Gehbehinderung hat oder die persönlichen Lebensumstände Einfluss auf die aktuelle Verfassung nehmen.

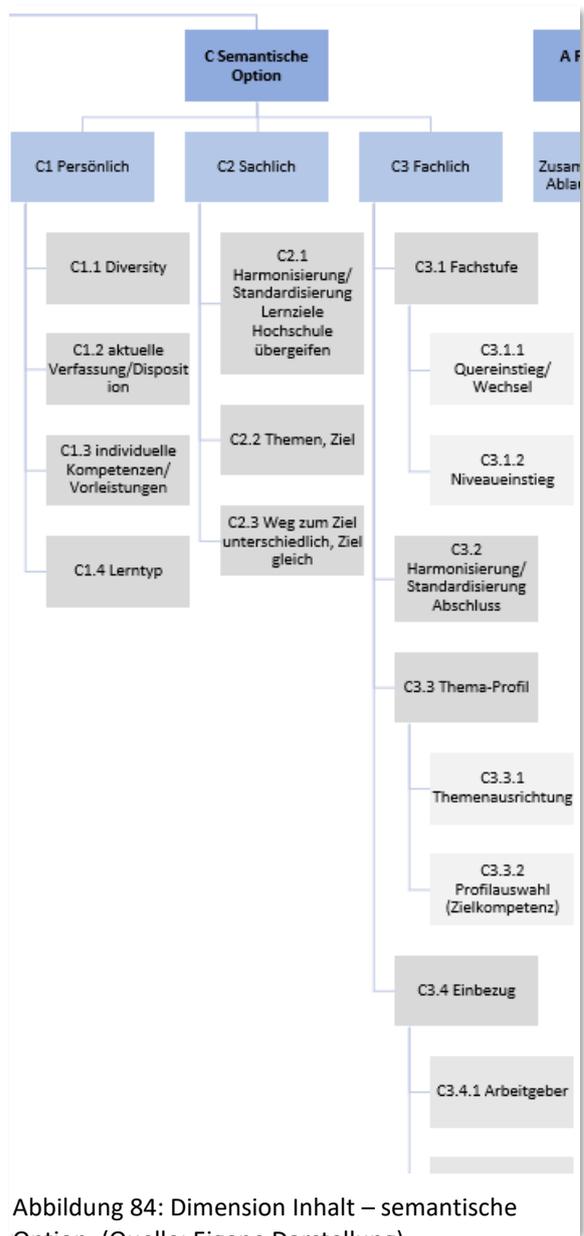


Abbildung 84: Dimension Inhalt – semantische Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

Aber das ist eine sehr individuelle Sache. Es gibt Leute, die können das besser, andere weniger gut. So bin ich weder unter- noch überfordert, so passt sich alles dem an, was ich wirklich brauche (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 42–43).

Die individuellen Kompetenzen sind dabei auch vom Wissenstand oder auch der Vorkenntnissen jedes einzelnen Studierenden abhängig.

Entwicklung in Richtung ausgewiesener Kompetenzen (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 18–19).

Bei Studierenden ist das u. a. abhängig vom Lerntyp, dem Wissensstand, den Erfahrungen (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 70–71).

Diese sollten ggf. auch angerechnet werden können, was in nachfolgender Aussage deutlich wird.

Die Studierenden sollten ebenfalls die Möglichkeit haben, einzelnen CAS an einer anderen Hochschule zu absolvieren. Und diese dann am Master angerechnet bekommen (EXPH10, 2019, Anhang 10.7.3.5, Zeile 25–27)

Auf der persönlichen Ebene wurde noch der Lerntyp erwähnt, welcher einen Einfluss auf den Studienerfolg hat. In Abhängigkeit davon, ob der Studierende ein visueller, auditiver, motorischer oder kommunikativer Lerntyp ist, sollte der Inhalt entsprechend des eigenen Lerntyp gewählt werden können.

Die Experten verlangten im Zuge der DMOB jedoch auch nach einer Harmonisierung und Standardisierung der Lernziele, welche hochschulübergreifend gelten sollten, sodass bspw. auch Inhalte von der Ausbildung mit Inhalten der Weiterbildung kombiniert werden können und der Studierende nicht gezwungen ist, sein Studium lediglich an einer Hochschule zu absolvieren.

Wechsel zwischen Ausbildung und Weiterbildung. Besonders stelle ich mir die Durchmischung von Weiterbildung- und Ausbildungsstudiengänge vor (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 25–26).

Der Sachebene ebenfalls zugeordnet wurden die individuelle Themenauswahl und somit auch das individuelle Lernziel, welche durch die Studierenden mitgestaltet werden.

Mitwirken am Studiendesign, Inhalt (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 7–9).

Bei Studierenden ist das u. a. abhängig von den mit dem Studium verbundenen eigene Zielen (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 71).

Gleichwohl sollten das gewählte Lernziel, wie bspw. ein CAS Zertifikat in General Management, und die damit einhergehende Prüfungsleistung für alle gleich sein. Individuell gestaltet werden können sollte hingegen der Weg zu diesem Ziel.

Und da ist dann nicht der Weg das Thema, der für alle gleich sein muss, sondern das Ziel (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 108–109).

Demnach sollte der Weg zum Ziel individuell gestaltet werden können, aber das Ziel selbst sollte standardisiert sein.

Auf der fachlichen Ebene innerhalb der semantischen Option tritt deutlich der Wunsch nach dem Einstieg auf unterschiedlichen Fachstufen zu Tage, bspw. mittels Passerellen oder Quereinstieg.

Das sollte gerade zu Beginn mit Passerellen, mit Einführungskursen stattfinden (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 40).

Ähnliches gilt für den Einstieg ins Studium auf verschiedenen Niveaustufen.

Der Studierende kann sich in einem multioptionalen Studium aussuchen, [...] mit wem, auf welchem Niveau und jederzeit (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 19–21).

Abhängig ist dies wiederum bspw. vom Wissensstand oder der Erfahrung. Dass das oben erwähnte Lernziel harmonisiert werden soll, hängt mit dem Ansatz zusammen, dass die möglichen Abschlüsse harmonisiert und standardisiert werden müssen, um eine gewisse Vergleichbarkeit und Qualität zu erreichen.

Mit einem gewissen Zertifikat, hinter dem Regeln hinterlegt sind bzgl. Umfang, Zeit usw., dass das gilt. Abschluss sollte danach vergleichbar sein (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 49–52).

Die fachliche Individualität reicht so weit, dass auch die Fachthemen und die gewünschten Zielprofile, bspw. die Kompetenzen auf ein bestimmtes Jobprofil, auf jeden Studierenden heruntergebrochen werden.

Als Vergleich gibt es bestehende Profile und Wunschprofile, so dass anhand der Kriterien geschaut werden muss und kann, welcher Studiengang geeignet ist und dann kann man diesen auch noch individuell ausrichten (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 63–65).

Bei der fachlichen Einstufung legen die Experten Wert darauf, dass ein Einbezug des Arbeitsmarktes generell („was wird derzeit gefragt“) und auch des Arbeitgebers („wo sieht dieser mich, wohin möchte er mich entwickeln usw.“) stattfinden sollte.

Auf den Arbeitsmarkt zugeschnitten (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 32).

Und vielleicht können die Unternehmen dann auch mitgestalten (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 29–30).

Kernaussage 3 Inhalt: In der semantischen Option kommt klar zum Ausdruck, dass der Inhalt so gestaltet werden sollte, dass auf die Persönlichkeit und auch die individuellen Leistungsvoraussetzungen bzw. Fachkompetenzen jedes Einzelnen Rücksicht genommen werden kann. Um aber mit der so entstehenden grossen fachlichen Vielfalt der Inhalte auch eine Vergleichbarkeit und Qualität der Studiengänge zu gewährleisten, müssen insbesondere die Lernziele und damit verbunden die Studienabschlüsse standardisiert und harmonisiert werden.

8.1.1.2 Dimension Struktur – Ablauf, Organisation, Prozesse

Der Ablauf des Studiums sollte in der räumlichen Option (Abb. 85) mittels Webseite zusammengestellt werden können.

Dann reicht es, diese Option über das Internet buchen zu können (EXPS1, 2019, Anhang 20.7.2.1, Zeile 8).

Alles wählen zu können, wie auf einer Internetseite (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 19–20)

Die Studierenden können im Idealfall via Webseite ihren Studienablauf bequem von zuhause, vom Arbeitsplatz oder in der Bahn zusammenstellen und bei Bedarf ebenfalls anpassen.



Abbildung 85:
Dimension
Struktur –
zeitliche Option.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Auch in der Dimension Struktur wird eine flexible zeitliche Option (Abb. 86) hinsichtlich Zeitrhythmus/Periode, also der Studiendauer, und hinsichtlich des Zeitpunktes gewünscht. So sollte die Studiendauer variieren können.

Also ich kann das schnell, länger studieren oder mir mehr Zeit nehmen. CAS in 2 Monaten oder 18 Monaten [...] (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 24–25).

Dennoch sollte es eine Begrenzung in der Studiendauer geben.

Zeitliche Grenze. Nicht, dass dann jemand an einem Master 10 Jahre studiert (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 45–46).

Diese Begrenzung sollte aber dennoch auf die individuellen Lebensumstände angepasst werden können, insofern als die Grenzen variabel festgelegt werden können. Ein zentraler Punkt auf dieser Ebene ist die ständige Erreichbarkeit der Hochschule.

Ich kann jemanden schnell anrufen, wenn ich unsicher bin, wohin ich muss (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 9).

Auch die Möglichkeit zum Support-Zugriff, welcher zur Verfügung stehen sollte, wurde dahingehend genannt.

Wenn man technisch vielleicht nicht so begabt ist oder gestresst ist, den Support, den es dazu braucht (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 39–40).

Ein weiterer Punkt ist die Möglichkeit der Probezeit eines gewählten Studiums, bei welcher der Studierende entscheiden kann, ob dieses Studium wirklich das Richtige für ihn ist. Dies ist insbesondere dann hilfreich, wenn die Studierenden erst nach den ersten Lerneinheiten realisieren, dass ihnen der Inhalt aus vorhergehenden Aus- und Weiterbildungen bereits bekannt vorkommt oder dass sich das Studium doch nicht mit dem aktuellen Projektauftrag vereinbaren lässt usw.

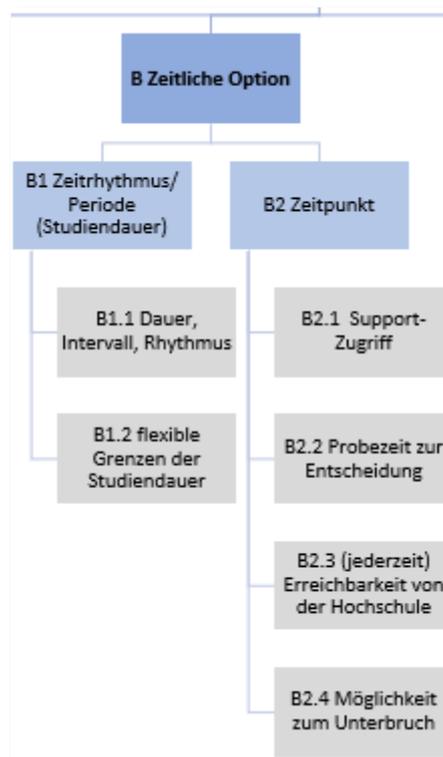


Abbildung 86: Dimension Struktur – zeitliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

Den Studierenden wie eine Probemöglichkeit zu geben, um zu sehen, ob es überhaupt machbar ist (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 96–97).

Die Studierenden möchten aber auch dann das Studium unterbrechen, wenn es gerade für sie erforderlich ist. So stellt sich die Frage nach der flexiblen Möglichkeit eines Unterbruchs.

Dass ich flexibel bin mit Unterbrechungen (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 4–5).

Kernaussage 1 Struktur: So lässt sich festhalten, dass auf der zeitlichen Ebene insbesondere die Forderung nach einer flexiblen Studiendauer deutlich wird. Darüber hinaus sollte die Option bestehen, dann jemanden von der Hochschule zu erreichen, wenn der Studierende diese Unterstützung benötigt. Da die Studierenden in der Weiterbildung meist berufstätig sind, lernen diese abends oder an den Wochenenden und an Feiertagen und müssen auch entsprechend auf familiär oder beruflich bedingte Umstände reagieren können und ihr Studium unterbrechen können, wenn dies erforderlich sein sollte.

Zur semantischen Ebene wurden unter dem Punkt ‚Persönlich‘ solche Aussagen zugeordnet, welche ebenfalls dem Inhalt auf der semantischen Ebene (Persönlich) zugeteilt wurden, da Themen wie Diversity, die aktuelle Verfassung, individuelle Kompetenzen/Vorleistungen und auch der jeweilige Lerntyp sowohl Einfluss auf den Inhalt als auch auf den Ablauf und die Organisation eines Studiums haben. Besitzt der Studierende bspw. eine körperliche Behinderung, wie z. B. eine Sehbehinderung, bevorzugt dieser eher auditive Inhalte. In Bezug auf den Ablauf seines Studiums sollte er jedoch auch die

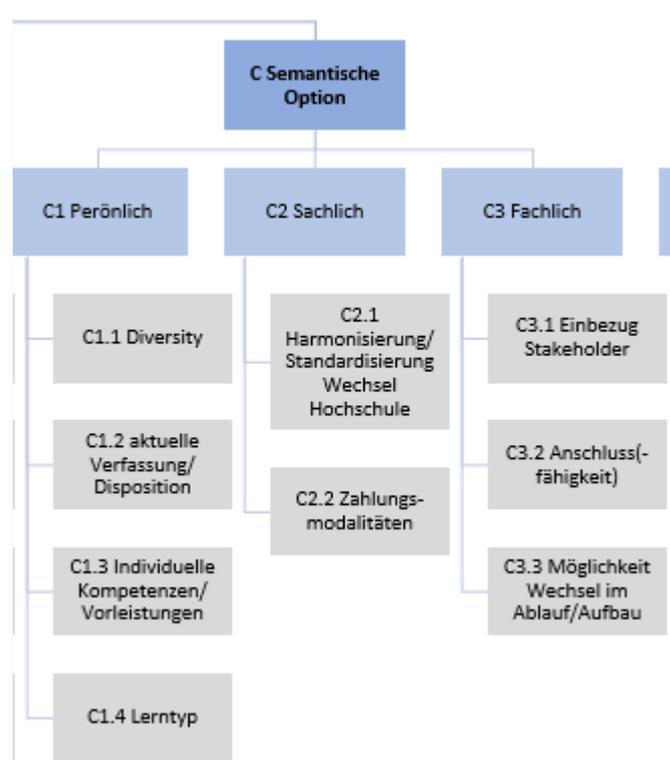


Abbildung 87: Dimension Struktur – semantische Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

Möglichkeit haben, den Ablauf des Studiums an seinen derzeitigen Gesundheitszustand anzupassen, wenn eventuelle Krankenhausaufenthalte erforderlich sind.

Menschen mit Behinderungen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 95–96).

Zur Sachebene können die allgemeine Standardisierung und Harmonisierung des Wechsels zwischen den Hochschulen genannt werden, auch während des Studiums.

Cool wäre, wenn man auch zwischen den Hochschulen wechseln könnte, also dass man einen E/MBA in der Schweiz macht und sich das Studium aus verschiedenen Angeboten der Hochschulen zusammenstellen kann (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 58–60).

Ebenfalls wurde der Punkt der Zahlungsmodalitäten dieser Ebene zugeordnet.

Aber eben, das ist natürlich eine finanzielle Frage, denke ich mal (EXPS1, 2019, Anhang 20.7.2.1, Zeile 356–357).

Hier sollten ebenfalls individuelle Zahlungsmodalitäten wie bspw. verschiedene Ratenzahlungen möglich sein.

Die fachliche Ebene innerhalb der semantischen Option umfasst zum einen den generellen Einbezug aller Stakeholder in den Ablauf des Studiums wie bspw. der Familie, der Dozierenden, Behörden usw.

Also alles, was die Studierenden, die Dozierenden, die Familie, die Mitarbeitenden, die Behörden etc. belastet oder etwas unnötig verkompliziert (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 47–49).

Zum anderen sollte aber auch die Möglichkeit der Anschlussfähigkeit zum Studium gewährleistet werden.

Auch in den Zubringerausbildungen. Um eine bessere Anschlussfähigkeit zu erreichen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 86–89).

Des Weiteren sollte auch ein Wechsel innerhalb der Studiengänge einer Hochschule ermöglicht werden, welcher auch kurzfristig stattfinden kann.

Die absolute Steigerung ist dann, dass man das tageweise oder gerade dann, wenn der Unterricht ansteht, das Entscheiden kann oder währenddessen switchen kann (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 29–31).

Kernaussage 2 Struktur: In der semantischen Option der Dimension Struktur konnte herausgefunden werden, dass der Ablauf der Studienprogramme auch Bezug zur persönlichen Situation der Studierenden nehmen sollte und die Option eines standardisierten Wechsels

zwischen den einzelnen Studiengängen einer Hochschule und verschiedenen Hochschulen gewünscht ist.

8.1.1.3 Dimension Layout – Gestaltung des Unterrichts

Der Unterricht müsste sich in der räumlichen Vielfalt (Abb. 88) an den Studieninhalt anpassen. So sollten bspw. die Inhalte digital zur Verfügung stehen und die Studierenden sollten die Möglichkeit haben, den Lernraum oder die Lern-App individuell anzupassen.

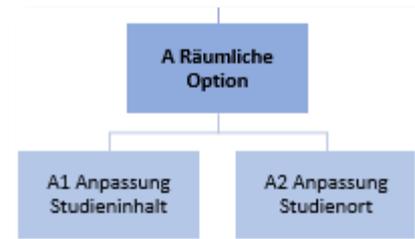


Abbildung 88: Dimension Layout – räumliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

Dass es digitale Inhalte gibt, die ich mir aneignen kann (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 6).

Zurverfügungstellung auf mobilen Endgeräten (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 9–10).

Darüber hinaus sollte eine Anpassung an den Studienort selbst möglich sein. Findet der Unterricht am Arbeitsplatz, in der Schule oder an ähnlichen Orten statt, so muss dieser an die räumlichen Gegebenheiten angepasst werden können.

Präsenz nicht nur in Zürich, sondern auch z. B. in Bern, St. Gallen, Luzern (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 22–23).

Der zeitlichen Ebene (Abb. 89) wurden erneut die Kategorie Zeitrhythmus/Periode und die Kategorie Zeitpunkt zugeordnet. So sollte es hinsichtlich des Zeitrhythmus keine zeitlichen Vorgaben im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung geben.

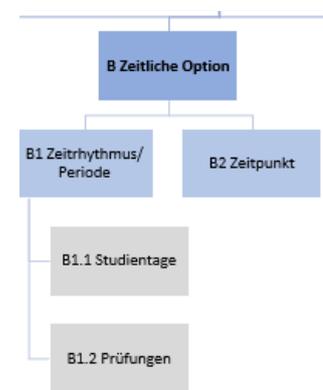


Abbildung 89: Dimension Layout – zeitliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

Einfach, wenn du mehr Zeit brauchst, um diese Dinge anzueignen, dann nimm sie dir (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 104–105).

Die Studientage des Präsenzunterrichts, aber auch die Prüfungstage sollten vom Studierenden individuell mitbestimmt werden können.

Die Hochschule richtet sich dann danach. Das heisst, ich mache dann die Lerneinheit, wenn das in meine prioritäre Aufgabe passt (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 46–47).

Aber auch der eigentliche Zeitpunkt zum Studieren sollte durch den Studierenden fixiert werden können.

Also ist es etwas, das meine Präsenz an einem Ort bedingt oder Präsenz im Netz oder keine Präsenz, was auch immer. Dass ich all diese Dinge wählen kann [...] (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 9–10).

Kernaussage 1 Layout: Der zeitliche Rhythmus des Unterrichts, aber auch der eigentliche Zeitpunkt des Studierenden sollten flexibel genug gestaltet werden können, sodass der Studierende diese auf seine Bedürfnisse abstimmen kann.

Der semantischen Option (Abb. 90) wird auf der persönlichen Ebene die Konstellation der Klasse an sich zugeteilt, in welcher der Unterricht stattfindet. Hier möchte der Studierende auf seine persönlichen Bedürfnisse Rücksicht nehmen dürfen. So werden bspw. Einzel- oder Gruppenunterricht gegenüber Massenveranstaltungen bevorzugt.

Klassengrößen werden Grenzen sein (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 32).

Kleingruppen oder Einzelunterricht als eine mögliche Studienform (EXPS2, Anhang 20.7.2.2, Zeile 49–53).

Und auch die Zusammensetzung der Mitstudierenden in der Klasse möchte der Studierende nach Branche, Niveau usw. selbst auswählen dürfen.

Aufnahmegespräche, damit die Klasse richtig eingeteilt werden kann (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 39–40).

Der Unterricht sollte aber auch mithilfe von Instrumenten modelliert werden können. Dies können bspw. adaptive Lernsysteme oder auch eine Art Score-Card sein, welche angibt, sobald die individuellen Kompetenzen erreicht wurden, und entsprechende weiterführende oder disziplinübergreifende Studienangebote zur Verfügung stellt.

Sofern die Kompetenzen ein bestimmtes Niveau überschreiten, könnte auch die Option auf ein übergreifenderes Studienangebot (in anderen Disziplinen, die noch gesperrt sind) möglich sein (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 49–51).

Darüber hinaus möchte der Studierende die Sprache des Unterrichts, aber auch den Dozierenden bspw. nach seiner Persönlichkeit auswählen können.

Wenn ich den Dozenten noch selber wählen könnte (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 8–9).

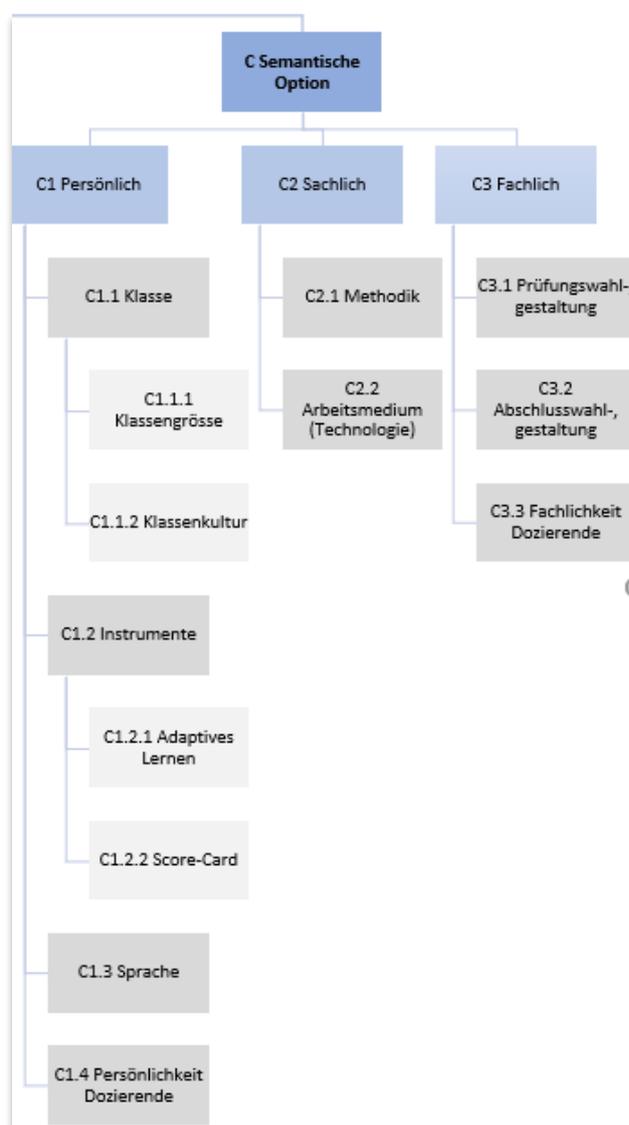


Abbildung 90: Dimension Layout – semantische Option. (Quelle: Eigene Darstellung)

[...] und dann in einer gewissen Überheblichkeit zwischen den Zeilen oder ganz explizit angesprochen, sich hervortun, indem sie Hinweise geben, was für tolle Mandate sie schon tätig waren, für welche Firmen, was für grossartige Männer sie eigentlich sind und wie froh, dass man sein muss, dass sie einem jetzt hier auf dem Weg mitgeben (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 310–313).

Auf der Sachebene konnten zwei Subkategorien herausgefiltert werden: zum einen die Wahl der Methodik, welche durch den Studierenden mitbestimmt werden soll.

Studierender kann die Methodik wählen (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 16).

Aber auch das Arbeitsmedium oder die Technologie sollten als Hilfsmittel zum Unterricht gewählt werden können.

Und letztendlich auch, welche Technologie er nutzen will (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 11).

Moderne technologische, technische Möglichkeiten (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 3–4).

Auf der fachlichen Ebene der semantischen Optionen im Hinblick auf das Layout möchten die Studierenden die Prüfung bspw. in Bezug auf den Prüfungsinhalt oder auch die Prüfungsform selbst wählen und gestalten können.

Die Art und Weise des Leistungsausweises wählen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 10–11).

Die Studierenden möchten aber auch ihren Abschluss wählen dürfen, d. h. die Möglichkeit zum Wunschabschluss haben.

Einem Studenten es ermöglicht zu seinem Wunschabschluss zu kommen, indem er verschiedene Wege dazu wählen kann (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 12–13).

Wie bereits bei der vorhergehenden persönlichen Ebene erwähnt, möchten die Studierenden auch im fachlichen Kontext den Dozierenden auswählen können.

Wenn ich den Dozenten noch selber wählen könnte (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 8–9).

Kernaussage 2 Layout: Die semantische Option der Dimension Layout setzt sich vor allem aus der Gestaltung des Unterrichts in Bezug zum Studien- und Prüfungstag, der Klassenkonstellation sowie der Unterrichtssprache, dem Fachdozenten, der technologischen Hilfsmittel und auch der fachbezogenen Prüfungsform sowie des Wunschabschlusses zusammen.

8.1.1.4 Fazit Untersuchung 1

Die Ergebnisse der Untersuchung zu den Dimensionen des DMOB offenbaren eine gewünschte individuelle und flexible Vielfalt in Bezug auf den Studieninhalt und -ablauf, aber auch hinsichtlich der Studienganggestaltung. Die semantischen Optionen in allen

Dimensionen überwiegen dabei im Trend. Somit wird deutlich, dass dem Studium eine grosse Gewichtung beigemessen wird. Die individuelle Wahl des Inhalts und der Harmonisierung dessen, um eine gewisse Positionierung und Anerkennung auf den Markt zu erreichen, sind wesentliche Bestandteile dieser Ergebnisse. Die Studierenden möchten mitbestimmen können, was, wie und wo sie lernen und mit welchem Abschluss sie das Studium erfolgreich beenden möchten. Es wird deutlich, dass diese Flexibilisierung für viele überhaupt erst die Möglichkeit schafft, mit einem Studium zu starten, da sie aufgrund ihrer Lebensumstände in den Bereichen Familie und Beruf in keinem starren Studienprogramm ihr Lernziel erreichen können.

8.1.2 Ergebnisse Untersuchung 1.2

1.2	Modifizierung des bestehenden theoretischen sozio-ökonomischen Konstrukts zu einem Praxis-Modell.	Wie zeigt sich die DMOB innerhalb eines sozio-ökonomischen Konstrukts in praxi?	Vergleich der Ergebnisse aus 1.1 mit bestehendem Konstrukt, Ableitung des Praxis-Modells
-----	---	---	--

Abbildung 91: Untersuchung 1.2. (Quelle: Eigene Darstellung)

Auf Grundlage der vorhergehenden Kategorisierung und des daraus resultierenden Modells soll nun mittels des bestehenden Modells zum sozio-ökonomischen Konstrukt aus Unterkapitel 5.5.3 eine Ableitung des Praxis-Modells zur DMOB erfolgen. Hierbei soll zwischen den Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout unterschieden werden, mit den entsprechenden Ableitungen für die jeweilige Dimension, welche jeweils im Zentrum des Konstrukts steht.

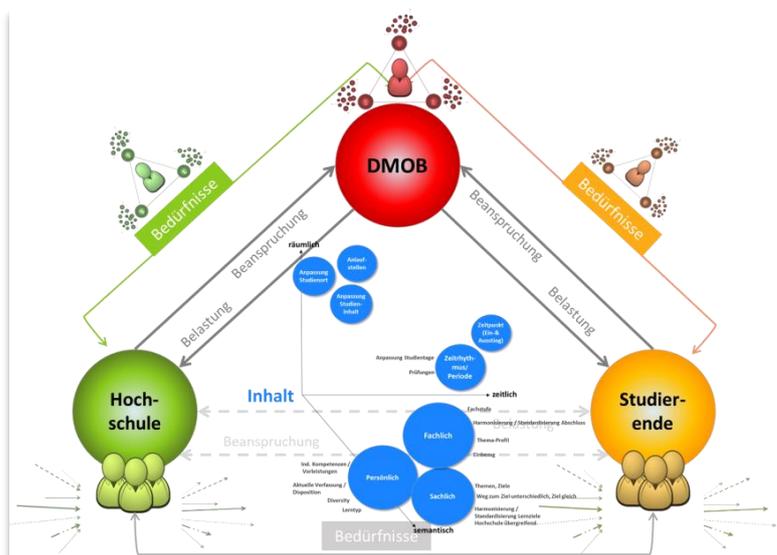


Abbildung 92: Sozio-ökonomisches Paradigma mit Bezug Inhalt. (Quelle: Eigene Darstellung)

Exemplarisch hierfür ist die Abbildung 92, welche das abgeleitete Paradigma in Bezug zum Inhalt darstellt. Die Praxis-Modelle mit Bezug zu Inhalt, Struktur und Layout sind im Anhang 20.3.1 grösser dargestellt.

In den aufgeführten Darstellungen mit den Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout ist deutlich erkennbar, dass jeweils die semantische Option am stärksten ausgeprägt ist. Gleichwohl ist dies als eine qualitative Gewichtung im Sinne einer komplexen Diversität im Trend zu betrachten.

In den nachfolgenden Ausführungen werden die Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout innerhalb des sozio-ökonomischen Paradigmas näher betrachtet. Diese sind jeweils mit Bezug zum Paradigma zu verstehen. Im Sinne der besseren Darstellung werden sie separat als Grafik dargestellt. Die Anzahl der Subkategorien innerhalb der drei Optionen wird in der Grösse der blauen Kreise nochmals visualisiert und beschrieben.

8.1.2.1 Dimension Inhalt

Die nachfolgende Abbildung 93 stellt die vergrösserte Dimension Inhalt aus der oberen Abbildung 92 dar. Verwiesen sei diesbezüglich auf Anhang 20.3.1.

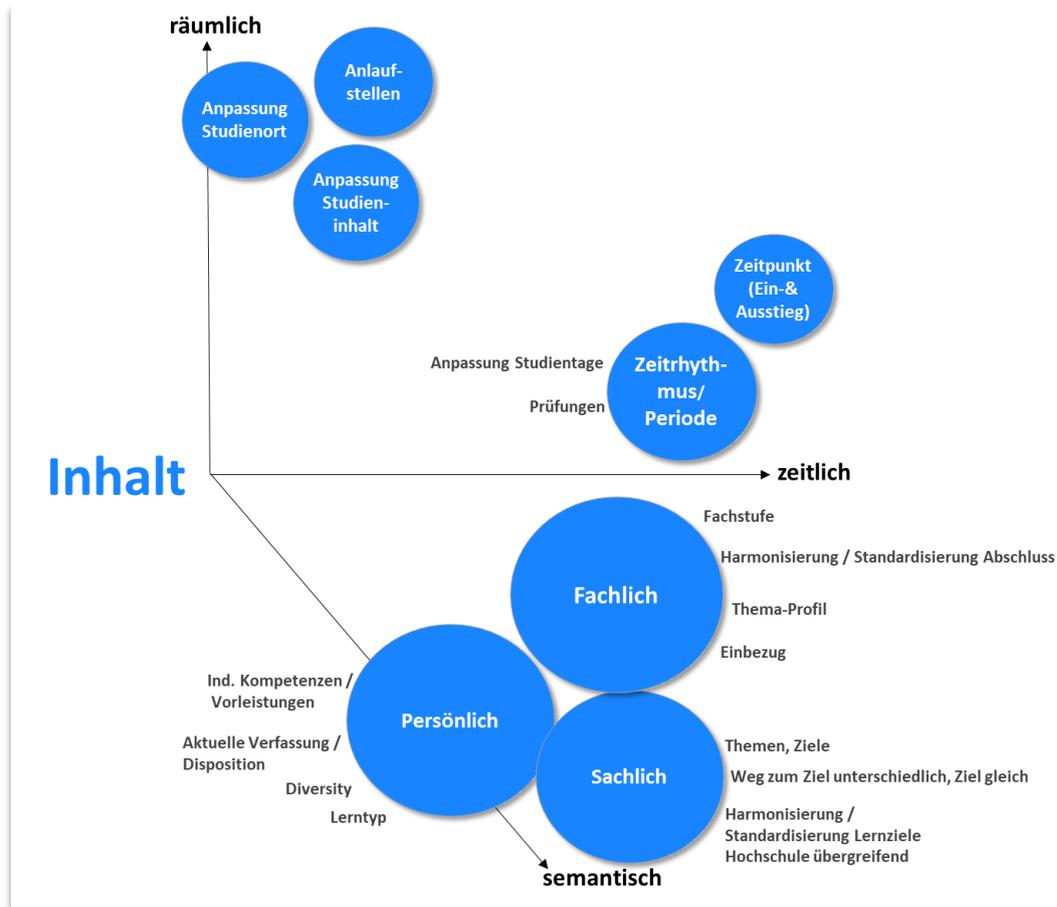


Abbildung 93: Dimension Inhalt im sozio-ökonomischen Konstrukt. (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein Studienerfolg in der Dimension Inhalt ist dann gegeben, wenn die räumliche Option im Hinblick auf die Anpassungsmöglichkeit von Studienort und -inhalt sowie die Möglichkeit von Anlaufstellen wie etwa Beratungsstellen vorhanden ist. Dabei müssen der Zeitpunkt des Ein- und Ausstiegs des Studiums sowie der Zeitrhythmus von Prüfungen oder auch die Präsenztage im Hinblick auf die gewünschte Tageszeit, den Tag oder auch die Jahreszeit angepasst werden können. In der semantischen Option hingegen muss die fachliche Ausrichtung determiniert werden können, mit einem Fokus auf der gewünschten Fachstufe, der Standardisierung der Abschlüsse, der Wahl der Zielkompetenzen mit der thematischen Profilgebung sowie dem damit zusammenhängenden Einbezug des Arbeitsmarktes und Arbeitgebers. Der Inhalt sollte auf die persönliche Ebene individuell angeglichen werden. Dies bedingt somit die Beachtung der individuellen Kompetenzen, d. h. der eigenen Vorleistungen sowie der individuellen Leistungsvoraussetzungen und damit der derzeitigen persönlichen Verfassung, die Ausprägung des eigenen Lerntyps sowie die Grundsätze der Gleichbehandlung. In der

sachlichen Option kommt es vielmehr auf die individuelle Themenwahl und das individuelle Lernziel an, wobei hier das Ziel gleich ist (Abschluss des Studiums), während sich der Weg dorthin erneut individuell gestalten kann. Im Idealfall sollten gemäss den Experten die Lernziele für den jeweiligen Abschluss standardisiert werden, sodass bspw. zwischen Modulen der Aus- und Weiterbildung sowie zwischen den einzelnen Hochschulen gewechselt werden kann.

8.1.2.2 Dimension Struktur

Abbildung 94 enthält die vergrösserte Darstellung der Dimension Struktur. Diesbezüglich sei auf Anhang 20.3.2 verwiesen.

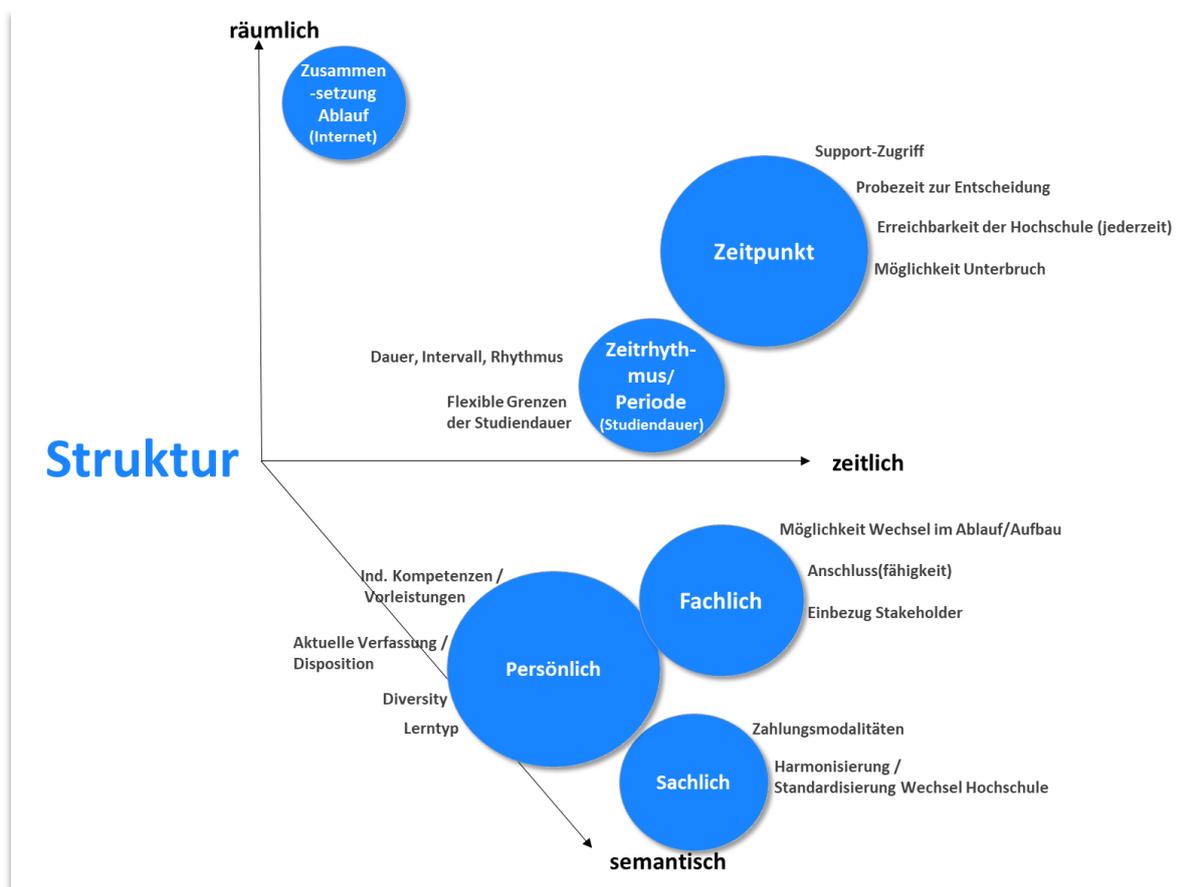


Abbildung 94: Dimension Struktur im sozio-ökonomischen Konstrukt. (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein Studienerfolg in der Dimension Struktur ist dann gegeben, wenn in der räumlichen Dimension der Ablauf des Studiums bspw. via Webseite zusammengesetzt werden kann. Die

zeitliche Dimension der Struktur wird durch den Zeitpunkt sowie den Zeitrhythmus charakterisiert. Die zeitliche Periode des Studiums, also die Studiendauer oder auch das Studienintervall sollte möglichst flexibel gestaltet sein. Darüber hinaus muss sich die maximale Studiendauer des Studiums anpassen lassen. Der Zeitpunkt ist innerhalb der DMOB im Hinblick auf die Struktur für den Studienerfolg positiv, wenn die Möglichkeit eines Unterbruchs und der stetigen Erreichbarkeit der Hochschule sowie des Supports besteht. Die jeweiligen Ansprechpartner sollten dann erreichbar sein, wenn die Studierenden neben ihren familiären und beruflichen Verpflichtungen studieren. Im besten Fall sollte eine Art Probezeit für das gewählte Studium bestehen, in welcher die Studierenden entscheiden können, ob der gewählte Weg der richtige für sie ist. Die sachliche Option bestimmt wiederum, dass die Struktur eine gewisse Flexibilität in den Zahlungsmodalitäten zulassen muss und auch ein Wechsel zwischen den Hochschulen standardisiert werden sollte.

8.1.2.3 Dimension Layout

Als letzte Dimension soll nun die Ableitung der Dimension Layout erfolgen, wie in Abbildung 96 dargestellt. Diesbezüglich sei auf Anhang 20.3.3 verwiesen.

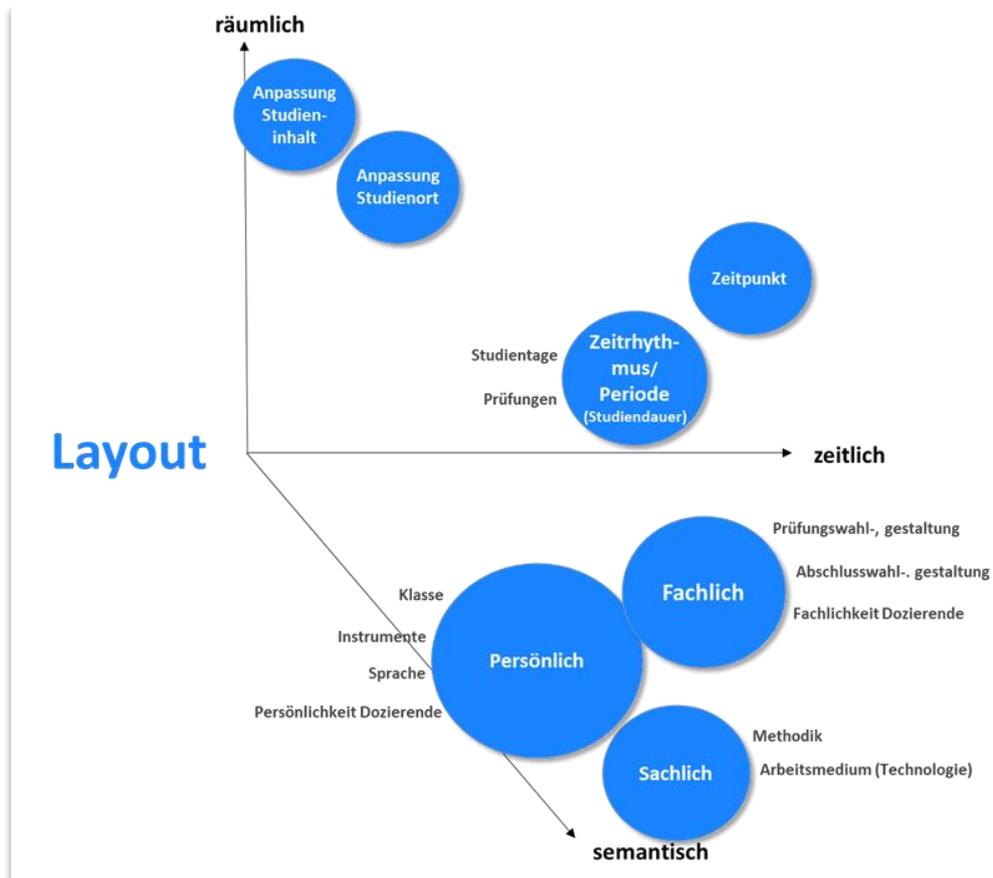


Abbildung 95: Dimension Layout im sozio-ökonomischen Konstrukt. (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein Studienerfolg in der Dimension Layout ist dann gegeben, wenn innerhalb der räumlichen Option im Sinne der Anpassung des Studienorts die digitale Verfügbarkeit des Inhalts via App oder Webseite vorhanden ist. Ebenso sollte sich die Gestaltung des Unterrichts bspw. auf den Studienort, auch ausserhalb der Hochschule, anpassen oder aber auch ein Lernen ‚unterwegs‘ ermöglicht werden. Das Studium sollte so gestaltet sein, dass ein individueller Zeitpunkt zum Studieren realisiert werden kann und auch zum Rhythmus sollten keine Vorgaben gemacht werden. Der Studierende bestimmt seine Studientage oder auch seinen Prüfungszeitpunkt selbst. In der semantischen Option wird der persönliche Faktor durch die Auswahl zwischen Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht bestimmt. Auch das Niveau der Klasse wird hier durch den Studierenden festgelegt, so etwa nach Branche, Erfahrung usw. Der Studienerfolg stellt sich dann ein, wenn das Instrument (z. B. ein adaptives Lernsystem als Unterrichtsinstrument) oder aber auch die Unterrichtssprache durch den Studierenden determiniert werden. Studierende sollten sich auch ihre Dozierenden je nach fachlicher Kompetenz und Hintergrund selbst auswählen können, wobei sich auch auf der sachlichen

Ebene die Methodik an den Studierenden und die Inhalte anpassen muss. Dabei spielt die Wahl der richtigen Technologie als unterstützendes Arbeitsmedium eine wesentliche Rolle. Die Studierenden sollten im fachlichen Hinblick bspw. ihre Prüfungsform zumindest mitgestalten können, wobei verschiedene Leistungsnachweise zur Verfügung stehen. Auch der Studienabschluss sollte individuell gestaltet werden können.

Die DMOB sollte in dieser Untersuchung für Studierende und Hochschule gleichermaßen ermittelt werden. Weiterführende Arbeiten sollten indes die DMOB nach den Unterschieden zwischen Studierenden und Hochschule analysieren.

8.2 Ergebnisse Untersuchungen 2

Nr.	Zielstellung	Fragestellung	Untersuchungsweg
U2	Determinierung der bestehenden und zukünftigen Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule und der Studierenden (<i>Ist- Soll</i>)	Welches sind die Belastungen und Beanspruchungen einer Hochschule und Studierenden <i>mit</i> und <i>ohne</i> DMOB?	

Abbildung 96: Untersuchung 2. (Quelle: Eigene Darstellung)

In den nachfolgenden Untersuchungen werden die Ergebnisse zur Determinierung der bestehenden und zukünftigen Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule und der Studierenden (*Ist–Soll*) dargestellt.

8.2.1 Ergebnisse Untersuchung 2.1

In dieser Untersuchung werden die Ergebnisse des Ist-Zustands hinsichtlich Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden sowie des Systems Hochschule präsentiert. Hierbei bezieht sich der Ist-Zustand auf die starre Studiengangform *ohne* DMOB.

2.1	Determinierung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule und Studierende (<i>ohne - Ist</i>)	Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen <i>ohne</i> DMOB für Studierende und das System Hochschule?	Ermittlung der Daten aus 2.1.1 und 2.1.2
-----	---	--	--

Abbildung 97: Untersuchung 2.1. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.2.1.1 Ergebnisse Untersuchung 2.1.1

2.1.1	<i>Determinierung der bestehenden Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden (Ist)</i>	<i>Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für Studierende?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>
-------	--	--	--

Abbildung 98: Untersuchung 2.1.1. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden (*Ist*) werden in Abbildung 99 verdeutlicht. Eine grössere Abbildung befindet sich im Anhang 20.3.5.

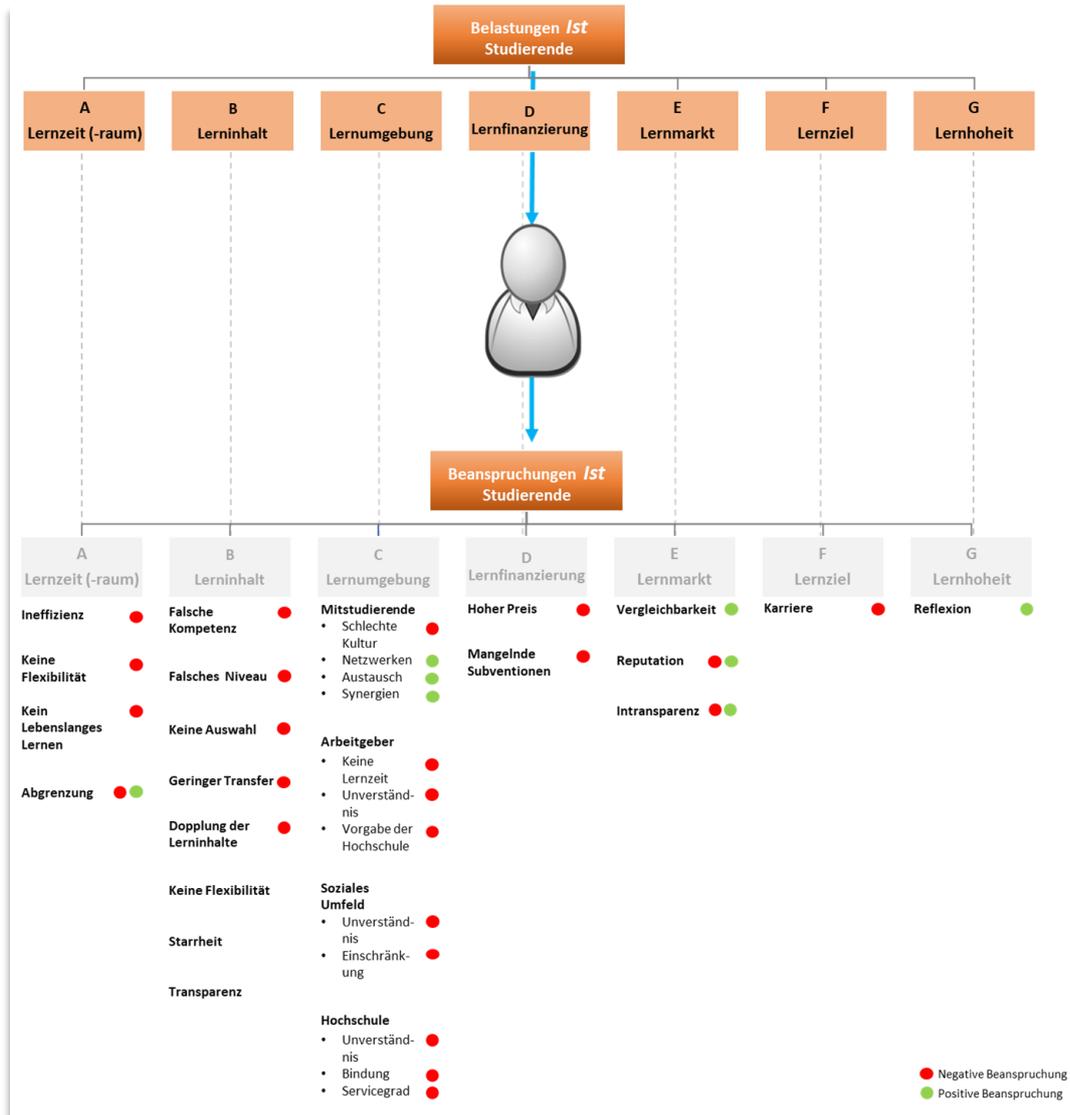


Abbildung 99: Belastungen/Beanspruchungen *Ist* Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Rahmen der Analyse konnten sieben Belastungen herausgearbeitet werden, welche auf die Studierenden ohne DMOB wirken. Diese Belastungen erzeugen wiederum positive (grün markierte) und negative (rot markierte) Beanspruchungen. Einige Beanspruchungen wurden dabei als positiv und negativ angegeben.

8.2.1.1.1 Kategorie: Lernzeit(-raum)

Der **Lernzeit(-raum)** wird überwiegend mit negativen Beanspruchungen in Verbindung gebracht. So bieten bspw. die starren Präsenzzeiten wenig Planungsspielraum, was für Studierende jedoch eine zentrale Rolle spielt, wenn diese berufstätig sind.

Wenn`s so starr ist, kann ich mir vorstellen, sind auch die Tage absolut fix. Und nicht so entgegenkommend für berufsbegleitendes Studium (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 73–74).

Für viele Berufstätige gestaltet es sich schwierig, neben Familie, Beruf und ihrem sozialen Umfeld ein Studium zu absolvieren. Daher kann sich dies auch auf das lebenslange Lernen auswirken, da viele auf unvorhersehbare Veränderungen nicht angemessen reagieren können, wenn sie ein starres Studium absolvieren.



Abbildung 100:
Kategorie Lernzeit(-raum) Ist Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die fehlende Reaktionsfähigkeit auf Ereignisse in anderen Bereichen des Lebens (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 164).

Insgesamt wird die fehlende Flexibilität in Bezug auf die Studiendauer als erschwerend empfunden, da bspw. die Möglichkeit eines Unterbruchs fehlt oder die fixen Prüfungstage wiederum zu einer Verlängerung des Studiums führen können – insbesondere dann, wenn eine Modulprüfung bspw. nur einmal im Jahr angeboten wird.

[...] keine Möglichkeit eines Unterbruchs oder Verschiebung von Prüfungen (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 120).

[...] musst dich an die Präsenz halten, damit du durchkommst. Wenn du nicht an die Prüfung kannst, dann musst du wieder 3 bis 6 Monate warten, bis der neue Termin steht (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 310–311).

Auch wenn die starren Vorgaben grösstenteils als negativ bewertet wurden, wurde doch auch deutlich, dass genau diese Vorhersehbarkeit eine gewisse Sicherheit vermittelt, da die mittel- und langfristige Planbarkeit so gegeben ist.

Sicherheit, dass man sagt, ich weiss genau, die nächsten 4 Jahre kann ich so planen. Das kann Sicherheit geben. Das kann eine Leitschnur sein (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 80–81).

Kernaussage: Die Belastung **Lernzeit(-raum)** wird grösstenteils als negativ empfunden, da das Studium aufgrund der fehlenden Flexibilität im Hinblick auf Studiendauer, Unterbruchmöglichkeiten und fixe Präsenztage erschwert wird und für manche sogar unmöglich scheint.

8.2.1.1.2 Kategorie: Lerninhalt

Als weitere Belastung konnte der **Lerninhalt** herausgearbeitet werden. Insbesondere die fixen Vorgaben der Studienprogramme werden von den Studierenden als negativ betrachtet. Für die Studierenden sind die vorgegebenen Inhalte meist nicht zu 100 Prozent von Interesse, da diese bspw. in einer vorhergehenden Aus- oder Weiterbildung absolviert wurden.

Kann mir vorstellen, dass einzelne Module nicht von Interesse sind (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 57).

Gefahr von Wiederholungen, wenn man bereits Abschlüsse mitbringt, ist sehr hoch (EXPS8, 2019, Anhang 20.7.4.3, Zeile 77).

Angesichts der Tatsache, dass die Studierenden die Inhalte nicht selbst auswählen können, ist auch der Praxistransfer geringer, da aktuelle Problemstellungen im beruflichen Umfeld bspw. zum gewünschten Zeitpunkt nicht behandelt werden.

[...] man kann nicht ein Thema, was einen vielleicht brennend interessiert oder man in der Firma umsetzen möchte, kann man dann nicht einbauen (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 76–77).

Brauche ich die Inhalte überhaupt im Beruf, kann ich die umsetzen (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 154).

Die Starrheit resp. die geringe Flexibilität hinsichtlich der Studieninhalte wird als negativ empfunden, da die Studierenden Module absolvieren müssen, die sie allenfalls nicht benötigen, woraufhin sie sich ebenfalls eingeschränkt fühlen.

Mir wäre das zu starr. Ich muss mich auf eine Kombination, Inhalte einlassen, die mir vorgegeben werden (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 61).

Als ein positiver Aspekt wurde jedoch die Transparenz der Inhalte angegeben. Die Rahmenbedingungen sind klar definiert und die vorgegebenen Inhalte nehmen den Druck von

B Lerninhalt	
Falsche Kompetenz	●
Falsches Niveau	●
Keine Auswahl	●
Geringer Transfer	●
Dopplung der Lerninhalte	●
Keine Flexibilität	●
Starrheit	●
Transparenz	●

Abbildung 101:
Kategorie Lerninhalt
Ist Studierende.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

den Studierenden. Sie müssen sich nicht ständig neu entscheiden und evaluieren, ob diese Inhalte nun passen, sie werden einfach vorgegeben.

Andererseits gibt es klare Guidelines (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 69).

Dann ist der ganze Studiengang sehr absehbar (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 76–77).

Du kennst deinen Stoff. Du hast deine Bücher. Und du weißt, am Schluss muss ich das an der Prüfung ablegen (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 286–287).

Sie haben nicht die Qual der Wahl (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 197).

Kann durchaus auch den Druck rausnehmen (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 201).

Kernaussage: Es lässt sich festhalten, dass die vorgegebenen **Lerninhalte** von Studiengängen überwiegend als belastend eingestuft werden. Auch wenn die klaren Rahmenbedingungen Sicherheit bieten, schränken diese doch überwiegend ein.

8.2.1.1.3 Kategorie: Lernumgebung

Ebenfalls als Belastung für Studierende konnte die **Lernumgebung** mit den Mitstudierenden, dem Arbeitgeber, dem sozialen Umfeld und der Hochschule identifiziert werden. Hingegen werden bei den Mitstudierenden das Netzwerken, der Austausch und das Nutzen von Synergien als äusserst positiv empfunden, da sich diese meist in einer Klassenstruktur von Anfang bis Ende des Studiums befinden und so eine engere Bindung erfahren.

Du hast ne Klasse, gleiche Leute. Du kannst dich austauschen. Sozial hast du ein Netzwerk (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 98–101).

Es kann dir helfen, wenn du irgendwo mal nicht weiterkommst (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 101–102).

Du lernst vielleicht neue Aspekte kennen, durch dein Netzwerk. Wo du vorher vielleicht gar nicht dran gedacht hast. Vielleicht bringt es dich irgendwo noch rein (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 107–109).

Dennoch kann es zu einer schlechten Kultur unter den Mitstudierenden kommen. Aufgrund von vorgegebenen Studienprogrammen können eine geringe Motivation und Freude unter den Mitstudierenden entstehen.

Also ich kann mir vorstellen, dass die Motivation vielleicht auch etwas kleiner ist, wenn man ein ganzen Tag sich mit Themen auseinandersetzen muss, die einem so gar nicht interessieren (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 67–68).

Aber ich denke, es kann sehr viel einschränkender sein. Und dann ist die Freude geringer (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 175–176).

Aber auch der Arbeitgeber spielt hier eine wesentliche Rolle. Wenn sich dieser bspw. an einem Studium beteiligt, kommt es nicht selten vor, dass er auch die Hochschule mit dem entsprechenden Studienprogramm vorgibt.

Dann ist die Frage vom Arbeitgeber, welche Fachhochschule wird bevorzugt (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 108).

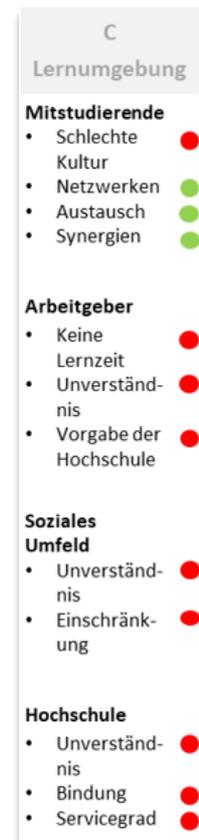


Abbildung 102: Kategorie Lernumgebung / Ist Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)

Oft haben Arbeitgeber kein Verständnis für den Lernaufwand oder die Herausforderungen eines nebenberuflichen Studiums und stellen daher auch keine Lernzeiten zur Verfügung. Dann sind die Studierenden oft gezwungen, Urlaubstage, welche eigentlich zur Erholung dienen, für den Präsenzunterricht unter der Woche zu nehmen oder ihr Arbeitspensum zu reduzieren, was entsprechend auch finanzielle Einbussen mit sich bringt.

Von dem her denke ich, bräuchte ich auch viel zu viele Urlaubstage, um an so einem Kurs teilnehmen zu können (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 74–75).

[...] könnte es sein, dass die Studierenden das Arbeitspensum reduzieren müssen (EXPS9, 2019, Anhang 20.7.4.4, Zeile 50–51).

Oftmals fehlt hierbei auch das Verständnis. Vielen Studierenden ist es nicht möglich, das Arbeitspensum zu reduzieren, sei es aufgrund des Unternehmens oder aus finanziellen Gründen [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 114–116).

Das Thema des Unverständnisses betrifft ebenfalls das soziale Umfeld und wird entsprechend von den Studierenden als eine negative Beanspruchung empfunden. Wenn es bspw. um die Planung von sozialen Aktivitäten geht, befinden sich die Studierenden in einer Zwickmühle, da von mehreren Seiten Anforderungen an sie gestellt werden.

Das fehlende Verständnis vom Umfeld, aber auch von der Hochschule selbst (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 159).

Dass man sich irgendwo anders die Flexibilität holen muss. Und bei der Familie temporär etwas mehr machen, dann wird der dritte Aspekt, die Berufstätigkeit oder die Freizeit sicher stärker darunter leiden (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 89–91).

Als letzter Aspekt im Hinblick auf die Lernumgebung wurde die Hochschule an sich genannt. Diese erkenne oftmals nicht an, dass die Studierenden neben dem Studium auch noch berufstätig seien und im sozialen und familiären Umfeld Verpflichtungen hätten.

[...] dass das Studium von den Hochschulen nicht immer als familien- und berufsbegleitend gesehen wird, sondern man behandelt wird wie Vollzeitstudierende (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 112–114).

Mit den fixen Studienprogrammen sind die Studierenden oftmals an die eine Hochschule gebunden, da ein Wechsel erschwert wird, etwa wenn es für einen CAS 12 ECTS gibt, aber eine andere Hochschule erst ab 15 ECTS im Weiterbildungsmaster anrechnen darf.

Dann ist er natürlich gebunden an die Hochschule (EXPS1, 2019, Anhang 20.7.2.1, Zeile 149).

In einem starren Konstrukt muss beachtet werden, dass ich während des Studiums nicht einfach wechseln kann [...] (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 117–118).

Im Rahmen der Befragungen wurde deutlich, dass ein mangelnder Servicegrad der Hochschulen ebenfalls als negativ empfunden wird und der Student sich eher als Nummer fühlt.

Service ist dabei nicht besonders gross geschrieben. Indem man manchmal das Gefühl hat, eine Nummer zu sein (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 100–101).

Kernaussage: Es konnte festgestellt werden, dass gerade das Unverständnis von Seiten der Hochschule, des Arbeitgebers und des sozialen Umfelds als Teil der **Lernumgebung** negativ von den Studierenden empfunden wird. Einzig der Klassenverband von Mitstudierenden und dessen Vorteile wurden als äusserst positiv hervorgehoben, da so ein Austausch und ein Netzwerken für die Studierenden ermöglicht werden.

8.2.1.1.4 Kategorie: Lernfinanzierung

Die Belastung der **Lernfinanzierung** mündet für die Studierenden ebenfalls in einer negativen Beanspruchung. Der oft hohe Preis der Weiterbildung und die damit einhergehenden geringen Subventionen erschweren ein Weiterbildungsstudium für viele.

Je seltener und spezifischer ein Studiengang ist, umso mehr können sich die Hochschulen im Preis [...] wenden (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 102–103).

Nicht zu vergessen ist auch die finanzielle Belastung (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 161–162).

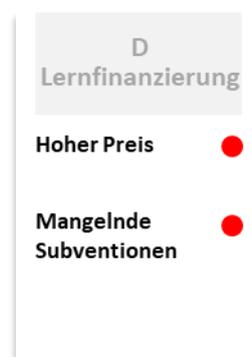


Abbildung 103:
Kategorie
Lernfinanzierung *Ist*
Studierende. (Quelle:
Eigene Darstellung)

Ich kann mir vorstellen, wie viel kosten die Studiengänge, wer beteiligt sich dran. Ist man Selbstzahler, bezahlt der Arbeitgeber n Stückchen weit mit oder übernimmt er sogar die vollen Kosten (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 106–108).

Kernaussage: Die Belastung der **Lernfinanzierung** eines Studiums wird aufgrund des hohen Preises und mangelnder Subventionen durchweg als negative Beanspruchung von den Studierenden wahrgenommen.

8.2.1.1.5 Kategorie: Lernmarkt

Eine weitere Belastung ist der **Lernmarkt**, d. h. die Vergleichbarkeit von Studienangeboten, deren Reputation und auch die Intransparenz des Bildungsmarktes. Insbesondere die Vergleichbarkeit der fixen Studienprogramme wird von den Studierenden als positiv wahrgenommen.

Es ist vergleichbarer, ob jemand jetzt an einer Uni studiert oder einer Fachhochschule [...] (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 115–116).

Die Reputation der Studienprogramme und die Intransparenz des Bildungsmarktes werden sowohl positiv als auch negativ erfahren. Ein fixes Studienprogramm kann sich am Markt besser positionieren, da die Inhalte bekannt sind.

Also wie gesagt, ein Vorteil sehe ich ausschliesslich, bei so starren Vorgaben, dass solche Studiengänge am Markt eventuell anerkannter sind (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 207–208).

Ist die Fachhochschule bekannt und ist der MAS bekannt oder dieser MBA bekannt (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 112–113).

Auch erwähnt wurde, dass durch die Intransparenz des Bildungsmarktes allenfalls nicht alle Möglichkeiten von Studienprogrammen bekannt seien und die Studierenden sich so auch nicht mit den vielen Angeboten auseinandersetzen müssten. Dies kann wiederum zu einer Entlastung, also einer positiven Beanspruchung, führen.

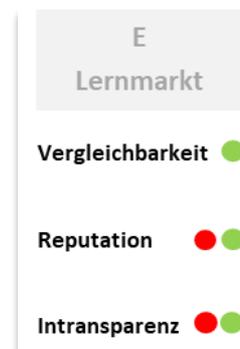


Abbildung 104:
Kategorie Lernmarkt
Ist Studierende.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Man weiss eigentlich noch nicht so viel. Man weiss gar nicht, was sind da alles für Möglichkeiten vorhanden (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 143–144).

Wenn man das andere nicht kennt, belastet es nicht (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 175).

8.2.1.1.6 Kategorie: Lernziel

Das **Lernziel** als weitere Belastung, welche auf die Studierenden wirkt, mündet in einer negativen Beanspruchung bei Studierenden in fixen Studienprogrammen, wenn es sich negativ auf die Karriere auswirkt, diese also bspw. nicht vorangetrieben werden kann, da bestimmte Inhalte in der Weiterbildung fehlen, die aber für die höhere berufliche Position erforderlich sind.

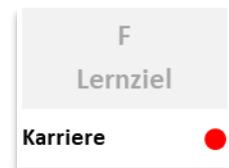


Abbildung 105:
Kategorie
Lernmarkt *Ist*
Studierende.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Die Aussicht auf einen Karrieresprung [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 165).

Kernaussage: Durch die vorgegebenen Studienprogramme kann das von den Studierenden gewünschte oder notwendige **Lernziel** nicht ausreichend erfüllt werden.

8.2.1.1.7 Kategorie: Lernhoheit

Als letzte Belastung, welche auf die Studierenden ohne DMOB wirkt, wurde die **Lernhoheit** angegeben. Dabei wurde geäußert, dass eine ständige Reflexion der Inhaltswahl nicht notwendig sei und damit die Überprüfung der eigenen Wahl der Inhalte während des Studiums ausbleibe. Dies führt zu einer Entlastung der Studierenden.

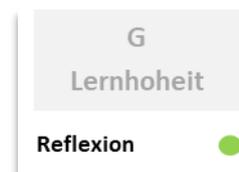


Abbildung 106:
Kategorie
Lernhoheit *Ist*
Studierende.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Ein bisschen weniger Reibung. Vielleicht auch durch das Entscheiden unterwegs oder Anpassungen (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 197–200).

Kernaussage: Die **Lernhoheit** wird als positiv angesehen, da durch die fixen Studienprogramme keine stetige Reflexion der eigenen Lage notwendig ist.

8.2.1.1.8 Fazit Untersuchung 2.1.1

Die Untersuchung der Determinierung bestehender Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden (Ist) verdeutlicht, dass sich die Studierenden in Standardprogrammen mit überwiegend negativen Beanspruchungen im Trend auseinandersetzen müssen, wenn sie ein Studium erfolgreich beenden möchten. Gerade im Hinblick auf die mangelnde Flexibilität von Lerninhalten und Lernzeiten wurde offensichtlich, dass diese die Studierenden stark einschränken. Diese haben es schwer, den Anforderungen des Studiums, der Familie und des Jobs gleichermaßen gerecht zu werden, sodass stetig ein Aspekt vernachlässigt werden muss. Dabei entsteht ein Spannungsfeld, da die Lernumgebung, insbesondere der Arbeitgeber, das soziale Umfeld und auch die Hochschulen, welche die Studienprogramme anbieten, wenig Verständnis für ein nebenberufliches Studium aufbringen. Gleichwohl sei erwähnt, dass sich insbesondere Standardprogramme transparenter gestalten und die Reputation am Markt somit gegeben ist, wodurch sich wiederum Vorteile für die Studierenden ergeben.

Die zweite Ist-Untersuchung fokussiert sich nun auf die Hochschulen, welche Standardprogramme anbieten.

8.2.1.2 Ergebnisse Untersuchung 2.1.2

2.1.2	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule (Ist)</i>	<i>Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für das System Hochschule?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>
-------	---	--	--

Abbildung 107: Untersuchung 2.1.2 (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Abbildung 109 stellt die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen des Systems Hochschule dar. In dieser Untersuchung wird also das System Hochschule mit starren Studienformen ohne DMOB betrachtet. Eine grössere Darstellung befindet sich in Anhang 20.3.6.

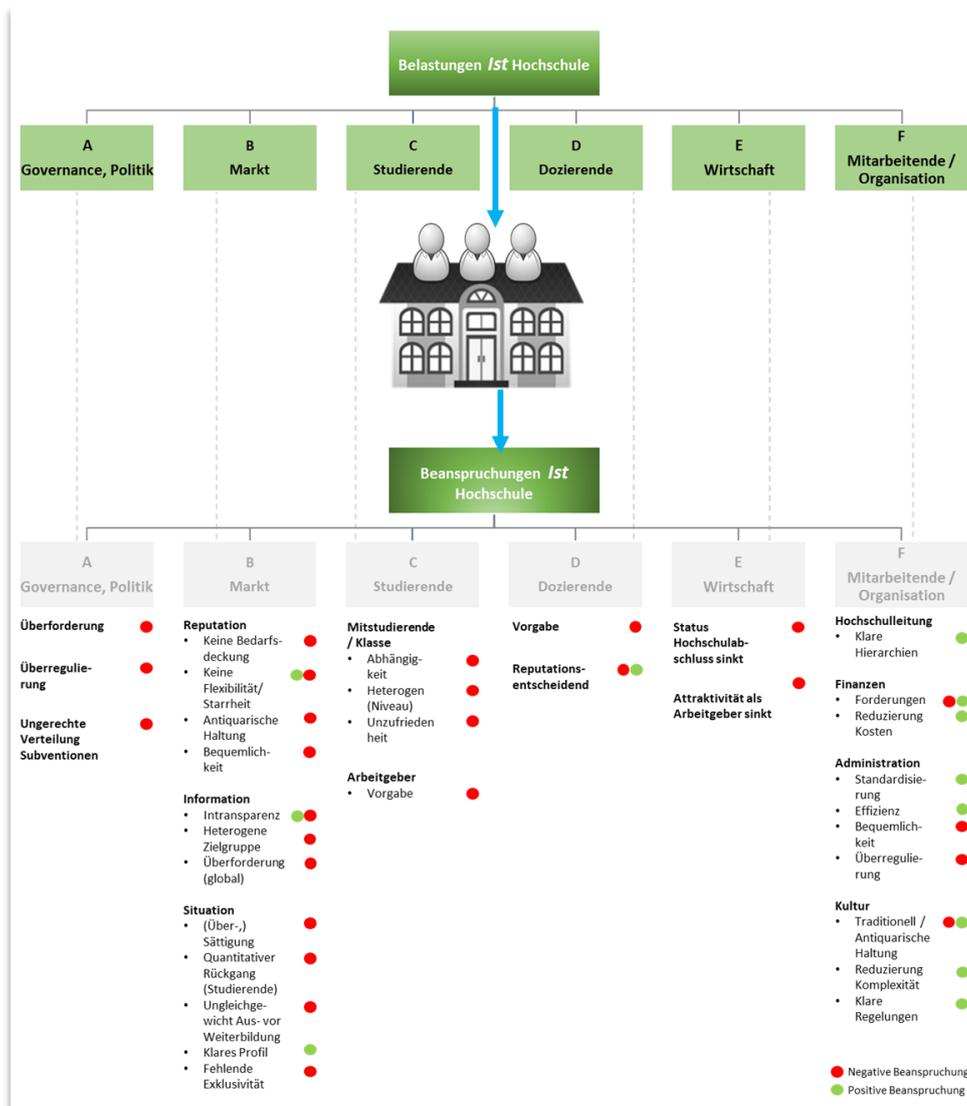


Abbildung 108: Belastungen/Beanspruchungen *Ist* Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

Laut der Untersuchung wirken auf die Hochschulen im Ist-Zustand sechs Belastungen ein, welche sich in positiven, negativen oder positiven und negativen Beanspruchungen äussern.

8.2.1.2.1 Kategorie: Governance und Politik

Die Belastung von **Governance und Politik** wurde von den Experten durchweg als negativ beschrieben. So führe diese zu Überforderungen der Hochschulen, da die Hochschulen gezwungen seien, kostendeckend zu arbeiten, insbesondere in den Bereichen des vierfachen Leistungsauftrages wie Dienstleitung und Forschung.

Entsprechend ist der Handlungsbedarf in der Weiterbildung gering. Dieser besteht darin, kostendeckend zu arbeiten, um die Vorgaben von Forschung (in Anführungszeichen) und Dienstleistung zu erfüllen [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 157–159).

Es ist ein Markt da, ein Weiterbildungsmarkt da, der nicht subventioniert ist. Das heisst, die Hochschulen müssen kostendeckend arbeiten, alle (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 88).

Es kommt zu einer ungerechten Verteilung der Subventionen zwischen Ausbildungs- und Weiterbildungsstudiengängen und die Hochschulen befinden sich in einem Dilemma: Wenn sie in der Weiterbildung Gelder erwirtschaften, kann es dazu kommen, dass diese Gelder angerechnet und Subventionen wiederum gestrichen werden, auch wenn diese den Ausbildungsstudiengängen zugesprochen werden.

[...] auf der anderen Seite kann sich die Weiterbildung aber als Boomerang entwickeln, denn so erwirtschaftet die Hochschule Gelder, die die Trägerkantone wiederum in den Subventionen streichen könnten bzw. anrechnen (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 153–155).

Ausbildung ist ja letztlich subventioniert und die meisten Kennzahlen oder KPIs laufen ja auch über die Ausbildung, gerade bei öffentlichen Hochschulen. Die Weiterbildung ist da mehr das Zubrot, sag ich mal. Da es dafür keine Subventionen gibt (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 114–117).

Innerhalb der Organisation Hochschule erfolgt oftmals eine Überbürokratisierung von Regularien, also eine Überregulierung, welche das tägliche Geschäft händeln soll. Doch dadurch entstehen auch Beeinträchtigungen der internen Abläufe und Prozesse.



Abbildung 109: Kategorie Governance und Politik Ist Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

Gleichzeitig gibt es innerhalb der Organisation die verschiedenen Organisationseinheiten, die Mitarbeitenden und die internen Regelwerke und Reglemente, die das tägliche Arbeiten ermöglichen und doch verhindern (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 109–111).

Kernaussage: Die Belastung von **Governance und Politik** äussert sich als negative Beanspruchung auf die Hochschulen, da diese oftmals überregulieren und ein kostendeckendes Arbeiten voraussetzen, wobei mögliche Subventionen eher den Ausbildungsstudiengängen zugutekommen.

8.2.1.2.2 Kategorie: Markt

Der **Markt** als weitere Belastung der Hochschulen wird ebenfalls grösstenteils als negative Beanspruchung von den Hochschulen wahrgenommen. Insbesondere die Reputation der Studienprogramme spielt dabei eine wesentliche Rolle. Die Hochschulen fokussieren eher das Massengeschäft in den Ausbildungsstudiengängen, da diese einen grossen Anteil ihres Umsatzes ausmachen, und können so nicht die individuelle Nachfrage abdecken.

Man produziert dann auch so ein bisschen am Markt vorbei, weil es nicht die individuelle Nachfrage deckt (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 73–74).

Dann sind die grundständigen Studiengänge/ist ihre Masse. Auf ihr gesamtes Volumen machen sie 15 %/setzen sie in der Weiterbildung um. Und irgendwie 65 % in den grundständigen Studiengängen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 294–296).

Die starren Studienprogramme bringen dabei sowohl Vor- als auch Nachteile für die Hochschulen. Sie schaffen dadurch ein klares, übersichtlicheres Angebot am Markt, konzentrieren sich dabei aber

B Markt	
Reputation	
• Keine Bedarfsdeckung	●
• Keine Flexibilität/Starrheit	●●
• Antiquarische Haltung	●
• Bequemlichkeit	●
Information	
• Intransparenz	●●
• Heterogene Zielgruppe	●
• Überforderung (global)	●
Situation	
• (Über-,) Sättigung	●
• Quantitativer Rückgang (Studierende)	●
• Ungleichgewicht Aus- vor Weiterbildung	●
• Klares Profil	●
• Fehlende Exklusivität	●

Abbildung 110: Kategorie Markt Ist Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

auch auf alte Gewohnheiten und stellen die Individualität hinten an. Sie beabsichtigen keine Modularisierung oder Vielfalt in ihren Studiengängen.

Modularisierung und Optionen nicht gut finden. Wir haben unsere Produkte und die laufen gut und die werden wir weiterhin so anbieten, ohne Wahlmöglichkeiten (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 121–122).

[...] das Angebot ist klarer. Also es gibt weniger Verwirrung (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 78).

Dies spiegelt sich auch in ihrer antiquarischen Haltung wider, welche jeglicher Art von Innovationskraft entgegensteuert.

Ich denke, es ist auch Tradition und man hatte wahrscheinlich auch ein gewisses Ideal (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 95).

Also, die Innovationsfähigkeit nimmt durch das ab, wenn man statischer fährt und auch die Experimentiermöglichkeiten (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 52–53).

Den Grund dafür sehen die Experten in der Bequemlichkeit der Hochschulen. Es scheint einfacher, an Altbewährtem festzuhalten, als zu experimentieren und andere Wege zu gehen.

Es ist einfacher für sie (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 123).

Die Unwissenheit über die Möglichkeit eines individuellen Studienprogramms im Weiterbildungsbereich kann sich für die Hochschulen mit Standardprogrammen positiv auswirken. Kennen die Interessenten diese Möglichkeiten nicht, so wählen sie das Standardprogramm.

Die Weiterbildung ist zu wenig bekannt bzw. werden unternehmensintern gelöst, da man den Weg zu einem eigenen CAS, der durchaus spezifisch sein kann, zu wenig kennt. Eventuell besteht hier Handlungsbedarf und Aufklärungsbedarf seitens der Hochschulen [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 162–165).

Den Hochschulen kommt wirklich zugute, [...] dass sich kaum jemand im Bildungdschungel auskennt (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 146–148).

Jedoch können sich die Hochschulen mit ihrem Produkt dann auch nur auf eine bestimmte Zielgruppe ausrichten, um dieses eine Angebot zu vermarkten, was ebenfalls eine gewisse Herausforderung darstellt, da man sich mit der Konkurrenz messen muss, welche ebenfalls diese eine Zielgruppe erreichen möchte.

Du hast einfach eine engere Zielgruppe. Aber vielleicht durchdringst du diese Zielgruppe mit einem höheren Marktanteil. Weil du eben nur ein Produkt hast oder nur eine Möglichkeit zu studieren (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 128–130).

Dies findet sich auch in der derzeitigen Situation wieder, in welcher eine Tendenz zum Überangebot herrscht.

[...] dass die Anzahl der Studierenden vielleicht um 10 % gewachsen ist. Die Anzahl der Studiengänge um über 40 %. Dann ist es so, dass es einen eindeutigen Hang an Überangeboten gibt (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 90–91).

Wenn es der Hochschule dabei nicht gelingt, ein klares Profil zu entwickeln und ihr Alleinstellungsmerkmal herauszuarbeiten, müssen die einzelnen Hochschulen unter Umständen mit einem Rückgang der Studierendenzahl im Weiterbildungsbereich rechnen.

[...] ein klares Profil. Weniger Wahlmöglichkeiten heisst auch, dafür stehen wir (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 255–256).

[...] sehe ich die Gefahr, dass ohne multioptionale Bildung langfristig weniger Kunden [...] (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 60–61).

Kernaussage: Der **Markt** stellt eine wesentliche Belastung für die Hochschulen dar, da dieser im Weiterbildungsbereich hart umkämpft ist und sich die Hochschulen mit ihren Studienprogrammen ein klares Profil, eine gewisse Exklusivität, schaffen müssen, um sich durchzusetzen. Andernfalls können die Studierendenzahlen zurückgehen.

8.2.1.2.3 Kategorie: Studierende

Weiterhin konnte herausgestellt werden, dass die **Studierenden** ebenfalls auf die Hochschulen wirken und als negative Beanspruchung wahrgenommen werden.

Oftmals sind die Klassenzusammensetzungen nicht sinnvoll, da Studierende mit unterschiedlichen Niveaus zusammengefasst werden.

[...] dann sind Leute in einer Klasse bspw., die nicht unbedingt zueinander passen. Da gibt es Leute, die wissen schon viel, andere wenig (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 61–62).

Die Abhängigkeit der Studierenden von der jeweiligen Hochschule, bspw. wenn kein Wechsel möglich ist, und die daraus resultierende Unzufriedenheit der Studierenden führen zu einer höheren Abbrecherquote. Aber auch die Tatsache, dass die Studierenden nicht unbedingt zielführende Kurse wählen müssen, um bspw. ihr Studium in der Regelstudienzeit beenden zu können, kann Unzufriedenheit seitens der Studierenden an den Hochschulen hervorrufen.

Die Abbruchquote ist sicher höher, da auf Besonderheiten der Lebenssituationen eher nicht eingegangen werden kann (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 158–159).

[...] das Ziel erreichen sie, aber die gehen so idiotische Wege, die ihnen eigentlich inhaltlich nicht wirklich was bringen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 160–161).

Oftmals finanzieren die Arbeitgeber das Studium und richten ihren Fokus dabei mehrheitlich auf die Ausbildung, da ihnen die Weiterbildungsangebote nicht bekannt sind.

Unternehmen fordern entsprechend qualifizierter Fachkräfte, konzentrieren sich hierbei jedoch auf die Ausbildung. Weiterbildung ist wenig bekannt (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 161–162).

Kernaussage: Die aus den Standardprogrammen resultierende Unzufriedenheit der **Studierenden** wird als negative Beanspruchung der Hochschulen eingestuft.



Abbildung 111: Kategorie Studierende / Ist Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.2.1.2.4 Kategorie: Dozierende

Als weitere Belastung wurden die **Dozierenden** genannt, die zum Teil inhaltsvorgabend sind und ebenso reputationsentscheidend für eine Hochschule sein können. Gerade in den öffentlichen Hochschulen sind die Dozierenden angestellt, sodass die Möglichkeit besteht, dass sie nicht mehr über aktuelle Praxiserfahrung verfügen, welche indes in den Weiterbildungsstudiengängen entscheidend ist.



Abbildung 112:
Kategorie Dozierende
Ist Hochschule. (Quelle:
Eigene Darstellung)

Dozenten, Dozentenpool geben das Thema vor, aufgrund deren Know-how (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 92–93).

Dozierende müssen gut sein [...] (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 132).

Weil die Menschen sind dort angestellt. Die waren vielleicht irgendwann mal in der Praxis. Aber sie sind dort angestellt, 100 % und unterrichten (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 354–355).

Kernaussage: Die **Dozierenden** sind entscheidend für die Reputation einer Hochschule. Aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen prägen sie massgeblich die Studienangebote einer Hochschule.

8.2.1.2.5 Kategorie: Wirtschaft

Als eine weitere Belastung wurde die **Wirtschaft** erwähnt. Aufgrund der verschiedenen privaten Bildungsanbieter wie bspw. der Google Academy besteht die Möglichkeit, dass die Wirtschaft diese Abschlüsse höher wertet und der Status eines Hochschulabschlusses sinkt oder Weiterbildungen der Mitarbeitenden in internen Programmen absolviert werden und Hochschulangebote dadurch ausgebaut werden.



Abbildung 113:
Kategorie Wirtschaft Ist
Hochschule. (Quelle:
Eigene Darstellung)

Ich mein, was machen wir denn, wenn irgendwann das Diplom von 'ner Hochschule nicht mehr den Wert hat, sondern eher ein Diplom einer

privaten Organisation mehr wert ist. Wenn z. B. Google eine Google Academy gründet und der Abschluss besser oder höher angesehen wird als der von der Hochschule (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 152–155).

Darüber hinaus wurden die Starrheit und das Festhalten an Gewohnheiten als mögliche Gründe für eine minimierte Attraktivität der Hochschule als Arbeitgeber angegeben.

Dies würde wiederum zu unzufriedenen Mitarbeitenden führen (EXPH10, 2019, Anhang 20.7.3.5, Zeile 124).

Tägliches Geschäft, Routinefälle und Langeweile [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 331).

Kernaussage: Die **Wirtschaft** hat einen Einfluss auf die negative Beanspruchung von Hochschulen, in dem Sinne, dass immer mehr private oder auch firmeninterne Weiterbildungsangebote den Status eines Hochschulabschlusses schmälern werden.

8.2.1.2.6 Kategorie: Mitarbeitende und Organisation

Als letzte Belastung konnten die **Mitarbeitenden** und die **Organisation** herausgearbeitet werden.

So herrschen in der Hochschulleitung klare Hierarchien, welche interne Abläufe regulieren und erleichtern.

[...] klare Hierarchien [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 311).

Die internen Reglemente sind ganz wesentlich, z. B. Durchführungsentscheide bei Programmen. [...] Und da gehen sie hin und rechnen pro Studiengang break-even. [...] da wird dann so eine Steinplatte gemeisselt [...] (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 333–337).

Die Standardprogramme ermöglichen es, dass Kosten wie bspw. Personal- und Investitionskosten geringgehalten werden können, da es keine Sonderausnahmen gibt, welche allenfalls zusätzliche Ressourcen benötigen. Hierbei handelt es sich klar um eine positive Beanspruchung der Hochschulen.

Es benötigt weniger Investitionen (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 145–146).

Oder haben seltsame interne Regelungen, Deckungsbeitrag 1, wie gross muss der sein. Der darf z. B. nicht negativ sein. Ja, Einnahmen minus Dozenten honorare ist bei denen der Deckungsbeitrag 1 [...] (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 387–389).

Dies wiederum senkt die Personalkosten und damit den Marktpreis (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 146).

Nichtsdestoweniger haben diese oftmals hohe Marketingkosten, welche sich dann aber auch positiv im Sinne der Interessenteninformation auswirken.

Besonders ist daran, dass sie viel in Werbung und Marketing investieren (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 127).

F Mitarbeitende / Organisation	
Hochschulleitung	
• Klare Hierarchien	●
Finanzen	
• Forderungen	●●
• Reduzierung Kosten	●
Administration	
• Standardisierung	●
• Effizienz	●
• Bequemlichkeit	●
• Überregulierung	●
Kultur	
• Traditionell / Antiquarische Haltung	●●
• Reduzierung Komplexität	●
• Klare Regelungen	●

Abbildung 114:
Kategorie
Mitarbeitende/Organisation
Ist Hochschule.
(Quelle: Eigene Darstellung)

Aufgrund der Tatsache, dass die Administration standardisiert durchgeführt werden kann, kommt es zu einer Effizienzsteigerung.

Sie ist dann vielleicht effizienter, weil sie halt alles standardisiert hat (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 77).

[...] weniger Aufwand, weniger Sonderfälle, weniger Abstimmungsbedarf, Sonderregelung, insgesamt weniger Aufwand pro Studierenden und auch weniger Unklarheiten und Grauzonen (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 314–316).

Diese Standardisierung führt jedoch auch zu einer gewissen Bequemlichkeit der Mitarbeitenden und der Organisation an sich, die dann eher einer bürokratischen Organisation mit Regularien und Richtlinien gleicht.

Ja man kann sich das sehr einfach machen. Standardprozess, bequemes Leben (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 327).

Gleichzeitig gibt es innerhalb der Organisation die verschiedenen Organisationseinheiten, die Mitarbeitenden und die internen Regelwerke und Reglemente, die das tägliche Arbeiten ermöglichen und doch verhindern (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 109–111).

Eine weitere Beanspruchung dieser Belastung zeigt sich in der Kultur der Hochschulen, welche grösstenteils als positiv beschrieben wurde. Die Standardisierung ermöglicht eine Reduzierung der Komplexität, welche sich wiederum positiv z. B. auf die Raumplanung auswirkt. Die Hochschulen wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt genau, wann welche Klasse startet. Mittels klarer Vorgaben bspw. zu den Durchführungsentscheiden wird eine Klasse abgesagt oder gestartet.

Weniger Komplexität, einfachere Planung [...] (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 144).

[...] break-even bei 14 Studenten. Das ist deren Leuchtturm. An dem orientieren sie sich dann. Und dann kommen sie in die Situation mit nur 10 Leuten. Und dann werden sie es nicht durchführen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 338–340).

Natürlich kann das Festhalten an Traditionen sowohl positiv als auch negativ empfunden werden, wenn es bspw. um das fehlende Unternehmertum geht. Von einigen ist dies so gewünscht, wie bereits erwähnt.

[...] es ist auch Tradition und man hatte wahrscheinlich auch ein gewisses Ideal (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 95).

[...] die Innovationsfähigkeit nimmt durch das ab, wenn man statischer fährt und auch die Experimentiermöglichkeiten (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 52–53).

Kernaussage: Unter der Belastung der **Mitarbeitenden** und der **Organisation** kann festgehalten werden, dass gerade die Kultur aufgrund klarer Regelungen und klarer Hierarchien als positive Beanspruchung empfunden wird. Die Standardisierung reduziert die Komplexität in der Administration und führt zu einer Reduktion der Kosten.

8.2.1.2.7 Fazit Untersuchung 2.1.2

Es wurde deutlich, dass die negativen Beanspruchungen gerade unter der Belastung des Marktes, der Governance und der Politik sowie der Studierenden und der Wirtschaft die negativen Beanspruchungen überwiegen. Mit der Standardisierung wird ein festes Gefäss geschaffen, welches bedingt, dass sich die Hochschulen richtig positionieren müssen, um sich im Weiterbildungssektor behaupten zu können. Aber auch hier kann von einer Gratwanderung gesprochen werden, denn wenn die Weiterbildung Gelder einspielt, kann es passieren, dass diese Erträge an die Subventionen, welche für Ausbildungsstudiengänge vergeben werden, angerechnet werden und so wieder Verluste entstehen. Nichtsdestoweniger sind Hochschulen angehalten, kostendeckend zu arbeiten. Einhergehend mit der Standardisierung führt dies zu einer grossen Unzufriedenheit seitens der Studierenden, welche massgebliche Auswirkungen auf die Hochschulen hat und sich in den Abbrecherquoten widerspiegelt. Demgegenüber bringt die Standardisierung für die Hochschulen auch Vorteile, denn mit dieser kann gerade in der Administration die Komplexität reduziert werden und die Kosten bspw. für Personal, Raum und Investitionen lassen sich gering halten.

Welche Belastungen und Beanspruchungen innerhalb der DMOB auftreten, soll das nachfolgende Unterkapitel aufzeigen.

8.2.2 Ergebnisse Untersuchung 2.2

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung zu den erwarteten Belastungen und Beanspruchungen innerhalb der DMOB des Systems Hochschule und der Studierenden mit DMOB (Soll) dargelegt.

2.2	Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule und Studierende (<i>mit-Soll</i>)	Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen <i>mit</i> DMOB für Studierende und das System Hochschule?	Ermittlung der Daten aus 2.2.1 und 2.2.2
-----	--	--	--

Abbildung 115: Untersuchung 2.2. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.2.2.1 Ergebnisse Untersuchung 2.2.1

2.2.1	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB der Studierenden (Soll)</i>	<i>Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für Studierende?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>
-------	--	--	--

Abbildung 116: Untersuchung 2.2.1. (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Rahmen dieser Untersuchung konnten sieben Belastungen herausgearbeitet werden, welche sich in positiven und negativen Beanspruchungen seitens der Studierenden äussern. In Abbildung 117 wird indes deutlich, dass die positiven Beanspruchungen von Studierenden, welche innerhalb einer DMOB ihr Studium absolvieren, überwiegen. Die Darstellung wird ebenfalls grösser im Anhang 20.3.7 präsentiert.

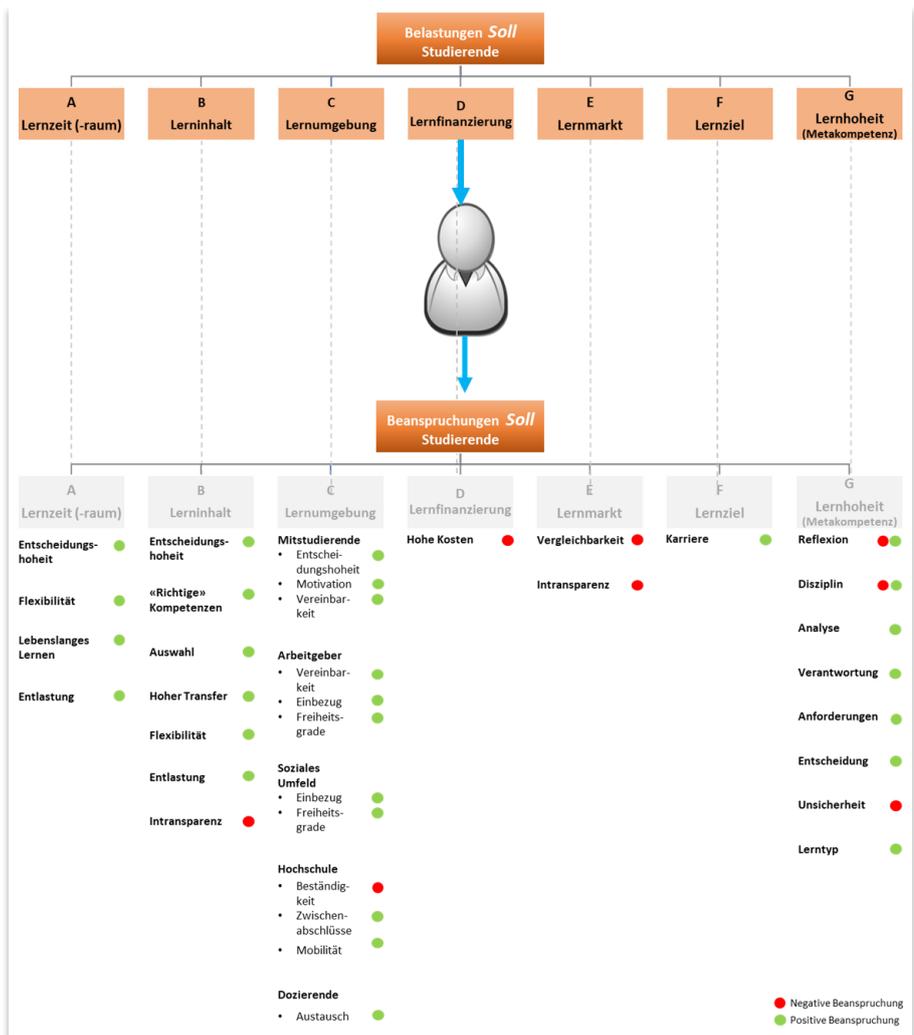


Abbildung 117: Belastungen/Beanspruchungen Soll Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.2.2.1.1 Kategorie: Lernzeit(-raum)

Die Belastung **Lernzeit(-raum)** weist vier positive Beanspruchungen auf: Entscheidungshoheit, Flexibilität, Lebenslanges Lernen und Entlastung (Abb. 118).

Als wesentliche Beanspruchung wurde die Entscheidungshoheit in Bezug auf die Lernzeit bzw. den Lernraum genannt. Die Studierenden können entscheiden, ob sie ihr Studium verkürzen oder verlängern und ob sie während des Unterrichts anwesend sind oder nicht.

Ich krieg die Entscheidungshoheit (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 150).

Keine Anwesenheitspflicht, finde ich auch noch sehr wichtig (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 257).

Du kannst verlängern, kannst verkürzen, bis flexibler (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 306–307).

[...] ich habe mehrere Versuche für die Prüfung [...] (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 248).



Damit einher geht die Flexibilität im Hinblick auf die Studienzeit, die Möglichkeit eines Unterbruchs oder auch die Verlängerung der Bearbeitungszeit der Masterarbeit von 16 oder 42 Wochen. Diese Flexibilität wird als positiv wahrgenommen.

Abbildung 118:
Kategorie Lernzeit(-raum) *Soll*
Studierende. (Quelle:
Eigene Darstellung

Vor allem auch die Möglichkeit zu haben, mal ein Semester auszusetzen (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 251).

Ich möchte anstatt in 6 Monaten in 3 Monaten durch (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 205).

[...] du könntest sogar verkürzen, du kannst Zeit sparen, finde ich noch gut (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 206–207).

Vor allem die Masterarbeit. Ich hab die noch in 16 Wochen geschrieben (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 303–304).

Neu kann man ja scheinbar noch 42 Wochen wählen (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 306).

Diese Flexibilität wirkt sich auch auf das Lebenslange Lernen aus, da so schneller auf veränderte Situationen reagiert werden kann und Lernen ermöglicht wird.

Und ich kann schneller auf Situationen reagieren (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 134).

[...] Reiz am Lebenslangen Lernen, das nun so möglich ist (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 217–218).

[...] dass man reagieren kann, beim Studium. Also wenn ich, wie gesagt, eine schwierige Situation hab ausserhalb des Studiums. (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 183–185).

Eine weitere positive Beanspruchung im Bereich der/des Lernzeit(-raums) ist die Entlastung, insofern als sich die Studierenden z. B. nicht frühzeitig für einen kompletten Master entscheiden müssen, sondern auch ihren absolvierten CAS später noch ausbauen können.

Sich nicht frühzeitig entscheiden zu müssen. [...] Diese Offenheit (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 209–211).

Kernaussage: Die Studierenden mit der DMOB empfinden die Belastung der/des **Lernzeit(-raums)** als positiv, da ihnen die Entscheidung überlassen wird, in welchem Zeitraum sie studieren. Somit wird ein lebenslanges Lernen unterstützt.

8.2.2.1.2 Kategorie: Lerninhalt

Als weitere Belastung wurde der **Lerninhalt** genannt. Auch hier haben die Studierenden erneut die Entscheidungshoheit über den Inhalt ihres Studiums, was positiv bewertet wird.

Ich krieg die Entscheidungshoheit (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 150).

Und konnte schauen, was sagt mir zu, was kann ich am meisten benutzen (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 428–429).

So können sie sich ihr Studium inhaltlich individuell zusammenstellen und erlangen so ihre Kompetenzen, welche sie bspw. für den nächsten Karriereschritt benötigen. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, sich individuell zu spezialisieren.

[...] dass man sich auch auf die Schwerpunkte fokussiert, die man möchte, wo man stark ist oder vielleicht extra wo man schwach ist (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 127–128).

B Lerninhalt	
Entscheidungshoheit	●
«Richtige» Kompetenzen	●
Auswahl	●
Hoher Transfer	●
Flexibilität	●
Entlastung	●
Intransparenz	●

Abbildung 119:
Kategorie Lerninhalt
Soll Studierende.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

[...] die Vertiefungsrichtung habe ich gewählt, um auf dem Arbeitsmarkt/hört sich n bisschen professionell an, Strategisches Management (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 166–167).

Neben der Auswahl der Themeninhalte wurde auch die Wahl der Prüfungsform als positiv erwähnt. Insbesondere in der Weiterbildung wird der Praxisbezug stark fokussiert und die Studierenden bevorzugen daher eher Seminararbeiten, Lernprotokolle etc. gegenüber schriftlichen Prüfungen.

Also eine ganz wichtige Besonderheit für mich war, die CAS auswählen zu können, anhand der Prüfungsleistung. Schriftliche Prüfungen würde ich nicht mehr machen (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 157–158).

Vor allem durch die praxisorientierte Prüfungsform, aber auch durch die Wahl der eigenen relevanten Themeninhalte kann ein hoher Transfer erfolgen. Wenn der Studierende, wie im Ankerbeispiel erwähnt, bspw. eine neue Dienstleistungskultur im Unternehmen erarbeiten soll, dann wählt dieser Service Excellence, um hier das nötige Know-how zu erlangen.

Vor allem Service Excellence kann ich übertragen, weil ich in einem Dienstleistungsunternehmen arbeite (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 173–174).

Auch in der Belastung Lerninhalt wurde die Flexibilität explizit erwähnt. Es ist möglich, die Inhalte während des Studiums anzupassen oder zwischen verschiedenen CAS zu wechseln.

[...] die Flexibilität, war eigentlich der ausschlaggebende Punkt. Das so zu wählen, dass ich selber zusammenstellen kann (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 238–239).

Die Entlastung spielt auch hierbei eine wesentliche Rolle, denn allein die Wahl zu haben, entlastet enorm.

Schon nur die Wahl zu haben entlastet (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 253).

Plus, es ist sicher weniger Druck, wenn man die Themen selber auswählt [...] (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 390–391).

Negativ belastet ist hingegen die Intransparenz der vielen Möglichkeiten, die zu einer Überforderung der Studierenden führen kann.

[...], dass man von der Auswahl und den Optionen überfordert ist [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 210).

Kernaussage: Die Belastung **Lerninhalt** wird überwiegend als positive Beanspruchung wahrgenommen, was die Auswahl des Inhalts, die Entscheidungshoheit über den Inhalt und die damit verbundenen Kompetenzen und den Praxistransfer betrifft. Lediglich die Intransparenz der vielen Möglichkeiten kann zu einer Überforderung der Studierenden führen.

8.2.2.1.3 Kategorie: Lernumgebung

Als weitere Belastung nannten die Experten die **Lernumgebung**. Hierzu zählen Mitstudierende, der Arbeitgeber, das soziale Umfeld, die Hochschule und auch die Dozierenden.

Die Studierenden können entscheiden, wo, wann und mit wem sie lernen. Entsprechend ist die eigene Motivation zum Lernen höher, da ausschliesslich Inhalte gelernt werden, welche Freude bereiten.

Ich kann mir vorstellen, dass allgemein die Motivation in den Klassen, weil man etwas gewählt hat, was Spass macht, viel höher ist
(EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 146–147).

[...] die Freiheit zu haben, das zu lernen, was mir wirklich Freude macht (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 265–266).

Aber auch die damit einhergehende bessere Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf konnte herausgearbeitet werden.

Dass es auf meine Bedürfnisse eingeht, also, dass es mit den Arbeitszeiten und den Familienzeiten vereinbar ist [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 136–137).

Die Lernumgebung hat einen Einfluss auf den Arbeitgeber, da mittels der flexiblen Anwesenheiten und auch der Studiendauer bspw. das Studium dem Arbeitsaufkommen angepasst und auch der Arbeitgeber miteinbezogen werden kann, wenn es bspw. um den weiteren Verlauf des Studiums geht.

Oder die Einflüsse innerhalb sehe ich im Austausch mit den Betreuern, mit Dozenten, aber auch mit den Kollegen, die [...] sich gegenseitig beraten, was jetzt noch passen würde, was man nicht empfiehlt (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 132–134).

Die DMOB beabsichtigt z. B. auch, dass die Dozenten in das Unternehmen kommen und so die Inhalte direkt am Arbeitsplatz vermitteln, was wiederum eine erhöhte Freiheit ermöglicht.

Die Lehrkraft geht z. B. in das Unternehmen. Da haben sich vier zusammengeschlossen, die diesen CAS haben möchten, und dann ist es natürlich sehr individuell (EXPS1, 2019, Anhang 20.7.2.1, Zeile 169–170).

Neben dem Arbeitgeber tangiert die Lernumgebung auch das soziale Umfeld. Auch dieses wird in Entscheidungen miteinbezogen und die Studierenden können schnell auf soziale Änderungen reagieren und ggf. ihr Studium darauf abstimmen.

Besser zugeschnitten auf die Lebens- und Berufskonstellationen des Studierenden [...] (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 228–229).

Und ich kann schneller auf Situationen reagieren (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 134).



Abbildung 120: Kategorie Lernumgebung Soll Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)

Also, wenn ich mir die Zeiten noch eher/mehr flexibler wählen könnte, auf jeden Fall. Dann wird auch die private Organisation einfacher (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 277–278).

Die Hochschule als weiterer Aspekt der Lernumgebung ermöglicht eine gewisse Mobilität, da ein Wechsel zwischen den Studiengängen ermöglicht wird.

Dass man sich möglichst jederzeit anders entscheiden kann, einen anderen Weg gehen kann (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 205–206).

Nach jedem erfolgreichen Abschluss eines CAS-Studiengangs wird ausserdem ein Zertifikat vergeben.

Was ich schön finde an der Kalaidos, wenn du einen CAS abschliesst, kriegst du immer ein Diplom. Das ist bereits Motivation (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 250–251).

Eher als negative Beanspruchung erwähnt wurde die Unbeständigkeit innerhalb der Lehrgänge. Dies bedeutet, dass die Studierenden bspw. in jedem Semester mit neuen Mitstudierenden und auch verschiedenen pädagogischen und administrativen Ansprechpersonen konfrontiert sind. Es gibt keinen klassischen Klassenverband.

Es kann sein, dass die Studierenden für jedes Semester eine neue Ansprechperson haben [...] (EXPS9, 2019, Anhang 20.7.4.4, Zeile 75).

Man verliert ggf. Kommilitonen und jedes Semester ist anders, es tritt keine Gewohnheit ein (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 231–214).

Jedoch ermöglichen Kleingruppen bspw. den intensiveren Austausch mit Dozierenden oder auch die Begleitung der Masterarbeit ist enger, da Betreuende nur eine gewisse Anzahl von Studierenden betreuen.

Du hast einen anderen Austausch mit dem Advisor. Die betreuen dich anders. Du kannst andere Fragen stellen (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 307–308).

Kernaussage: Die Belastung **Lernumgebung** kann als überwiegend positiv gesehen werden. Sie ermöglicht die Vereinbarkeit von Beruf und sozialem Umfeld, da das Studium bspw. an Arbeitsgegebenheiten angepasst werden kann. Dies fördert die Motivation der Studierenden, da sich kein grosses Spannungsfeld zwischen Beruf, Studium und Familie auftut. Darüber

hinaus kann ein zielgerichteter Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden erfolgen. Die Hochschule ermöglicht eine Mobilität, die sich in der Möglichkeit zum Wechsel zwischen den Studiengängen widerspiegelt. Jedoch wirkt sich die Unbeständigkeit, welche sich daraus ergibt, auch negativ aus, da die Studierenden wechselnde Klassenzusammensetzungen und auch Ansprechpersonen haben.

8.2.2.1.4 Kategorien: Lernfinanzierung und Lernmarkt

Die **Lernfinanzierung** und auch die Belastung des **Lernmarktes** erzeugen eine negative Beanspruchung durch die erhöhten Kosten des Studiums sowie die Intransparenz der Möglichkeiten eines solchen Studiums, welche eine Vergleichbarkeit mit anderen Studienangeboten erschweren.



Abbildung 121: Kategorie Lernfinanzierung und Lernmarkt *Soll* Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)

Ich denke, das ist eine Preisfrage in erster Linie (EXPS1, 2019, Anhang 20.7.2.1, Zeile 170–171).

[...], dass man Angebote nicht mehr miteinander vergleichen kann (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 211).

[...] Unkenntnis der Möglichkeiten, die sind nahezu nicht bekannt und es gibt auch wenige, mit denen man sich austauschen kann, alleine welche Studienform möglich ist (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 189–191).

Kernaussage: Die Kosten für ein DMOS sind höher als bei einem standardisierten Weiterbildungsstudium, sodass sich die **Lernfinanzierung** in einer negativen Beanspruchung äussert. Ebenso erschwert die Vielfältigkeit des DMOS die Vergleichbarkeit auf dem **Lernmarkt** und fördert die Intransparenz des Studiums, was wiederum als negativ empfunden wird.

8.2.2.1.5 Kategorien: Lernziel

Eindeutig als positive Beanspruchung wurde die Belastung des **Lernziels** erwähnt, da mit dem individuellen Bestimmen des Lernziels die eigene Karriereplanung vorangetrieben werden könne.



Abbildung 122:
Kategorie Lernziel
Soll Studierende.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Ziel, etwas erreicht zu haben und nicht fremdbestimmt zu sein und das zu bekommen, was man braucht für seine Ziele (EXPS10, Anhang 20.7.4.5, Zeile 218–219).

Kernaussage: Die Belastung des **Lernziels** ist klar positiv, da dieses individuell von den Studierenden bestimmt werden kann.

8.2.2.1.6 Kategorien: Lernhoheit

Als letzte Belastung kann die Lernhoheit genannt werden, welche auch als Metakompetenz zu verstehen ist. Die Studierenden bewegen sich auf einer Art Metaebene, auf der sie ihre Entscheidungen reflektieren, die vorhandenen Möglichkeiten immer wieder neu beurteilen und auch eine gewisse Eigendisziplin erzeugen müssen, da eben Studienverlauf und -inhalt nicht vorgeschrieben sind. Sie beziehen so eine verantwortungsvolle Position.

Mit den Möglichkeiten sind die Studierenden ständig dazu angehalten, die eigene Situation zu reflektieren. Passen die gewählten Inhalte noch auf die momentane Situation? Diese stetige Reflexion erzeugt eine positive, aber auch eine negative Beanspruchung.



Abbildung 123:
Kategorie
Lernhoheit Soll
Studierende.
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Sondern es bedingt Reflexion, ob der Weg so noch stimmt nach einer gewissen Zeit (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 139–140).

Die Inputs, die kommen, und dann muss man auf die reagieren und nochmal anpassen oder eben nicht (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 203–204).

Die dazu erforderliche Disziplin kann ebenfalls als positiv oder negativ empfunden werden. Denn wenn Studierende diese notwendige Disziplin nicht aufbringen können, werden sie mit den Möglichkeiten und Freiheiten dieser DMOB schwer zurecht kommen.

Man muss trotzdem Disziplin und Durchhaltewille haben, denke ich (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 107–108).

Es ist vermutlich nicht für alle das Richtige, aber wenn man/ja ein bisschen Disziplin hat, denke ich, geht das schon (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 142–143).

Die Analyse der Optionen, die Verantwortung bspw. über die Wahl der Inhalte sowie die Anforderung, die gängige Komfortzone zu verlassen, und auch das Füllen von Entscheidungen wurden als durchweg positive Beanspruchungen definiert.

Wenn man Optionen hat, muss man sich auch überlegen und die Optionen gegeneinander abwägen (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 97–98).

Ich muss mir ganz genau überlegen, welche Kombination der CAS bringt mir was, fürs Berufliche (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 128).

Auch so einen ungefähren Plan sollte man haben. [...] Gleichzeitig kommt damit auch eine grosse Verantwortung (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 101–103).

Es ist mehr Aufwand für dich. Weil du gehst so aus deiner Comfort-Zone raus (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 172–173).

[...] Entscheidungen fällen zu müssen (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 144).

Ich krieg die Entscheidungshoheit (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 150).

Gleichwohl können diese Punkte auch eine Unsicherheit erzeugen, welche wiederum in einer negativen Beanspruchung mündet.

[...] vielleicht auch wieder die Unsicherheit, die aufkommt. Man hat sich für einen Weg entschieden. Hört jetzt, dieser Dozent ist gar nicht so toll oder der andere ist besser (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 135–136).

Kernaussage: Die **Lernhoheit** als Metakompetenz kann sowohl für positive als auch negative Beanspruchungen festgehalten werden. Die Studierenden sind sich der Verantwortung und ihrer Entscheidungshoheit bewusst und sie wissen auch, dass die DMOB ein hohes Mass an Disziplin erfordert, da die Inhalte, Abgabetermine usw. nicht zwingend seitens der Hochschule vorgegeben werden. Die stetige Reflexion der eigenen Situation sowie die Unsicherheit bzgl. der eigenen Entscheidungen können sich aber auch negativ auswirken.

8.2.2.1.7 Fazit Untersuchung 2.2.1

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Belastungen, welche auf die Studierenden innerhalb der DMOB wirken, grösstenteils als positiv wahrgenommen werden. Insbesondere was die Möglichkeiten von Lernzeit, Lerninhalt und auch Lernumgebung betrifft, scheint es nur wenige negative Beanspruchungen zu geben. Die Flexibilität ermöglicht eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die Erreichung der eigenen Ziele. Lediglich die Finanzierung und auch die Intransparenz der Studienmöglichkeiten werden als negativ empfunden, da solche Angebote schwer mit anderen Studienangeboten zu vergleichen sind und oftmals der Markt die Studienmöglichkeiten gar nicht kennt. Die eigene Lernhoheit kann sich positiv wie auch negativ auswirken. Dies ist u. a. vom jeweiligen Typ abhängig und davon, wie die Studierenden mit der eigenen Verantwortung umgehen. Die DMOB erfordert ein hohes Mass an Disziplin und bedingt eine gewisse Reflexionsfähigkeit der eigenen Person und Situation von jedem Einzelnen.

Im Anschluss sollen die Ergebnisse der Untersuchung aus Sicht der Hochschulen dargelegt werden.

8.2.2.2 Ergebnisse Untersuchung 2.2.2

2.2.2	<i>Determinierung der erwarteten Belastungen und Beanspruchungen aufgrund DMOB des Systems Hochschule (IST)</i>	<i>Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen mit DMOB für das System Hochschule?</i>	<i>Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren</i>
-------	---	--	--

Abbildung 124: Untersuchung 2.2.2. (Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Untersuchung ergab vier Belastungen, welche auf die Hochschule wirken: Governance/Politik, Markt, Studierende und Mitarbeitende/Organisation (siehe hierzu Abbildung 125, welche im Anhang 20.3.8 nochmals vergrößert dargestellt ist).

Diese Belastungen unterscheiden sich zur Untersuchung 2.1.2, bei welcher noch die Dozierenden und auch die Wirtschaft genannt wurden. Diese beiden Punkte wurden von den Experten mit Bezug zum *Soll* nicht erwähnt.

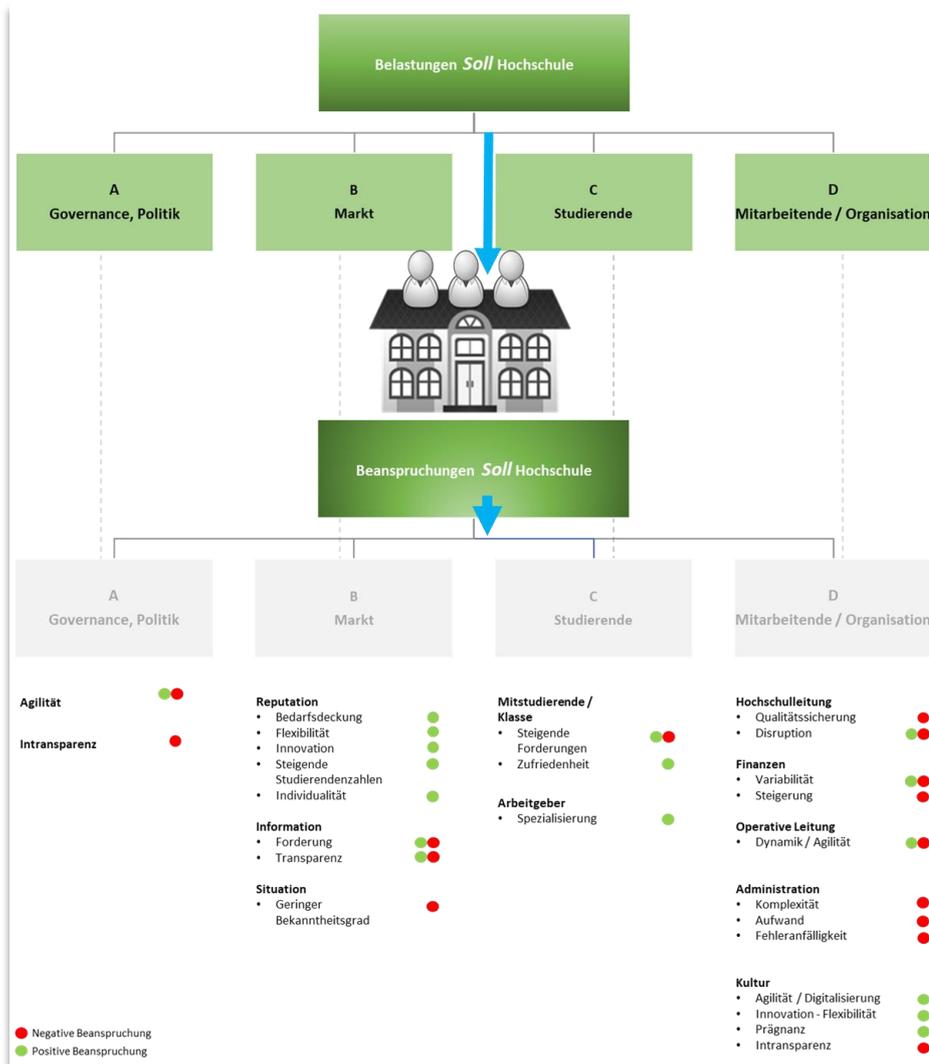


Abbildung 125: Belastungen/Beanspruchungen Soll Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.2.2.2.1 Kategorie: Governance/Politik

Governance/Politik äussert sich in einer negativen und auch positiven Beanspruchung mit Bezug zur Agilität. Die Hochschulen haben mit der DMOB ein Einzel- und kein Massengeschäft, wobei die Reglemente eine DMOB auch zulassen müssen, da hier stets auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden muss. Somit müssen die Vorgaben einen gewissen Spielraum lassen, um dem gerecht zu werden.



Abbildung 126: Kategorie Governance/Politik Soll Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

Weil es eben kein Massengeschäft wird, sondern ein Einzelgeschäft (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 320).

Ebenso ist es notwendig, dass die Reglemente eine Multioptionalität zulassen, die internen wie auch die externen (EXPH7, 2019, Anhang 20.17.3.1, Zeile 118–120).

Die Möglichkeiten der Studienangebote haben auch Auswirkungen auf die Klarheit der Angebote, d. h., die Intransparenz gegenüber dem Gesetzgeber nimmt zu und die Hochschulen müssen hier mehr informieren.

Ist man natürlich für den Regulator auch komplexer und muss auch dem mehr erklären (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 202).

Kernaussage: Die Belastung **Governance/Politik** wirkt sich insbesondere in den Punkten Transparenz und auch Agilität negativ aus. Das DMOS ist ebenso für diese intransparent und erfordert mehr Informationen. Die Regularien lassen aber auch eine DMOB zu und fördern so die Agilität der Hochschulen.

8.2.2.2.2 Kategorie: Markt

Wie bereits im Punkt Governance/Politik erwähnt, ist der **Markt** von einer klaren Informationsgebung abhängig, und zwar dem klaren Informieren über die Möglichkeiten. Dieser fordert mehr Informationen, was wiederum einen grossen Beratungsaufwand bedeutet.

Die Beratungsleistungen sind intensiver, länger andauernd und mit mehr Aufwand verbunden [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 339–340).

Gleichwohl kann die Fülle an notwendigen Informationen zu den Angeboten auch Verwirrung auslösen.

Entsprechend leidet die Transparenz des Angebots und des Marktes insgesamt (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 345–346).

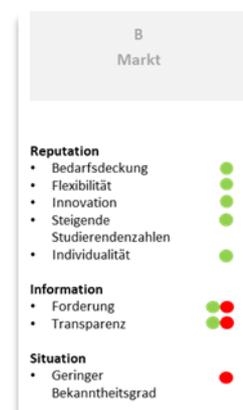


Abbildung 127: Kategorie Markt Soll Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

Verwirrung bei Unternehmen und auch Interessenten, was nun der richtige Weg ist (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 341–342).

Übersichtliches und klar verständliches Informationsmaterial zur Verfügung stellen (EXPH9, 2019, Anhang 20.7.3.3, Zeile 141).

Diese geforderte Transparenz betrifft zum einen die multioptionalen Studienangebote und zum anderen die Bildungslandschaft an sich.

[...] zum anderen können viele Interessenten noch gar nicht begreifen, was möglich ist (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 278–279).

Aber auch natürlich, was passiert generell in der Bildungslandschaft Schweiz. Was wird auch vom Staat her gefördert (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 113–115).

Mit der DMOB hat die Hochschule durchweg eine positive Beanspruchung in Bezug auf die eigene Reputation. Mit dem individuellen Studienangebot kann der Bedarf der Interessenten abgedeckt werden. Die Hochschule geht auf die Individualität jedes Einzelnen ein.

[...] es wird passgenauer auf das, was ich brauche (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 187).

Es geht um eine Art Anpassungsfähigkeit und qualitativ hochwertige Anpassungszeit der Hochschulen an den Bedarf der Studierenden und der Unternehmen (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 130–131).

Diese Flexibilität äussert sich auch darin, dass Studienangebote je nach Bedarf entwickelt werden. Es werden Studiengänge entlang des Marktes und dessen Nachfrage gestaltet.

[...] ein neues Angebot gestalten, wo man merkt, da gibt es eine Nachfrage (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 186).

Auch mit den gleichen Inhalten andere Kombinationen anbieten (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 184–185).

Diese Bedarfsdeckung äussert sich zum anderen in quantitativ steigenden Studierendenzahlen.

[...] Studierende gehen vermutlich dahin, wo Multioptionalität möglich ist (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 113–114).

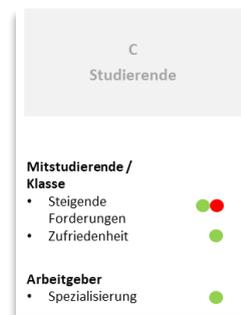
In der momentanen Situation spiegelt sich, wie bereits erwähnt, der geringe Bekanntheitsgrad dieser möglichen Studienangebote wider.

Auf der einen Seite ist es so, dass eine solche Studienform selten ist und damit privilegiert, auf der anderen Seite ist es aber dadurch eher bei allen Stakeholdern unbekannt (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 257–259).

Kernaussage: Die Hochschulen mit DMOB (Soll) können ihre Position auf dem **Markt** zukünftig stärken, da sie ihre Studienangebote direkt am Markt und dessen Nachfrage ausrichten. So wurde festgestellt, dass insbesondere die Reputation am Markt als positive Beanspruchung wahrgenommen wird. Einzig die vielen Informationen zu den Möglichkeiten und der geringe Bekanntheitsgrad werden als negative Beanspruchung geäußert. Die vielen Möglichkeiten bedingen mehr Informationen und einen erhöhten Aufklärungsbedarf bei den Stakeholdern.

8.2.2.2.3 Kategorie: Studierende

Als weitere Belastungen wurden die **Studierenden** genannt. Die Zufriedenheit in den Klassen bei den Studierenden steigt, da die Bedürfnisse individuell abgedeckt werden können. Der Studierende wird als Kunde gesehen. Gleichwohl stellen die Studierenden immer mehr Forderungen an die Vielfalt und Möglichkeiten – allenfalls auch, weil sie keinen Vergleich haben.



Dass der Student sich immer mehr dran gewöhnt. [...] man muss immer mehr Optionen anbieten. Also es hört dann nicht auf. Und irgendwann wirds zum Standard (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 90–91).

Abbildung 128:
Kategorie Studierende Soll Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

[...] und glücklichere Studierende (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 242).

Mit den individuellen Studienangeboten haben diese jedoch die Möglichkeit, sich zu spezialisieren, und die Arbeitgeber erhalten so massgeschneiderte Weiterbildungen für ihre Mitarbeitenden.

[...] Unternehmen, die massgeschneiderte Weiterbildung haben [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 379).

Kernaussage: Die Belastung **Studierende** kann überwiegend als positive Beanspruchung eingestuft werden, da die DMOB auf die individuellen Bedürfnisse eingeht und ein hohes Mass an Zufriedenheit bei den Studierenden erzeugt. Einzig die steigenden Forderungen seitens der Studierenden werden von den Hochschulen als negativ empfunden.

8.2.2.2.4 Kategorie: Mitarbeitende/Organisation

Die letzte Belastung, welche auf die Hochschule mit DMOB einwirkt, stellen die **Mitarbeitenden** und die **Organisation** dar. Diese umfasst die Hochschulleitung, welche die Qualitätssicherung gewährleisten muss. Diese wird jedoch aufgrund der DMOB eher erschwert.

Diese Optionen so zu bündeln, dass sie einerseits effizient und in einer guten Qualität umsetzbar sind (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 273–274).

Des Weiteren bringen neue Entwicklungen immer Risiken mit sich.

Wenn bei uns/Eigenkreationen im CAS-Bereich, braucht es allenfalls Jahre, dass man was davon ableiten kann. Wie es in der Branche ankommt (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 153–155).

Die Hochschule ist mit höheren Kosten konfrontiert, bspw. sind die Entwicklungs- und Investitionskosten aufgrund der vielen Studienmöglichkeiten höher.

Also tiefe Entwicklungskosten, trial and error (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 191).

Das ist die Investitionsseite. [...] Ich muss die Tools bereitstellen, die Atate of the Art sind (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 173–174).



Abbildung 129: Kategorie Mitarbeitende/Organisation Soll Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Kosten müssen ebenfalls variabel gehalten werden, da bspw. die Klassengrößen stark variieren. So braucht es z. B. ein eigenes Mengengerüst für jeden Studiengang.

Also man muss auf Seite Finanzen gucken, dass man die Kosten stark variabel halten kann (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 83).

Für jeden Studiengang ein eigenes Mengengerüst (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 343).

Flexibilität und Individualität erfordern eine gewisse Agilität und Dynamik der Operativen Leitung – gerade wenn es um individuelle Klassendurchführungen geht, wie oben erwähnt, oder auch die Regelungen von Sonderaufnahmen.

[...] andererseits benötigt es zwingend auch Eskalationsstufen für Sonderausnahmen (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 134-135).

Die DMOB mit ihrer Komplexität erzeugt durchweg negative Beanspruchungen im Hinblick auf die Administration. So erhöhen die komplexen administrativen Prozesse den Abstimmungsbedarf zwischen den Instituten, aber auch die Herausforderungen bspw. bei der Stundenplanung und Terminfindung nehmen zu, was wiederum zu einer Überforderung neuer Mitarbeitender führen kann.

Der administrative Aufwand ist hoch (EXPH10, 2019, Anhang 20.7.3.5, Zeile 129).

Dann erstmal bis es so weit ist, der Abstimmungsbedarf, [...]. Das ist klar mehr (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 231–232).

Wieder die Komplexität von Klassenbildung, von Terminplanung, Auslastung (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 174).

Ich muss immer den Überblick haben, es wird komplizierter, für die Mitarbeiter (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 342–343).

Diese Komplexität bedeutet einen höheren Koordinationsaufwand von Seiten der Hochschule.

Mehr Koordinationsaufwand [...] (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 136).

Dadurch steigt die Fehleranfälligkeit bspw. in den individuellen Studienverlaufsplänen der Studierenden.

Dadurch können auch leichter Fehler entstehen oder eine Überforderung des Systems [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 239–240).

Ein wesentlicher Aspekt innerhalb der Hochschule ist die Kultur, welche unter den Mitarbeitenden und innerhalb der Organisation herrscht. Diese muss sich hin zur Agilität und Digitalisierung bewegen, um die nötige Innovationskraft zu erzeugen, und auch mutige Ansätze zulassen.

Agilität und Innovationskraft im Hochschulraum, Treiber zu identifizieren, Grenzen und Möglichkeiten auszuloten und auch zu erkennen (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 259–260).

Um agil agieren zu können, werden kurze Entscheidungswege benötigt.

Es braucht schnelle Entscheidungswege [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 283–284).

Die Flexibilität der Studiengänge muss sich auch in einer flexiblen Organisation widerspiegeln.

Es bedarf eines gemeinsamen Arbeitens, das Abschaffen von Grenzen in den Köpfen und das Schaffen von Flexibilität, Kreativität, eine Individualisierung zu ermöglichen unter der Wahrung von Effizienz und Effektivität innerhalb einer agilen und qualitätsbewussten sowie innovativen Hochschule (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 224–227).

Die Kultur sollte prägend die Umsetzung neuer Ideen fördern und deren Gestaltung ermöglichen.

Dann ist ja die Kultur so, dass man das relativ leicht umsetzen kann. Es gibt weniger Widerstand als in einer klassischen Hochschule (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 186–188).

Jedoch hat diese Komplexität negative Auswirkungen auf die Intransparenz der Abläufe, der Prozesse und auch der Studiengänge innerhalb der Organisation. Die stetigen Veränderungen bringen Unsicherheiten mit sich und so muss innerhalb der Organisation eine gewisse Transparenz geschaffen werden, welche mehr Kommunikation und mehr Information bedingt.

[...] Angst vor Veränderungen, Unsicherheiten [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 373–374).

Keine Kenntnisse der eigenen Studiengänge an der eigenen Hochschule ist ein weiterer Punkt, ebenso aufwändigere Kommunikation und Notwendigkeit zur absoluten Transparenz der Kommunikation (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 350–352).

Kernaussage: Die Belastung **Mitarbeitende/Organisation** bringt sowohl positive als auch negative Beanspruchungen mit sich. Hier sind es vor allem die Komplexität und Agilität, welche die Organisation und ihre Mitarbeitenden vor Herausforderungen stellen. Stark betroffen hiervon ist vor allem die Administration, welche die komplexen Abläufe und Prozesse händeln muss. Eine weitere negative Beanspruchung spiegelt sich in den hohen Kosten wider, welche für Neuentwicklungen und Innovationen gleichwohl notwendig sind. Die Kultur innerhalb der Hochschule ist durch Agilität und Flexibilität geprägt, was durchaus als positive Beanspruchung wahrgenommen wird.

8.2.2.2.5 Fazit Untersuchung 2.2.2

Die vier Belastungen Governance/Politik, Markt, Studierende und Mitarbeitende/Organisation, welche auf die Hochschulen wirken, münden sowohl in positiven als auch negativen Beanspruchungen. Hervorzuheben ist dahingehend, dass insbesondere die Reputation auf dem Markt durchweg als positiv beschrieben werden kann. Die Individualisierung und auch die Entwicklung neuer Studiengänge am Markt entlang sprechen für eine dauerhafte Positionierung der Hochschule am Markt und steigende Studierendenzahlen. Dies wiederum erfordert mehr Informationen und eine erhöhte Transparenz der Möglichkeiten gegenüber den Stakeholdern. Insbesondere die derzeit noch wahrgenommene Unkenntnis oder auch Intransparenz der Möglichkeiten führt noch zu negativen Beanspruchungen. Ähnliches gilt für die hohen Kosten, mit welchen sich die Hochschule konfrontiert sieht; auch diese werden negativ gedeutet. Nichtsdestoweniger sind diese Investitionen notwendig. Die Kultur ist durch Flexibilität und Agilität geprägt, welche von den Mitarbeitenden und der Organisation an sich gelebt werden.

8.3 Ergebnisse Untersuchungen 3

Nr.	Zielstellung	Fragestellung	Untersuchungsweg
U3	Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule und deren mögliche Wirkungen auf das sozio-ökonomische Konstrukt	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule und deren Wirkungen auf das sozio-ökonomische Konstrukt?	Zusammenführung der Daten aus 3.1-3.3 und Ergebnisse 3.4

Abbildung 130: Untersuchung 3. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.3.1 Ergebnisse Untersuchung 3.1

3.1	Determinierung der akuten Bedürfnisse der Studierenden	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden?	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren
-----	--	--	---

Abbildung 131: Untersuchung 3.1. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die nachfolgende Abbildung 132 stellt die akuten Bedürfnisse dar, welche mittels der Interviews erarbeitet werden konnten. Eine grössere Darstellung befindet sich im Anhang 20.3.9.

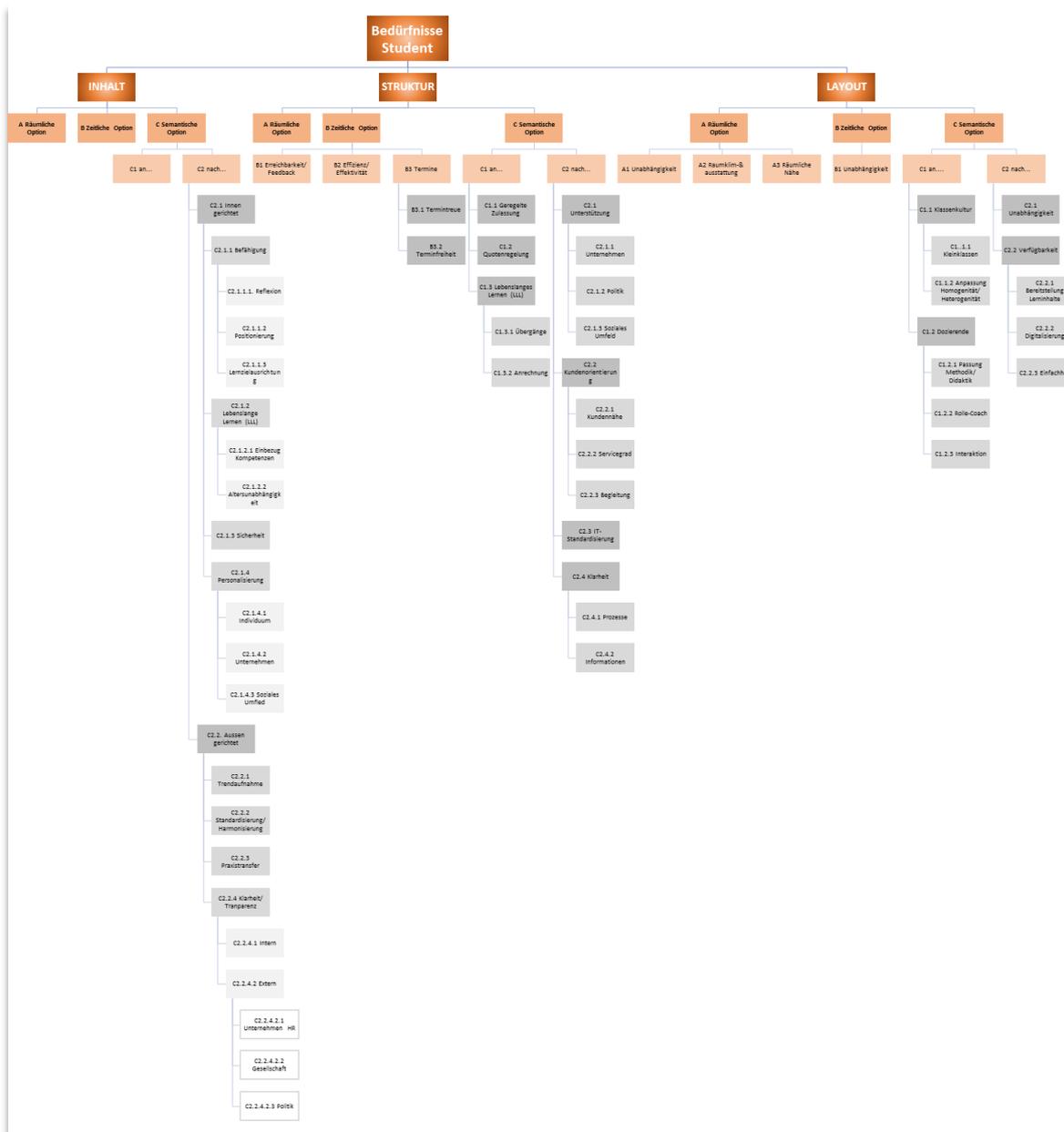


Abbildung 132: Bedürfnisse Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die ermittelten Bedürfnisse der Studierenden wurden ebenfalls anhand der Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout geclustert und hierbei jeweils der räumlichen, zeitlichen und semantischen Option zugeordnet. In der semantischen Option wurden viele Bedürfnisse ‚an‘ und viele Bedürfnisse ‚nach‘ gestellt. Um diese klaren Aussagen nicht zu verwässern, wurde dafür eine klare Trennung in ‚an‘ und ‚nach‘ vorgenommen. Es ist jedoch unbestreitbar, dass sich diese bedingen und in Interaktion miteinander stehen.

8.3.1.1 Dimension Inhalt

Die Untersuchung hat ergeben, dass in der Dimension Inhalt weder die zeitliche noch die räumliche Option zum Tragen kommt, wenn es um die Bedürfnisse der Studierenden in Bezug auf den Inhalt eines Studiums geht. Grosses Gewicht kommt jedoch der semantischen Option zu. Hierbei wurden vor allem Bedürfnisse ‚nach‘ gestellt.

Zum einen wurden Bedürfnisse genannt, welche auf die eigene Person, also nach innen, aber auch nach aussen gerichtet sind.

Zu den Bedürfnissen, welche **nach innen gerichtet** sind,

gehört u. a. das Bedürfnis nach der **Befähigung** zur Reflexion, zur Positionierung und auch zur Lernzielausrichtung. Die Studierenden haben das Bedürfnis, die eigene Situation stets zu reflektieren und entsprechend auch ihre Schwerpunkte im Lernziel auszurichten.

[...] muss man sich damit befassen: wie ist die Situation, passt das jetzt noch für mich, möchte ich wieder meinen Schwerpunkt woanders legen, bin ich so zufrieden wie es jetzt ist [...] (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 217–218).

[...] oder lege den Fokus jetzt mehr Richtung Supply Chain oder internationales Versicherungsrecht [...] (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 281–282).

Es besteht aber auch ein Bedürfnis nach der eigenen Positionierung auf dem Arbeitsmarkt, welche die Wahl des Studiums festigen soll.

Und auch gegenüber der Konkurrenz, vielleicht noch ein Tick mehr zu haben, mehr zu wissen (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 342).

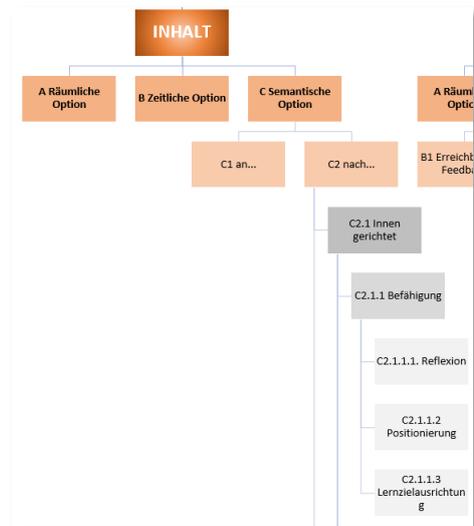


Abbildung 133: Dimension Inhalt (a).
(Quelle: Eigene Darstellung)

Ein weiteres Bedürfnis stellt das **Lebenslange Lernen** dar. Dies beinhaltet das stetige Ausbauen, Vertiefen und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen, unabhängig vom jeweiligen Alter des Studierenden.

[...] einfach auf laufende Weiterentwicklung und das Anpassen an die Bedürfnisse (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 372).

[...] Entwicklungsmöglichkeiten und Horizonterweiterung [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 237).

Die Studierenden verlangen nach einer gewissen **Sicherheit**, ob die Auswahl der Inhalte, der Module, des Dozenten, des Abschlusses usw. auch die richtige Entscheidung für sie war.

Man hat das Bedürfnis nach Sicherheit und Klarheit, Übersicht (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 245).

Ein Studium sollte sich darüber hinaus **personalisiert** und am Studierenden, seinem sozialen Umfeld und auch nach seinem Arbeitgeber ausrichten und entsprechend gestaltet werden können.

Anpassung an die eigene Person, das Unternehmen und den eigenen vergangenen wie zukünftigen Weg im Beruf und in der Bildung [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 236–237).

Die Bedürfnisse, welche nach **ausen gerichtet** sind, konnten ebenfalls ermittelt werden und werden in Abbildung 136 dargestellt.

Zum einen wünschen sich Studierende, dass die gegenwärtigen **Trends** aus dem Arbeitsumfeld in die Inhalte miteinfließen und allenfalls auch der Arbeitgeber miteinbezogen werden kann.

Vielleicht mit deinem Chef, deinem Arbeitgeber bespricht, was ist besser für dich. Dass man das offen diskutiert (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 449–450).



Abbildung 134:
Dimension Inhalt
(b). (Quelle:
Eigene
Darstellung)

Ein weiterer Aspekt ist, dass den Studierenden bspw. eine bessere Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Studiengängen ermöglicht wird, d. h. die **Standardisierung und Harmonisierung** von Abschlüssen.

So ein bisschen, das, was die anderen haben, möchte ich auch (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 379–380).

Man hat am Schluss einen gewissen Abschluss und der, der dich einstellt, erwartet etwas (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 28–29).

Ein weiteres Bedürfnis in Bezug auf den Inhalt betrifft den **Praxistransfer**, welcher z. B. durch berufsbegleitende Projekte ermöglicht wird, aber auch dadurch, dass Inhalte z. B. auf das private Umfeld übertragen werden können.

Vielleicht noch mehr Transfer. Wenn noch mehr Projekte aus dem beruflichen Alltag im Studium benutzt werden können [...] (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 391–392).

Wenn man im Studium sein ganze Altersvorsorge, was man vor sich herschiebt, mal anschauen sollte (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 394–395).

Ein klares Bedürfnis besteht nach mehr **Transparenz und Klarheit**. Zum einen sollen die Studierenden besser informiert werden und hinreichende Informationen über ihre Möglichkeiten erhalten, zum anderen müssen aber auch bspw. genügend Informationen zu den Inhalten rechtzeitig und in ausreichender Menge bereitgestellt werden.

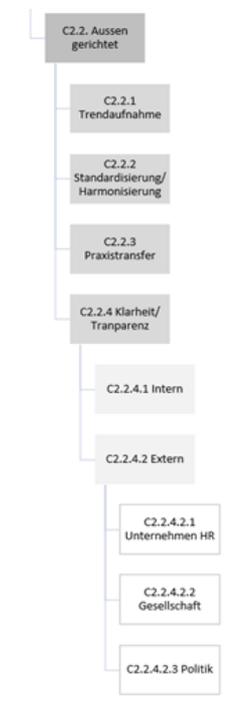


Abbildung 135:
Dimension Inhalt
(c). (Quelle: Eigene
Darstellung)

Es kamen spärliche Informationen [...] (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 537).

Na ja, Unterlagen nicht rechtzeitig aufgeschaltet oder Lehrpläne werden nicht eingehalten (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 400).

Auf der anderen Seite gilt die Transparenz der Studienangebote auch nach aussen. Sie sollte bspw. zwischen den Unternehmen und deren HR bestehen, welche oftmals über die

Förderung der Weiterbildung entscheiden, um so auch eine gewisse Anerkennung und Bekanntheit am Markt zu erlangen, welche hierfür wiederum förderlich ist.

Na ja, da müsste eigentlich in der Allgemeinheit am Schweizer Markt, vor allem in den HR-Systemen, müsste diese Kombination bekannter werden (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 512–513).

Neben den Unternehmen sollten aber auch die Gesellschaft an sich und die Politik über die Möglichkeiten aufgeklärt werden, sodass diese den Mehrwert erkennen und diesbezüglich unterstützen können.

[...] müssen wir mehr aufzeigen, dass die Volkswirtschaft oder alle davon profitieren, wenn jemand ein Studium abschliesst (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 321–322).

Die Politik und die Unternehmen sollten das multioptionale Studium fördern und sich darüber aufklären lassen und keine Abwehrhaltungen haben (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 294–295).

Kernaussage: Die Bedürfnisermittlung der **Dimension Inhalt** verdeutlicht, dass die Studierenden insbesondere ein Bedürfnis nach lebenslangem Lernen haben, welches ihnen ermöglichen soll, die eigenen Kompetenzen auszubauen, zu vertiefen oder auch zu erweitern, unabhängig vom jeweiligen Alter oder der aktuellen Lebenssituation. Insbesondere die Stakeholder, wie Unternehmen, Politik und Gesellschaft, müssen besser über die Möglichkeiten und Studienangebote aufgeklärt werden, um eine grössere Bekanntheit der Hochschule mit ihren Angeboten zu erlangen, um eben auch die Anerkennung des eigenen Studiums zu sichern. Das Bedürfnis nach allgemeiner Transparenz auf dem Bildungsmarkt ist gross.

8.3.1.2 Dimension Struktur

Nachfolgend sollen nun die Bedürfnisse der Studierenden zur Dimension Struktur erläutert werden. In dieser konnten keine Bedürfnisse zur räumlichen Option ermittelt werden, zur zeitlichen Option wurden jedoch Erreichbarkeit/Feedback sowie Effizienz/Effektivität genannt.

Die Studierenden erwarten bei Anfragen eine gute **Erreichbarkeit** und rasches **Feedback** von Seiten der Hochschule.

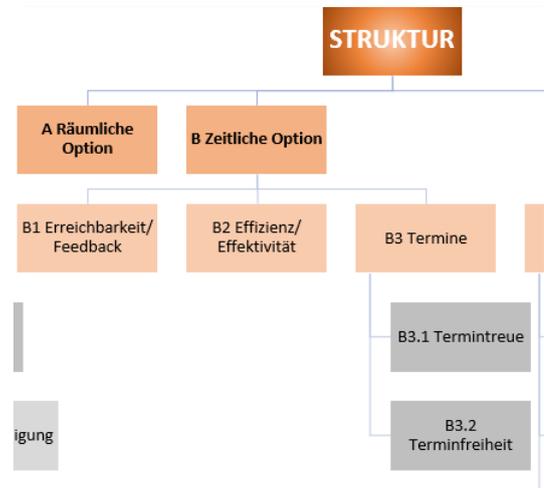


Abbildung 136: Dimension Struktur (a). (Quelle: Eigene Darstellung)

[...] oder man erreicht die zuständige Person nicht, wenn man eine Frage hat (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 439).

[...] dann ging es sehr lange für die Rückantwort (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 538).

Darüber hinaus soll das Studium im Hinblick auf **Termine** flexibel gestaltet werden können, sodass etwa eine unnötige Verlängerung des Studiums vermieden wird, weil bspw. Pflichttage, welche versäumt wurden, erst wieder im nächsten Jahr wiederholt werden können oder aufgrund des Unterschreitens der Anwesenheitspflicht das Semester nicht erfolgreich beendet werden kann. Die Regularien sollten diese Ausnahmen zulassen, um das eigene Studium möglichst effizient beenden zu können.

[...] ich hab einen Pflichttag verpasst, wegen Krankheit. [...] Also ich hab auch das Zertifikat bekommen und kann diesen Tag noch nachholen. [...] Sehr im Sinne des Vorankommens. [...] und nicht des Zeitverlierens aufgrund von starren Regelungen (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 292–297).

Ebenso kann der zeitlichen Option eine **Termintreue** zugeordnet werden, sodass kurzfristige Änderungen bspw. von Präsenztagen vermieden werden sollen.

Die Planung ist damit zu Beginn noch nicht zuverlässig und es kann zu Abstimmungsschwierigkeiten bspw. mit dem Job oder der Familie kommen (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 263–265).

Aber auch die **Terminfreiheit** spielt eine wesentliche Rolle. So möchten die Studierenden die Möglichkeit haben, bspw. ihre Prüfungstage selbst festlegen zu können, um diese allenfalls mit dem Arbeitgeber besser abstimmen zu können.

[...] und vor allem auch Prüfungen schieben kann (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 298).

Auch in der Dimension Struktur kommt der semantischen Option eine grössere Gewichtung zu als den anderen Optionen. Ein Bedürfnis richtet sich an die **reglementierten Zulassungsverfahren** zu den jeweiligen Studiengängen.

Wenn man die Studierenden nicht [...] richtig auswählt (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 476–477)

Ein weiteres Bedürfnis richtet sich an die **Quotenregelung**, welche eine geringe Durchfallquote vorsehen sollte, wodurch ein Aussieben während des Studiums vermieden werden kann.

[...] die Stresssituation ist anders. Weil oft versucht wird die Klassen zu verkleinern. Weil oft grosse Klassen beginnen und dann ausgesiebt wird, bös gesagt (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 263–265).

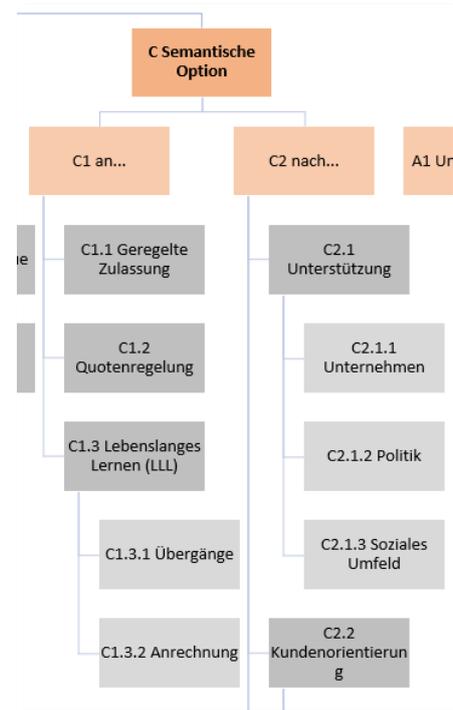


Abbildung 137: Dimension Struktur (b).
(Quelle: Eigene Darstellung)

Auch in Bezug auf die Struktur sollte **Lebenslanges Lernen** durch das Anrechnen von bestimmten Vorleistungen oder auch Übergängen wie bspw. die Möglichkeit eines Unterbruchs unterstützt und ermöglicht werden.

Ein Umdenken an anderen Hochschulen, die vieles als multioptional verkaufen, was es nicht ist, also Anrechnung zum Beispiel [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 286–287).

Selbst wählen kann, ich mach jetzt mal 6 Monate Pause [...] (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 281).

Die Bedürfnisse in der semantischen Option nach Unterstützung, Kundenorientierung, IT-Standardisierung und Klarheit wurden ebenfalls ermittelt.

Die Studierenden wünschen sich **Unterstützung** (Abb. 139) durch die Unternehmen, bspw. dahingehend, dass diese eine gewisse Flexibilität in Form von unbezahltem Urlaub oder Homeoffice im Prüfungszeitraum zulassen.

Die Flexibilität muss [...] sich weiterentwickeln. Im Sinne von, es nutzt beschränkt, wenn ich mein Studium frei wählen kann. Mein Partner, mein Arbeitgeber nix an Flexibilität zulassen, kein Interesse daran haben (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 383–385).

Also beim Arbeitgeber muss Homeoffice dann möglich sein, es muss unbezahlt möglich sein, wenn Lernphasen anstehen, was auch immer (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 389–391).

Sie haben aber auch ein Bedürfnis nach Unterstützung von Seiten der Politik in Form einer stärkeren Subventionierung von Weiterbildungsstudiengängen und eines einfacheren Bildungszugangs. Des Weiteren sollte dem Titelschutz grössere Beachtung geschenkt werden.

Die Politik [...] sollte das multioptionale Studium fördern [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 294).

Dass es mehr Leuten Zugang gibt zu einer erfolgreichen Bildung (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 232).

Was ich aber find, was sein müsste, dass der Bund den Titel MAS und EMBA schützt. Damit nicht irgendwelche nicht akkreditierte, selbsternannten Schulen CAS verteilen können (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 527–529).

Auch ihr soziales Umfeld sollte mehr Unterstützung im Studium zur Verfügung stellen.

Wenn du Familie hast, musst du Leute haben, die hinter dir stehen. [...] Die müssen das akzeptieren [...] (EXPS5, 2019, Anhang 20.17.2.5, Zeile 443–446).

Die **Kundenorientierung** stellt ein wesentliches Bedürfnis der Studierenden dar.

Diese beinhaltet zum einen die Nähe zum Studierenden, z. B. in der Form, dass der Student nur eine Ansprechperson hat und ein persönliches Klima herrscht.

Ja, also das Unpersönliche, das Eine-Nummer-Sein und dafür viel bezahlen (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 359).

[...], dass die Studiengangsleitung in die Klasse kommt und fragt, braucht ihr noch was (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 500–501).

[...] der Ansprechpartner ist wesentlich und diese tauschen immer wieder (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 270–271).

Aber sie beinhaltet auch den angemessenen Servicegrad, welchen die Studierenden von einer Hochschule erwarten.

Dass die Dienstleistung einfach zu wenig ist gegenüber den Studierenden (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 506–507).

Die Studierenden möchten durch pädagogische oder auch administrative Mitarbeitende der Hochschule enger durch ihr Studium begleitet werden.

Und dann scheut man auch nicht zu fragen. Und wenn dann immer was zurückkommt, dann merkt man, da begleitet dich jemand (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 520–522).

Der heutige Konsument braucht etwas mehr, an die Hand genommen zu werden (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 507–508).

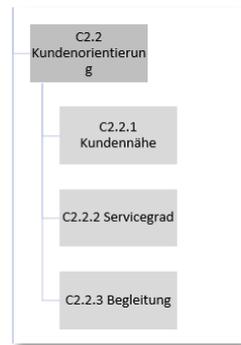


Abbildung 138:
Dimension Struktur
(c). (Quelle: Eigene
Darstellung)

Zwei weitere Aspekte der semantischen Option in der Dimension Struktur sind die **IT-Standardisierung** sowie das Bedürfnis nach Klarheit. Studierende wünschen sich ein einheitliches IT-System und möchten nicht mit unterschiedlichen Systemen, wie bspw. dem Lernraum, in den verschiedenen CAS arbeiten müssen.

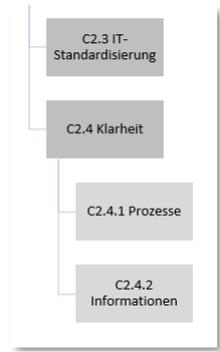


Abbildung 139:
Dimension
Struktur (d).
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Einheitlichkeit in den Systemen [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 270).

Klarheit sollte in dem Sinne herrschen, dass es innerhalb der Hochschule einheitliche Prozesse geben muss, gerade auch im Hinblick auf die administrative Abwicklung, da diese oftmals noch chaotisch wirkt. Klarheit sollte aber auch in den Informationen über Abläufe und Prozesse vorhanden sein, wie etwa der Möglichkeit des Unterbruchs, der Verlängerung O. Ä.

Sondern mehr, dass mit Administration oft ein Chaos ist (EXPS3, 2019, Anhang 20.7.2.3, Zeile 260–261).

Kernaussage: Die Hochschulen müssen auch auf der Ebene der **Struktur** Lebenslanges Lernen ermöglichen, mittels Anrechnung von Berufsqualifikationen oder der Möglichkeit, das Studium zu unterbrechen, zu verlängern oder zu verkürzen, wenn eine veränderte Lebenssituation dies erfordert. Eine Unterstützung von Seiten der Politik, des sozialen Umfelds und des Unternehmen ist unabdingbar, wenn ein Studium erfolgreich abgeschlossen werden soll, da gerade auch die finanzielle Unterstützung sowie die Vereinbarkeit von Studium und Familie eine wesentliche Rolle spielen. Aber auch die Hochschule sollte dem Bedürfnis der Kundenorientierung gerecht werden, den Studierenden als Kunden wahrnehmen und ihn auch als solchen begleiten sowie mittels Klarheit in den Abläufen und Prozessen ein reibungsloses Studium ermöglichen. Ebenfalls gilt es, durch geregelte Zulassungsbedingungen die Abbrecherquote so gering wie möglich zu halten.

8.3.1.3 Dimension Layout

Als letzte Dimension soll nun das Layout in Bezug auf die Determinierung der akuten Bedürfnisse von Studierenden näher betrachtet werden. In dieser konnten Kategorien der räumlichen, zeitlichen und semantischen Optionen ermittelt werden.

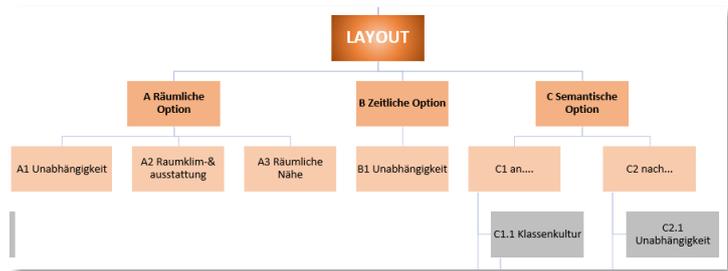


Abbildung 140: Dimension Layout (a). (Quelle: Eigene Darstellung)

Zur räumlichen Option zählt u. a. die **Unabhängigkeit**. Damit ist der Wunsch nach ortsunabhängigem Studieren gemeint.

Entweder hast du das Bedürfnis, flexibel zu studieren, unabhängig. Ich kann im Starbucks sitzen, ich kann zuhause sitzen, ich kann in den Ferien studieren (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 433–434).

Die **räumliche Ausstattung** sollte ferner an die Witterungsbedingungen angepasst sein. So sollte bspw. eine Klimaanlage im Sommer vorhanden sein, welche das Lernen im Raum erträglicher macht.

Keine Klimaanlage (EXPS2, 2019, Anhang 20.7.2.2, Zeile 424).

Ebenso sollte der Standpunkt der Hochschule gut zu erreichen sein; die **räumliche Nähe** sollte vorhanden sein.

Manchmal ist es der Fahrtweg [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 281).

Die Studierenden bevorzugen ein Studium, das sie zeitlich nicht bindet, sondern ihnen eine gewisse **Unabhängigkeit** und Flexibilität ermöglicht. Sie möchten studieren, wann es ihnen gut passt.

Die Möglichkeit immer und überall studieren zu können, egal wo man gerade ist, weil man hat dann die Möglichkeit eben (EXPS1, 2019, Anhang 20.7.2.1, Zeile 287–289).

Die Bedürfnisse ‚an‘ und ‚nach‘ in der semantischen Option gestalten sich dabei wie folgt: Studierende haben ein klares Bedürfnis **an** eine gewisse **Klassenkultur**. Dies bedeutet, sie bevorzugen eher Kleinklassen, welche sie auch vorzugsweise selbst definieren möchten. Wenn die Studierenden hingegen bspw. neue Ideen bekommen möchten und auch einmal über ihre Branche hinaus den Austausch suchen, dann würden sie eher eine heterogene Klasse oder eine Mischung aus aktiven und passiven Teilnehmern bevorzugen.

Eventuell hat man nur wenige andere Studierende in der Klasse [...] (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 243–244).

Hat eine Klasse, in der die Mischung stimmt von Aktiven und passiveren Teilnehmern, von der Größe (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 335–336).

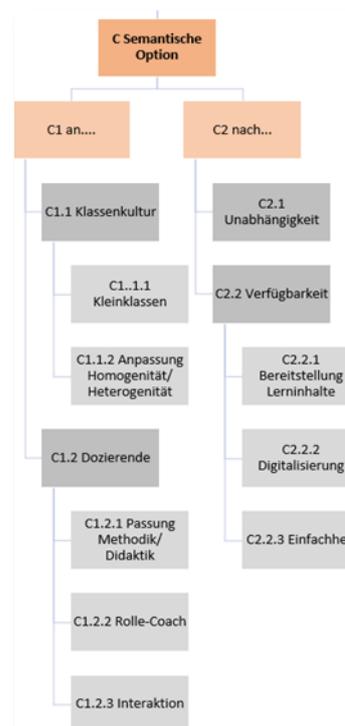


Abbildung 141: Dimension Layout (b). (Quelle: Eigene Darstellung)

Sie stellen aber auch ganz klar das Bedürfnis an die **Dozierenden**, welche ihre Methodik und Didaktik dem jeweiligen Thema, der Klassen und der Zeit anpassen müssen.

[...] Didaktische Fähigkeiten einzelner Dozierenden, die negativ herausstechen. Wo Frontalunterricht praktiziert wird, wie anno dazumal/keine Übungen, keine Gruppenarbeiten einfließen (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 306–307).

Die Dozierenden sollten eher als Coach fungieren mit der entsprechenden Fachkompetenz und nicht das typische Lehrerbild mit Frontalunterricht versinnbildlichen.

[...] es ist unabdingbar in der Erwachsenenbildung, dass er Studenten auf Augenhöhe begegnen kann. Insofern mehr coachingmässig. [...] sollen seine fachliche Expertise nicht zur Diskussion stellen (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 349–352).

Ein Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden ist ein wesentliches Bedürfnis der Studierenden. Diese wünschen sich eine Interaktion mit dem Dozierenden und dessen Bereitschaft, auf ihre jeweiligen Anliegen einzugehen.

[...] dass da der Austausch stimmt. Und dass man auch weiss, wer beurteilt die Arbeit und dass diese Person auch offen ist für Rückfragen (EXPS5, 2019, Anhang 20.7.2.5, Zeile 517–518).

Die Studierenden haben ausserdem ein Bedürfnis **nach Unabhängigkeit**; sie möchten überall und wann sie wollen studieren können. Dies impliziert, dass sie bspw. stets einen einfachen Zugang zu den erforderlichen Inhalten haben, dass Vorlesungen aufgezeichnet und digital zur Verfügung gestellt werden, sodass sie sich das Versäumte zu einem späteren Zeitpunkt aneignen können.

Vielleicht der Zugang zu Verpasstem. Also Unterricht der stattgefunden hat. Ich hab ihn verpasst, [...] kann ich mir nicht nochmal schnell digital am Abend reinziehen, damit ich auf demselben Stand bin wie meine Kollegen (EXPS4, 2019, Anhang 20.7.2.4, Zeile 281–284).

Diese Vielfalt bietet ihnen eine gewisse Unabhängigkeit im Studium, welche sie fokussieren.

Kernaussage: Der semantischen Option in der Dimension **Layout** konnte auch hier ein hoher Stellenwert beigemessen werden. Die Studierenden möchten in Bezug auf Zeit und Raum des Studiums unabhängig sein. Dies bedingt auch, dass sie einen uneingeschränkten Zugriff auf die Lerninhalte haben und sich, wo, wann und wie sie möchten die Inhalte aneignen können. Der Dozierende wird eher als Coach gesehen, welcher den nötigen Input liefert, sich auf jeden Einzelnen einlässt und in den Austausch geht.

8.3.1.4 Fazit Untersuchung 3.1

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die akuten Bedürfnisse der Studierenden insbesondere an den Inhalt sowie das Layout richten. Sie bevorzugen es, sich ihre Inhalte je nach Kompetenzen zusammenzustellen, und fokussieren dabei stets das Lebenslange Lernen, welches durch eine gewisse Flexibilität und auch Regularien unterstützt werden sollte. Ihnen ist aber auch die Anerkennung des Studiums bei den Stakeholdern wichtig, da sie darauf angewiesen sind, dass Familie, Arbeitgeber und auch Hochschule sie unterstützen und so ihren Teil zum erfolgreichen Abschluss des Studiums beitragen. Die Hochschule sollte den Studierenden als Kunden erkennen und auch danach ihre Abläufe ausrichten. Der Bedarf nach mehr Begleitung und weniger Anonymität konnte in der Untersuchung klar herausgestellt werden. Die Studierenden wünschen dennoch ein hohes Mass an Unabhängigkeit und möchten nicht an feste Zeiten und Lerneinheiten gebunden sein, wobei hier die Digitalisierung als Unterstützung des Lernens erwähnt wurde, welche die Unabhängigkeit erleichtert.

8.3.2 Ergebnisse Untersuchung 3.2

3.2	Determinierung der akuten Bedürfnisse des Systems Hochschule	Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule?	Erhebung der Daten mittels Erhebungsverfahren
-----	--	--	---

Abbildung 142: Untersuchung 3.2. (Quelle: Eigene Darstellung)

Eine Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung ist in Abbildung 143 ersichtlich. Eine grössere Darstellung befindet sich im Anhang 20.3.10.

Hierbei wurden von den Experten ebenfalls klare Bedürfnisse ‚nach‘ und ‚an‘ die semantische Option gestellt, wie auch bei der vorhergehenden Untersuchung. So gilt auch in der Ausführung, dass sich diese Bedürfnisse bedingen und in Interaktion stehen, jedoch die Aussagen nicht verwässert werden sollten.

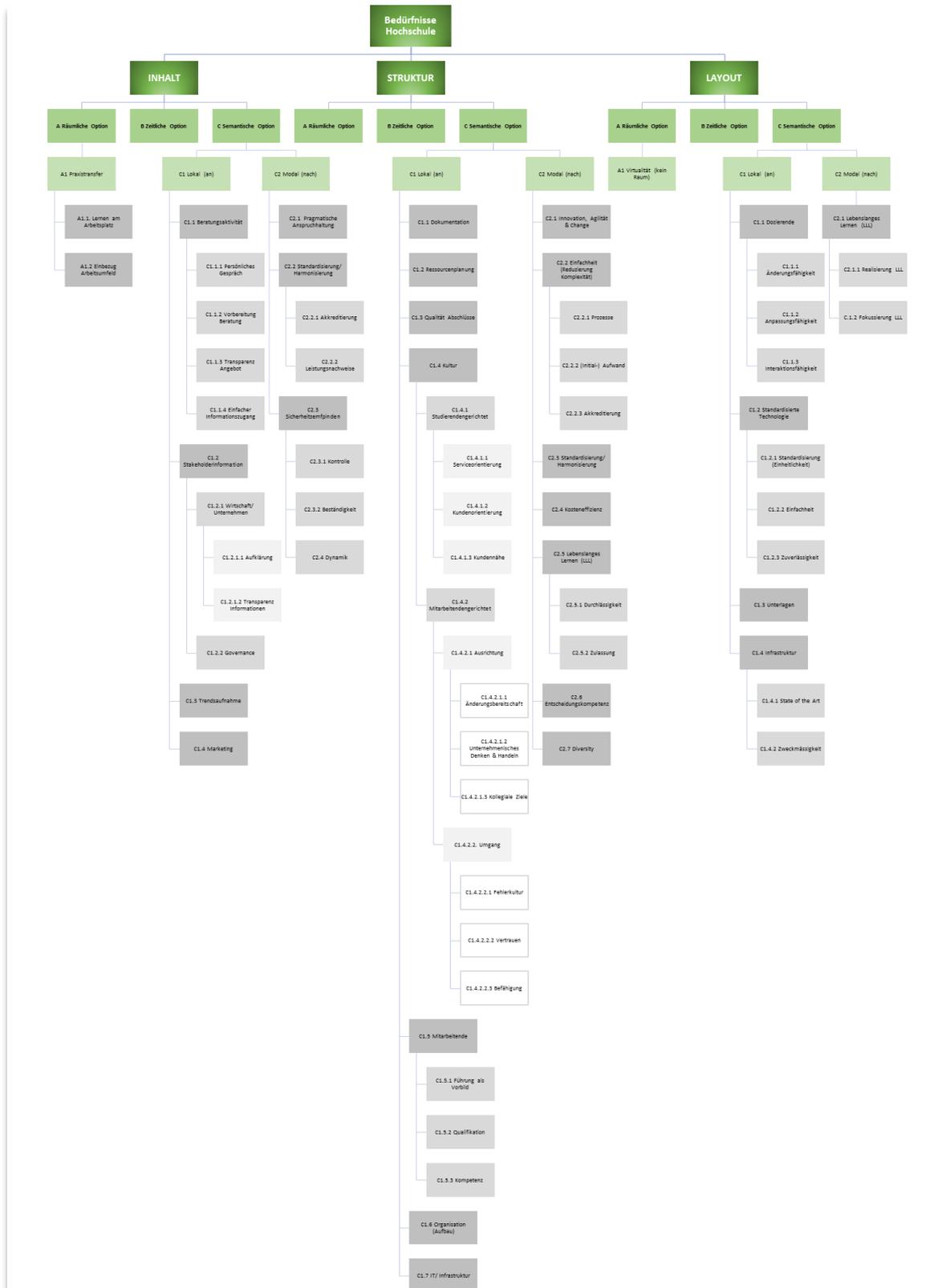


Abbildung 143: Bedürfnisse Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)

8.3.2.1 Dimension Inhalt

In dieser Dimension konnten räumliche wie auch semantische Optionen erkannt werden. Eine Aussage zur zeitlichen Option wurde indes nicht getroffen.

Zum einen geht es der Hochschule um den **Praxistransfer** innerhalb der räumlichen Option, welcher gewährleistet sein muss. Die Inhalte müssen dabei nicht zwingend in den Räumlichkeiten der Hochschule vermittelt werden; das Lernen am Arbeitsplatz wie auch der Einbezug des Arbeitsumfeldes können als Bedürfnis gesehen werden.

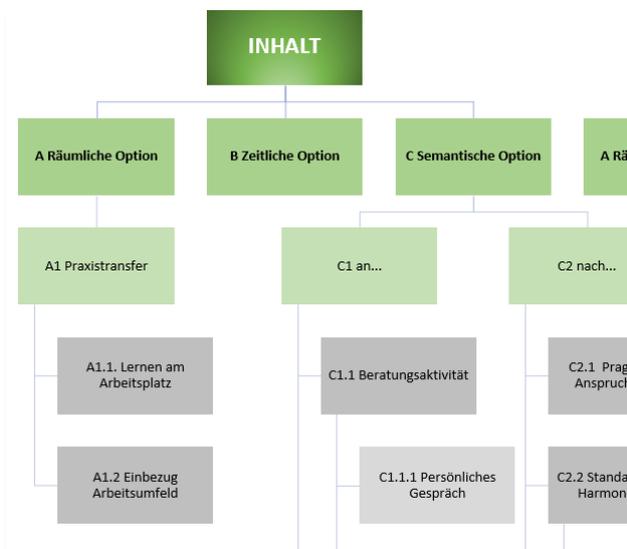


Abbildung 144: Dimension Inhalt (a). (Quelle: Eigene Darstellung)

Ich bin überzeugt, im Weiterbildungsbereich wird das noch mehr verschmelzen müssen mit dem Job, mit dem Arbeitsplatz, mit dem aktuellen Job (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 516–518).

In Form von Lernsequenzen vor Ort (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 521).

In der semantischen Option haben die Experten der Hochschule ein klares Bedürfnis an die **Beratungsaktivität**, welche das persönliche Gespräch mit ausgiebiger Vorbereitung beinhaltet.

Aktuell geht ja viel über das persönliche Beratungsgespräch (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 245–246).

Ein weiteres Bedürfnis besteht aber auch an die Transparenz der Studienangebote und daran, dass die Informationen zu den Angeboten und deren Möglichkeiten einfach und schnell zu beziehen sind.

Die Informationen müssen transparent vorhanden sein. Über was möglich ist und was nicht (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 482–483).



Abbildung 145: Dimension Inhalt (b). (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Transparenz der Informationen bezieht sich nicht nur auf die Studierenden oder Interessenten, sondern muss sich auch auf die **Stakeholder** beziehen. Dies bedeutet, dass Unternehmen, HR-Abteilungen, aber auch die politischen Entscheidungsträger über die Studienmöglichkeiten der DMOB aufgeklärt werden müssen, um so eine bessere Akzeptanz in der Gesellschaft zu erlangen. So müssen die Stakeholder auch gewillt sein, sich informieren zu lassen.

Es braucht auch das Wissen, was multioptionales Studium ist, das ist in der Gesellschaft noch zu wenig verankert, dass man sich sein Studium individuell gestalten kann, ist fast nicht denkbar (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 506–508).

Dass es mir nicht gelingt, es klar zu kommunizieren (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 269).

Informationsfluss, nutzenorientierte Argumentarien (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 275).

Ein weiteres Bedürfnis richtet sich an die **Trendaufnahme** in Bezug zum Inhalt wie auch an das **Marketing** der Hochschule. Die Hochschule muss sich an den zukünftigen Trends orientieren und auch einen Blick auf internationale Geschehnisse richten.

Ich würde das sanft entlang des Marktes entwickeln, wohin das geht (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 515).

Demnach muss das Marketing der Hochschule so ausgerichtet sein, dass dieses der Hochschule einen Charakter gibt und den USP der Hochschule entsprechend fokussiert.

[...] der guten Vermarktung/muss man sich auch irgendwie einen Groove, einen Charakter geben, als FH (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 278–279).

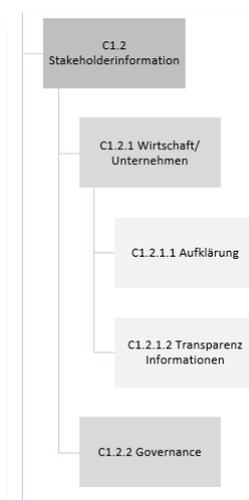


Abbildung 146: Dimension Inhalt (c). (Quelle: Eigene Darstellung)

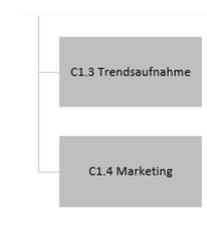


Abbildung 147: Dimension Inhalt (d). (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Bedürfnisse mit Bezug zur Bedeutungsebene richten sich **nach** einer **pragmatischen Anspruchshaltung**. Dies bedeutet, dass die Anspruchshaltung der Hochschule klar definiert sein muss. Wenn die Hochschule stetig Flexibilität und Individualisierung bietet, dann wird dies auch in Anspruch genommen. Gleichwohl müssen dahingehend die existierenden Grenzen kommuniziert werden.

Die Anspruchshaltung, muss genau überlegen, auf welchem Niveau man sich platziert. [...] Die Grenzen ganz klar formulieren (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 494–497).

Ein weiteres Bedürfnis besteht nach einer gewissen **Standardisierung und Harmonisierung**, wenn es bspw. um Akkreditierungsprozesse geht, welche erleichtert werden sollen, oder aber auch nach klar definierten Ansprüchen der jeweiligen Leistungsnachweise.

Die Hochschulen sind wenig angreifbar. Haben kein starres Gerüst. Die Akkreditierung erscheint schwerer, die Auswahl komplizierter und vielleicht auch die Prozesse (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 274–275).

So kommt es beispielsweise, dass Studierende je nach CAS [...] andere Prüfungsleistungen etc. Das verwirrt und schafft unnötige Komplexität (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 458–460).

Ein anderes Bedürfnis ist jenes nach **Sicherheit**, bspw. im Hinblick auf Beständigkeit oder Kontrolle.

Angst vor weiterem Neuen, von weiteren, unkontrollierten Wachstum, Unternehmensgedanke fehlt und der Kontrollverlust ist spürbar [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 448–449).

Wiederum wünschen sie aber eine Dynamik bspw. in Form neuer Angebote oder auch Zusammenarbeit, welche ihr Arbeitsumfeld interessanter und vielfältiger gestaltet.

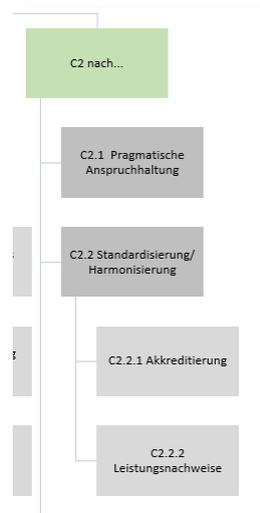


Abbildung 148: Dimension Inhalt (e). (Quelle: Eigene Darstellung)



Abbildung 149: Dimension Inhalt (f). (Quelle: Eigene Darstellung)

Das bietet, meines Erachtens, interessantere Arbeit für alle (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 360–361).

Kernaussage: Die Bedürfnisse des Systems Hochschule in der Dimension **Inhalt** richten sich zum einen (in der räumlichen Option) an die Nähe zum Arbeitsplatz, welche so ein erhöhtes Mass an Praxistransfer generiert. Es wird aber auch die Notwendigkeit einer vermehrten Beratungsaktivität erkannt, die über persönliche Gespräche und klare Informationen erfolgen kann, um die entsprechenden Stakeholder zu erreichen. Auch spielt hierbei das Marketing eine wesentliche Rolle, welches die Hochschule entsprechend ihrer USPs zu platzieren hat.

8.3.2.2 Dimension Struktur

In dieser Dimension konnten lediglich in der semantischen Option Bedürfnisse erkannt werden.

Die Bedürfnisse bestehen hierbei **an** eine hinreichende **Dokumentation**.

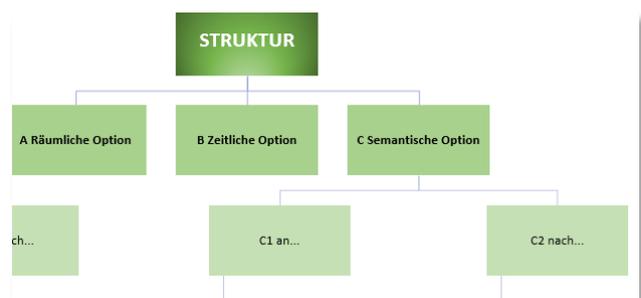


Abbildung 150: Dimension Struktur (a). (Quelle: Eigene Darstellung)

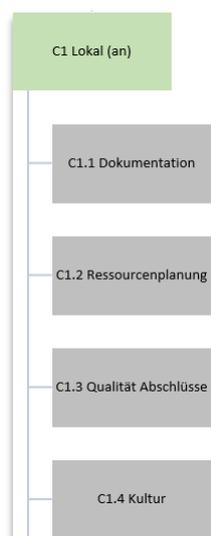


Abbildung 151: Dimension Struktur (b). (Quelle: Eigene Darstellung)

[...] es entsteht eine Kluft zwischen Freiheitsgrade und Kontrolle und der Notwendigkeit zu dokumentieren (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 405–406).

Aber auch an die **Ressourcenplanung** oder auch an die **Qualität der Abschlüsse** werden Bedürfnisse gestellt, da es kein Überangebot an Abschlüssen geben sollte.

Die Planung der Ressourcen, der Personen, der Räumlichkeiten, also der Orte (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 248–249).

[...] Überangebot an verschiedenen Abschlüssen, welche man ihnen bietet. Wo dann der Einzelne die Qualität verliert oder an Aussagekraft verliert (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 224–225).

Das Bedürfnis an die **Kultur** der Hochschule ist ebenso ein wesentlicher Bestandteil. Auch das System Hochschule sollte auf den Studierenden ausgerichtet sein, was eine hohe Service- und Kundenorientierung sowie eine Kundennähe impliziert.

Bei den Hochschulen müsste es zuerst zu einer Kulturänderung vom Verwalter hin zum Dienstleister kommen (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 258–259).

[...] dass man einen Studenten über einen langen Zeitraum begleiten kann, über sein gesamtes Bildungsleben hinweg (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 270–271).

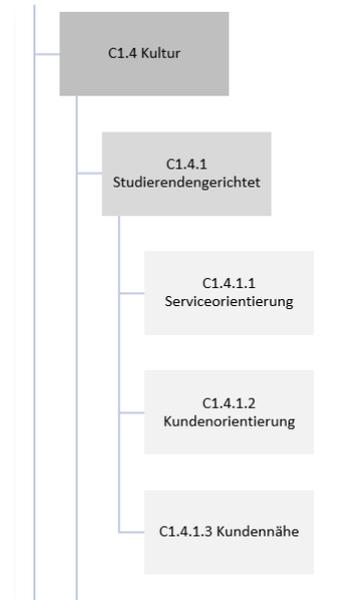


Abbildung 152: Dimension Struktur (c). (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Kultur (Abb. 153) der Hochschule sollte aber nicht nur studierendengerichtet, sondern auch mitarbeitendengerichtet sein. Die Ausrichtung dieser Kultur umfasst die Ausrichtung auf eine gewisse Änderungsbereitschaft, sodass die DMOB als etwas Positives transportiert wird, und zwar über alle Abteilungen hinweg.

Und letztendlich ist es eine Unkenntnis und 'ne zu geringe Änderungsbereitschaft von Hochschulen (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 280–281).

Im Endeffekt müssen sich auch nicht nur Personen ändern, die in direkten Kontakt mit den Studierenden stehen, auch Marketing, Buchhaltung bis hin zu den Technischen Diensten etc. (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 424–426).

Benötigt werden hier unternehmerisches Handeln und Denken.

Es ist eine Möglichkeit, sich unternehmerisch zu betätigen (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 359).

Darüber hinaus sind kollegiale Ziele erforderlich, sodass bspw. kein feindliches Denken gegenüber einer anderen Abteilung besteht. Dies kann z. B. durch ein kollektives Bonusprogramm erreicht werden.

[...] dass andere Organisationseinheiten, und dazu zählt auch die Leitung, keine Feinde sind, die das Arbeiten verunmöglichen (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 485–487).

Es braucht ein Zielsystem, das nicht auf der individuellen Leistung basiert, sondern auf der gesamten Leistung (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 415–416).

Ein weiterer Punkt ist der Umgang innerhalb der Hochschule, welcher ebenfalls einer Änderung unterzogen werden muss. Dahingehend ist deutlich die offene Fehlerkultur zu nennen. Es dürfen Fehler passieren, gerade in einem derart dynamischen Umfeld, jedoch müssen diese offen angesprochen werden und die Angst vor Fehlern muss der Experimentierfreude weichen.

Es muss ebenso eine Kultur des Scheiterns entstehen, dass es erlaubt ist, etwas auszuprobieren, ohne dafür sanktioniert zu werden [...] (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 496–497).

Der Umgang untereinander umfasst aber auch ein wesentliches Element: das Vertrauen gegenüber den Kollegen sowie der Führung und Leitung der Hochschule.

Insgesamt braucht es da wirklich, um sich auf so was einzulassen, 'ne starke Führung, die Vertrauen gibt (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 325–326).

Dabei soll die Führung auch als Befähiger der Mitarbeitenden und der Führungskräfte selbst gesehen werden.

Ebenso sollte sich die Verwaltung, die Hochschulleitung als Ermöglicher sehen und nicht als Verhinderer und das auch vorleben und nicht sich hinter Reglementen, Prozessen etc. verstecken (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 491–494).

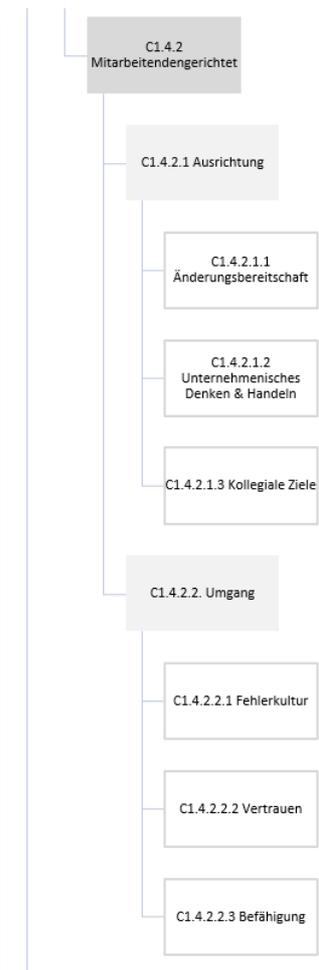


Abbildung 153: Dimension Struktur (d). (Quelle: Eigene Darstellung)

In dieser Dimension besteht ebenfalls das Bedürfnis an die **Mitarbeitenden**. Dieses umfasst zum einen, dass die Führung ein Vorbild sein soll. Auch diese muss die DMOB leben und ihre Entscheidungen danach ausrichten.

Also die Führung muss das selber auch vorleben (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 288).

Neben den Führungskräften besteht das Bedürfnis nach qualifizierten Mitarbeitenden, welche mit der DMOB umgehen können und auf der anderen Seite auch eine gewisse Kompetenz vorweisen, welche der DMOB gerecht wird.

[...] es braucht eine ganz andere Personalstrategie. Das sind andere Menschen, mit anderer Qualifikation, die man braucht (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 459–460).

Im Hinblick auf den Aufbau der **Organisation** Hochschule bedarf es flacher Hierarchien sowie einer zielgerichteten **IT und Infrastruktur** wie bspw. einer Schulverwaltungssoftware, welche die DMOB abbilden kann.

Die meisten Hochschulen sind aufgrund der Organisationsstruktur, der Hochschulpolitik und den Hierarchien sowie Prioritäten heute nicht in der Lage, diese Transformation umzusetzen (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 432–434).

Schulverwaltungssystem, Finanzverwaltungssystem, welche mit dem umgehen können. Wo auch ein gewisser Automatismus dahinter gemacht werden kann (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 238–239).

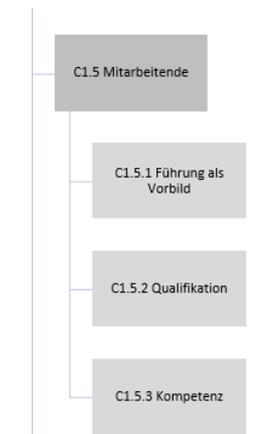


Abbildung 154:
Dimension Struktur (e). (Quelle: Eigene Darstellung)

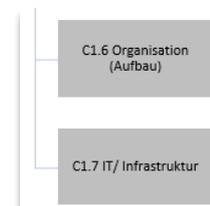


Abbildung 155:
Dimension Struktur (f). (Quelle: Eigene Darstellung)

Ebenso bestehen in der semantischen Option der Dimension Struktur auch Bedürfnisse **nach Innovation, Agilität und einem Change**. Dies bedeutet, dass der Hochschulentwicklung ein höherer Stellenwert zugesprochen wird, dass diese aber auch durch die Politik stärker unterstützt werden muss.

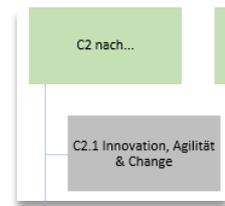


Abbildung 156:
Dimension
Struktur (g).
(Quelle: Eigene
Darstellung)

[...] Zuerst kommt ein Change. Man kennt ja die Phasen vom Change (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 266–267).

Und uns auch die Frage stellen und das finde ich die ganz grosse Herausforderung für uns, in den nächsten 2, 3 Jahren. Nicht nur «more of the same» machen, sondern «what's new». Also was ist der nächste grosse Schritt [...] (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 445–447).

Der Gesetzgeber hat ein Gesetz gebaut, das viel Autonomie bietet. Die Politik jetzt, ist es dauernd am Einengen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 574–575).

Neben dieser Innovationskraft besteht aber auch das Bedürfnis nach mehr **Einfachheit**, also einer Reduzierung der Komplexität. Hierzu zählt u. a. die Reduzierung der Komplexität innerhalb der Prozesse der Hochschule, sodass eine Bürokratisierung der Prozesse und Abläufe möglichst minimiert werden kann.



Abbildung 157:
Dimension Struktur
(h). (Quelle: Eigene
Darstellung)

Ich komme wieder auf das Thema Prozesse zurück. Ich glaub, die müssen wir einerseits vereinfachen aber andererseits auch ausbauen. [...] aber vereinfachen heisst, es darf nicht bürokratisch sein, es muss schnell und einfach zugänglich sein, die Dokumente müssen einfach greifbar sein (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 479–482).

Dies umfasst auch, den (Initial-)Aufwand innerhalb dieser Komplexität und der DMOB möglichst gering zu halten.

Es ist aber auch, wie gesagt, erstmal mehr Initialaufwand (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 266).

[...] aufpassen, dass wir uns nicht verzetteln. Das ist nicht/das Individualismus ein pures, unkontrolliertes Wunschkonzert ist (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 539–540).

Neben diesem Aspekt sollten auch die Akkreditierungs- und Genehmigungsverfahren möglichst einfach gestaltet werden.

[...] würde ich sagen, vereinfachtere Akkreditierungsprozesse oder Genehmigungsprozesse (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 494–495).

Entsprechend sollte auch erwähnt werden, dass ein Bedürfnis nach Standardisierung und Harmonisierung besteht, welches die DMOB händeln kann und wodurch sich die zukünftig erwartete Diplomvielfalt regeln lässt.

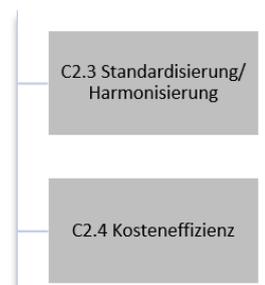


Abbildung 158:
Dimension Struktur (i).
(Quelle: Eigene
Darstellung)

Sondern der Nichtstandard, der individuelle Standard, ist der Standard (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 564–565).

Das heisst, noch eine ganz andere Diplomvielfalt mitbringen. Wo es dann um Zulassungsäquivalenzentscheide gehen wird oder Regelungen [...] (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 514–516).

Der Punkt der Kosteneffizienz wurde ebenfalls von den Experten der Hochschule genannt. Diese müssen innerhalb der DMOB möglichst effizient gestaltet sein, was bspw. die Reduzierung der Personalkosten, aber auch die Auslastung der Klassen und den zu erwirtschaftenden Deckungsbeitrag 1 umfasst.

Es entstehen hohe Personalkosten, weil es aufwändiger ist [...] (EXPH10, 2019, Anhang 20.7.3.5, Zeile 169).

Bei gewissen Angeboten spielt die Anzahl Teilnehmende wirklich eine Rolle, weil es sonst sich nicht rechnet (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 234–235).

Auch stellen zu kleine Klassen und der damit einhergehende geringe DB1 eine Herausforderung dar (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 248–249).

Innerhalb der Struktur muss **Lebenslanges Lernen** ermöglicht werden, was die Durchlässigkeit des Bildungssystems im Sinne der Anerkennung von Vorleistungen, aber auch das Schaffen neuer Zulassungsbedingungen beinhaltet. Wenn ein Interessent z. B. die formalen Zulassungskriterien nicht erfüllt, muss dies nicht zwingend bedeuten, dass dieser nicht über die erforderliche Studierfähigkeit verfügt.

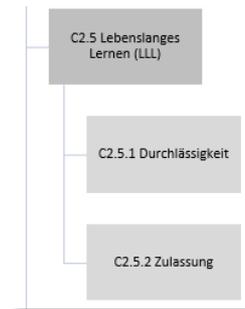


Abbildung 159:
Dimension Struktur
(j). (Quelle: Eigene
Darstellung)

Und da geht es um Zulassungsfragen, um Übergänge von anderen Bildungssystemen, Anerkennung von Vorleistungen, von Validieren von Vorleistungen (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 581–582).

Weil auch jemand, der das nicht hat, kann studierfähig sein oder er kann seine Studierfähigkeit erlangen [...] (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 596–597).

Ein Bedarf besteht darin, dass die Mitarbeitenden über eine gewisse **Entscheidungskompetenz** verfügen sollten. Ihnen sollte die Freiheit zum Entscheiden gelassen werden, wobei sie auch die Konsequenzen der Entscheidungen mitzutragen haben.

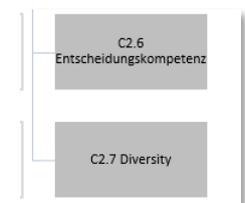


Abbildung 160:
Dimension Struktur
(k). (Quelle: Eigene
Darstellung)

Und den Mitarbeitern entsprechend auch die Freiheiten geben für die Flexibilisierung. Also auch die Kompetenz, sagen wir mal, etwas selber zu entscheiden (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 289–291).

Diese Entscheidungsfreiheit wird auch im nächsten Bedarf nach der Gleichbehandlung aller Mitarbeitenden deutlich – der **Diversity**. Die Mitarbeitenden sollten über alle Institute hinweg die gleichen Möglichkeiten, aber auch die gleichen Rechte und Pflichten besitzen.

Die Unterschiede, auch im Umgang mit den Mitarbeitenden, ist in den einzelnen Bereichen unterschiedlich, hier kann auch nicht von Multioptionalität gesprochen werden (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 469–471).

Kernaussage: Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Dimension **Struktur** der semantischen Option gleichermassen Bedürfnisse ‚nach‘ und auch ‚an‘ vorhanden sind. Bedürfnisse ‚an‘ umfassen vor allem die Kultur, welche zum einen auf die Studierenden ausgerichtet sein muss (im Sinne einer Serviceorientierung und Kundennähe), aber auch auf die Mitarbeitenden der Hochschulen. Hier bildet insbesondere der Umgang untereinander eine entscheidende Grundlage für die DMOB, da es eines hohen Masses an Vertrauen und eines fairen Miteinanders bedarf. Ein entscheidender Punkt ist die offene Fehlerkultur, welche erst eine DMOB mit der entsprechenden Experimentierfreude ermöglicht, wobei die Mitarbeitenden und auch die Führungskräfte die erforderlichen Kompetenzen aufweisen müssen, um mit der DMOB umgehen zu können. Die Bedürfnisse ‚nach‘ fokussieren zum einen die Innovation und Agilität, aber auch den Bedarf nach Einfachheit innerhalb der Prozesse und Regelungen sowie eine Durchlässigkeit des Bildungssystems, welches Lebenslanges Lernen ermöglicht.

8.3.2.3 Dimension Layout

In der Dimension Layout konnten ein Aspekt der räumlichen Option sowie Aspekte der semantischen Option resp. Bedürfnisse ‚an‘ und ‚nach‘ herausgearbeitet werden. Aspekte der zeitlichen Option konnten indes nicht festgestellt werden.

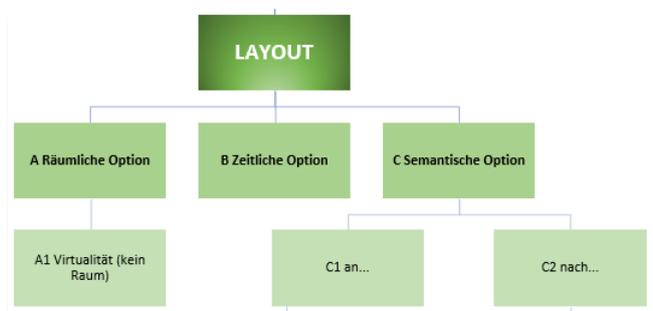


Abbildung 161: Dimension Layout (a). (Quelle: Eigene Darstellung)

Als ein Punkt der räumlichen Option wurde

die **Virtualität** genannt. Damit ist gemeint, dass allenfalls gar kein Raum mehr vor Ort benötigt wird, sondern dass die Lehrsequenzen virtuell durchgeführt werden, da so die Planung innerhalb der DMOB vereinfacht wird.

Dann eben auch die ganze Planung. Wenn/nur schon mit den Schulräumen auch, wie planst du das (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 245–246).

So bestehen Bedürfnisse **an** die **Dozierenden** und deren Anpassungsfähigkeit. Folglich wird auch diesbezüglich eine andere Kultur oder ein Wandel von Dozierenden benötigt, welche für ein individuelles Lernen offen sind und dieses vorantreiben.

[...] Dozierende, die das annehmen und für die individuelles Lernen Passion ist (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 420).

Und auch die Dozierenden haben da ja auch einen ganz anderen Flexibilitätsgrad, Agilitätsgrad [...] (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 285–286).

Dozierende müssen jedoch auch bspw. ihre Methodik an die individuellen Lehrinhalte anpassen, den Studierenden auf Augenhöhe begegnen und somit auch eine Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden realisieren.

Es braucht schon ein anderen Lehrkörper dadurch (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 227).

Aber auch das Radar auf Inhalte und auf Methoden ist entscheidend (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 295).

Ist es die Einfachheit, wie ich mit der Schule, den Dozenten interagieren kann (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 258).

Weiterhin besteht in dieser Dimension das Bedürfnis an eine **standardisierte Technologie** (Abb. 163), welche auch von Seiten der Hochschule bspw. eine Lernplattform über alle Studiengänge beinhaltet.

So kommt es beispielsweise, dass Studierende je nach CAS einen anderen Lernraum haben, [...]. Das verwirrt und schafft unnötige Komplexität (EXPH8, 2019, Anhang 20.7.3.2, Zeile 458–460).

Daneben benötigt die DMOB auch einfache Kommunikationskanäle, eine Einfachheit von Systemen, welche eine Zusammenarbeit von Dozierenden und Studierenden unterstützen,

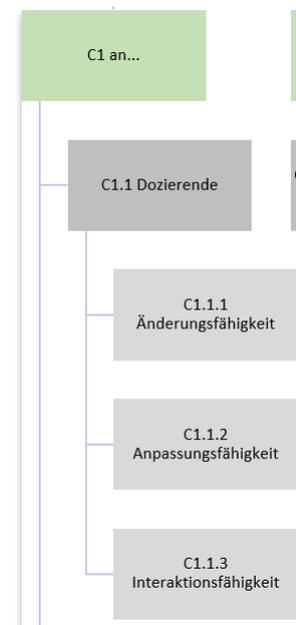


Abbildung 162:
Dimension Layout (b).
(Quelle: Eigene
Darstellung)

oder aber auch eine vereinfachte Webseite, welche das Angebot der DMOB klar darstellt. Neben dieser einfachen Gestaltung sollte die Technologie zuverlässig funktionieren.

[...] Zusammenarbeiten, Dozent, Studierende, das muss wirklich einfachst sein. Und über den digitalen Kanälen auch vereinheitlicht und einfach sein (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 315–316).

Unsere Webseite mit den ganzen Optionen, welche man einfach nicht sieht (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 248).

Auch die **Unterlagen**, welche den Studierenden, den Interessenten und auch innerhalb der Hochschule zur Verfügung gestellt werden, sollten vielseitig und multimedial einsetzbar sein.

Du brauchst Unterlagen, die in verschiedenen Medien einsetzbar sind (EXPH6, 2019, Anhang 20.7.1.6, Zeile 228–229).

Das Bedürfnis an eine gewisse Virtualität kann nur realisiert werden, wenn die **Infrastruktur** der Räume zweckmässig und ‚State of the Art‘ ist. Dies umfasst moderne Räume und den digitalen Standard wie bspw. die technische Ausrüstung bei Online-Lektionen.

Man braucht zweckmässige Räume. [...] Wenn ich viel Onlinestudien habe, brauche ich entsprechend die technischen Ausrüstungen dazu. Die so was ermöglichen. State of the Art (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 464–467).

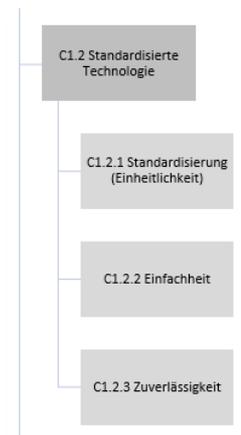


Abbildung 163:
Dimension Layout (c).
(Quelle: Eigene Darstellung)

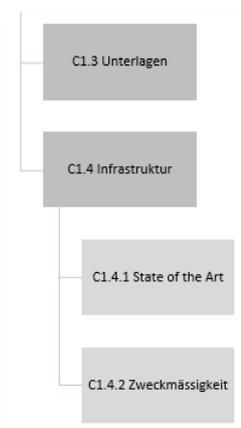


Abbildung 164:
Dimension Layout (d).
(Quelle: Eigene Darstellung)

In dieser semantischen Option konnte ebenfalls das Bedürfnis **nach Lebenslangem Lernen** herauskristallisiert werden. Dies bedeutet, dass die Studienmöglichkeiten dem gerecht werden müssen, da die Arbeitswelt zunehmend heterogener wird und der Trend eher zur Projektarbeit geht und nicht mehr zu einem fixen Arbeitsplatz. Somit muss die Gestaltung des Unterrichts bspw. das Lebenslange Lernen realisieren.

Es wird sich ändern, dass die Arbeitswelt noch heterogener wird. Mehr Leute werden kommen, die nicht mehr fix irgendwo arbeiten, sondern Patchwork arbeiten, Projektarbeit machen (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1, Zeile 510–512).

Somit muss die Hochschule die Bedeutung des Lebenslangen Lernens erkennen und ihren Fokus darauf legen. Es gilt, die Generationen zu unterstützen, auf welche bspw. die Digitalisierung herausfordernd wirkt.

[...] bzgl. Digitalisierung, so jetzt von der Gesellschaft. Haben wir jetzt gewisse Generationen, die damit nicht umgehen können. Wo wir ja auch einspringen wollen und sagen, dass wir euch da die Hilfe geben, Ü 50 oder sogar Ü 60. Das lebenslange Lernen (EXPH4, 2019, Anhang 20.7.1.4, Zeile 289–291).

Kernaussage: Innerhalb der Dimension **Layout** kann festgehalten werden, dass neben der Virtualität (der räumlichen Option) die semantische Option überwiegt. Hierbei stehen insbesondere die Bedürfnisse an die Anpassungsfähigkeit und Änderungsbereitschaft der Dozierenden, an eine einfache, zuverlässige, standardisierte Technologie sowie an eine moderne, aber zweckmässige Infrastruktur hervor. Ein Bedürfnis nach Lebenslangem Lernen wird ebenfalls genannt, welches die Hochschulen, gerade im zukünftigen gesellschaftlichen Wandel, fokussieren und auch realisieren müssen, um eben auch die Generationen unterstützen zu können, für welche die Digitalisierung eine Herausforderung darstellt.

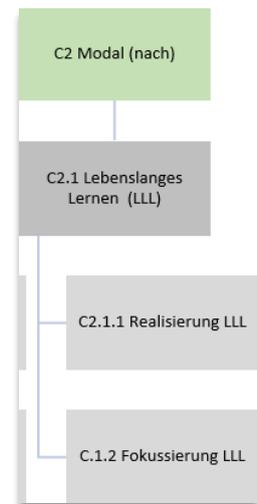


Abbildung 165:
Dimension Layout (e).
(Quelle: Eigene
Darstellung)

8.3.2.4 Fazit Untersuchung 3.2

Abschliessend lässt sich festhalten, dass bezüglich der Bedürfnisse der Hochschule in der Dimension Inhalt die Nähe zum Arbeitsplatz entscheidend ist. Dies bedeutet, dass der Dozierende vermehrt zum Arbeitsplatz des Studierenden kommt und mit diesem somit vor Ort einen Praxistransfer generieren kann. Darüber hinaus erfordert die DMOB einen hohen Beratungsaufwand, um die Informationen über die Studienmöglichkeiten klar zu übermitteln. Innerhalb der Hochschule ist bei der DMOB die Kultur entscheidend. Benötigt werden wesentlich mehr Mitarbeitende und Führungskräfte, welche mit der DMOB umgehen können und andere Kompetenzen benötigen. Denn es wird ein hohes Mass an Innovationskraft und Agilität gefordert, welches die Mitarbeitenden mittragen sollten. Dahingehend wird insbesondere von den Führungskräften oder auch der Leitung erwartet, dass diese eine offene Fehlerkultur ermöglichen, um Innovationen voranzutreiben. Aber auch von den pädagogischen Mitarbeitenden wird eine gewisse Anpassungs- und Änderungsbereitschaft erwartet, da diese sich auf die individuellen Studierenden und Lehrinhalte einlassen müssen können. Um hier bspw. eine Interaktion zu ermöglichen braucht es eine standardisierte Technologie und eine zweckmässige Infrastruktur, welche auch das Lebenslange Lernen unterstützen muss. Denn diese sollte zukünftig, aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, stärker fokussiert werden von den Hochschulen.

8.3.3 Ergebnisse Untersuchung 3.3

3.3	Determinierung der Bedürfnisse von Hochschule und Studierenden aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule aufgrund <i>Ist</i> und <i>Soll</i> innerhalb der Belastungs-Beanspruchungskonzeption?	Zusammenführung der Daten 3.3.1 und 3.3.2
-----	--	---	---

Abbildung 166: Untersuchung 3.3. (Quelle: Eigene Darstellung)

Durch die nachfolgenden Untersuchungen sollen die Bedürfnisse von Hochschulen und Studierenden aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs determiniert werden. Da hierbei ein Vergleich stattfinden soll, muss auch eine erste Diskussion der Ergebnisse erfolgen.

8.3.3.1 Ergebnisse Untersuchung 3.3.1

3.3.1	<i>Determinierung der Bedürfnisse der Studierenden aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs der Belastungen und Beanspruchungen</i>	<i>Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen Ist und Soll in der Belastungs-Beanspruchungssituation?</i>	<i>Vergleich der Daten Studierende mit und ohne DMOB</i>
-------	--	---	--

Abbildung 167: Untersuchung 3.3.1. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Untersuchungen 2.1.1 und 2.2.1 wurden hierbei hinzugezogen. Im Vergleich kann festgehalten werden, dass bei Studierenden im *Ist* und auch im *Soll* die gleichen sieben Belastungen vorhanden sind: Lernzeit(-raum), Lerninhalt, Lernumgebung, Lernfinanzierung, Lernmarkt, Lernziel sowie Lernhoheit (Metakompetenz).

Im *Ist* wird deutlich, dass die aus den Belastungen resultierenden Beanspruchungen als überwiegend negativ empfunden werden – im Gegensatz zum *Soll*, bei dem die positiven Beanspruchungen der Studierenden überwiegen.

Belastung Lernzeit(-raum): Da sich die Studierenden im *Soll* die Zeiten selbst einteilen können, resultiert aus dieser Flexibilität eine positive Beanspruchung. Diese Flexibilität fördert u. a. das Lebenslange Lernen, bringt aber auch eine gewisse Entlastung mit sich, da sich die Studierenden nicht frühzeitig für eine Unterrichtsvariante entscheiden müssen. Diese Entscheidungshoheit begünstigt den eigenen zeitlichen Studienverlauf, resp. wird die Studiendauer auf die eigene Situation angepasst. Die genannten Punkte wurden entsprechend im *Ist* als negativ beschrieben, da aufgrund der mangelnden Flexibilität bspw. ein Lebenslanges Lernen unnötig erschwert resp. verunmöglicht wird. Einzig der Aspekt der Absehbarkeit von Prüfungszeiträumen, der Studiendauer o. Ä. wird gleichzeitig auch im *Ist* als positiv beschrieben, da sich die Studierenden danach richten und entsprechend für die vorher bekannte Studiendauer planen können.

Kernaussage: Die **Belastung Lernzeit(-raum)** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn dieser durch den Studierenden flexibel gestaltet werden kann und die Studierenden die Entscheidung über ihren Studienverlauf haben, d. h., dieser nicht durch die Hochschule vorgegeben wird. Auf diese Weise wird Lebenslanges Lernen erst ermöglicht.

Belastung Lerninhalt: Im Vergleich wird deutlich, dass im *Ist* die starren Vorgaben bzgl. des Studieninhalts eher behindern, da es oftmals zu einer Dopplung von Inhalten kommen kann, was wiederum einen geringen Transfer generiert. So entspricht der Inhalt nicht den gewünschten zu erwerbenden Kompetenzen oder Inhalte werden auf einem falschen Niveau vermittelt. Diese Punkte wurden wiederum von den Studierenden im *Soll* als positiv beschrieben. Diese haben somit die nötige Flexibilität bzgl. des gewünschten zu erwerbenden Inhalts oder auch die für sie gewünschte Prüfungsform, um so einen bestmöglichen Transfer von der Theorie in die Praxis zu generieren. Auf die eigene Person abgestimmte Kompetenzen wirken entlastend auf die Studierenden, da diese so weniger Druck in der Themenwahl verspüren oder ihre Spezialisierung auch noch während des Studiums anpassen können. Einzig die Intransparenz der Inhalte wird im *Soll* als negativ beschrieben. Dies ist im *Ist* jedoch wiederum positiv, da die Studieninhalte klar definiert und von Studienbeginn an bekannt sind.

Kernaussage: Die **Belastung Lerninhalt** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn dieser auf den Studierenden individuell abgestimmt wird und entsprechend seines Einstiegsniveaus und den zu erwerbenden Kompetenzen determiniert werden kann, um den bestmöglichen inhaltlichen Mehrwert zu erlangen.

Belastung Lernumgebung: Die Studierenden entscheiden im *Soll* gern über ihre Lernumgebung, d. h., sie entscheiden selbst, mit wem und wo sie studieren möchten. Die Konstellation der Mitstudierenden ist somit sehr motivierend und die Freude am Austausch und am Lernen steigt. Im *Ist* lässt sich festhalten, dass sich die feste Klassenzusammensetzung nutzen lässt, um Synergien zu bilden oder aber auch um sich ein Netzwerk aufzubauen. Dies kann jedoch auch eine schlechte Klassenkultur zur Folge haben, da sich die Studierenden ihre Kommilitonen nicht aussuchen können. Der Arbeitgeber ist bei *Ist* und *Soll* ebenso entscheidend für den Lernerfolg. Aufgrund der Entscheidungshoheit lassen sich im *Soll* die

Arbeitszeiten gut mit den Lernzeiten vereinbaren; durch den Transfer kann der Arbeitgeber oder auch der Arbeitsplatz als solcher einbezogen werden, wenn bspw. der Dozent ins Unternehmen zum Studierenden kommt. Diese fehlende Freiheit wirkt sich im *Ist* eher negativ auf den Arbeitgeber aus, da es oftmals aufgrund der fixen Präsenzzeiten oder auch Prüfungszeiträumen zu Überschneidungen mit der eigenen Arbeitszeit kommen kann und der Arbeitgeber wenig Verständnis dafür zeigt. Ebenso wie der Arbeitgeber kann im *Soll* auch das soziale Umfeld einbezogen werden. Dieses kann den Studierenden bspw. im Hinblick auf die nächsten Inhalte beraten und der Studierende ist in der Lage, schnell auf eine geänderte Lebenssituation zu reagieren und sein Studium entsprechend anzupassen. Dies wird im *Ist* vielmehr als negative Beanspruchung wahrgenommen, da die starren Vorgaben der Hochschulen wenig Bezug zum sozialen Umfeld wie auch zu den aktuellen Arbeitszeiten haben. So wird im *Ist* auch ein gewisses Unverständnis von Seiten der Hochschule für die berufliche und familiäre Situation der Studierenden wahrgenommen. Hat der Studierende erst einmal mit dem Studium begonnen, ist er meistens auch an die Hochschule gebunden – ganz im Gegenteil zum *Soll*, wenn die Hochschule eine Mobilität ermöglicht und die Studierenden bspw. zwischen verschiedenen Studiengängen wechseln können und nach Abschluss eines CAS-Studiengangs auch ein entsprechendes Zertifikat erhalten, welches an anderer Stelle angerechnet werden kann. Einzig die mangelnde Beständigkeit im *Soll* wird als negativ bewertet, da es oftmals zu viele Ansprechpersonen und auch stetig wechselnde Kommilitonen gibt.

Kernaussage: Die **Belastung Lernumgebung** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn sie sich dem beruflichen und sozialen Umfeld anpasst. Die Studierenden müssen schnell auf veränderte Situationen reagieren können. Die Mitstudierenden sind entscheidend für die Motivation, aber auch für den Austausch, um mögliche Synergien nutzen zu können. Daher möchten die Studierenden ihre Mitstudierenden oder vielmehr das Klassenniveau individuell auswählen können, wobei aber auch eine gewisse Beständigkeit relevant ist. Aber auch von Seiten der Hochschule müssen eine Beständigkeit und ein gewisser Servicegrad realisiert werden. Diese muss ein Verständnis für die nebenberufliche Weiterbildung aufbringen und in Form eines möglichen Wechsels zwischen den Studiengängen oder aber auch im Rahmen von kleineren Zertifikaten als Teilabschlüsse eine gewisse Mobilität ermöglichen.

Belastung Lernfinanzierung: Hier wurden von Seiten *Ist* und *Soll* gleichermaßen die hohen Kosten als negative Beanspruchung genannt.

Kernaussage: Die **Belastung Lernfinanzierung** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn die Finanzierung des Studiums für alle möglich ist. So besteht das Bedürfnis nach geringeren Weiterbildungskosten oder aber auch besseren Subventionsmöglichkeiten für die Weiterbildungsstudiengänge.

Belastung Lernmarkt: Im *Soll* wird die geringe Vergleichbarkeit der multioptionalen Studiengänge als negativ eingestuft, was sich auch auf die mangelnde Transparenz dieser Studiengänge zurückführen lässt. Der Markt kennt die Möglichkeiten dieser Studienprogramme zu wenig. Hingegen sind im *Ist* die Studienprogramme transparenter gestaltet, aber auch der Bildungsmarkt wird eher als intransparent angesehen. Ein entscheidender Punkt im *Ist* ist die mögliche Vergleichbarkeit der Studienprogramme und der Hochschulen, wobei hier auch die Reputation der Hochschule entscheidend ist.

Kernaussage: Die **Belastung Lernmarkt** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn die Studienprogramme im Lernmarkt bekannt sind, wobei diesbezüglich auch die gute Reputation der Hochschule einen wesentlichen Teil zum Studienentscheid beiträgt.

Belastung Lernziel: Im *Soll* kann das Lernziel mitbestimmt werden und sich entsprechend positiv auf die eigene Karriere auswirken, da die Entscheidung über Inhalt, Umgebung aber auch Zeit und Raum entscheidend zur Lernzielerreichung beiträgt. Hingegen können im *Ist* die starren Vorgaben der oben genannten Punkte die eigene Karriere eher hemmen.

Kernaussage: Die **Belastung Lernziel** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn das eigene Lernziel individuell bestimmt werden kann, um die eigene Karriereplanung voranzutreiben.

Belastung Lernhoheit: Im *Soll* befinden sich die Studierenden ständig auf einer Metaebene, da die Entscheidungen zu Wahl, Abschluss usw. stetig neu reflektiert und analysiert werden müssen. Die Verantwortung für die eigenen Entscheidungen zu tragen, wird eher als positiv wahrgenommen. Aber auch die Anforderungen an die Studierenden selbst im *Soll* werden als positiv beschrieben, da diese die eigene Komfortzone verlassen müssen. Natürlich schliesst dies mit ein, dass die DMOB nicht für jeden geeignet ist, da diese bspw. ein hohes Mass an Disziplin erfordert. Die stetige Reflexion aber auch die nötige Disziplin können somit sowohl positiv als auch negativ betrachtet werden und sind folglich nicht für jeden Lerntyp geeignet. Die ständige Reflexion der eigenen Situation und der daraus resultierenden Entscheidungen kann als negative Beanspruchung festgehalten werden, da diese ein Mass an Unsicherheit bei den Studierenden erzeugt.

Kernaussage: Die **Belastung Lernhoheit** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn diese bei den Studierenden bleibt, welche diese auch wünschen. Die Lernhoheit sollte den Studierenden nicht aufgedrängt werden. Damit einhergehend sollen die Studierenden der DMOB die Möglichkeit haben, ausreichend Disziplin, Eigenverantwortung sowie Reflexion für die eigene Situation aufbringen zu können. Gleichwohl wünschen sich die Studierenden innerhalb der Lernhoheit eine gewisse Sicherheit. Daher sollte der Grad der Lernhoheit auf jeden Lerntyp abgestimmt sein.

In der nachfolgenden Ergebnisdarlegung sollen nun die Bedürfnisse der Hochschule aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs dargelegt werden.

8.3.3.2 Ergebnisse Untersuchung 3.3.2

3.3.2	<i>Determinierung der Bedürfnisse des Systems Hochschule aufgrund DMOB innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs der Belastungen und Beanspruchungen</i>	<i>Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen Ist und Soll in der Belastungs-Beanspruchungssituation?</i>	<i>Vergleich der Daten Hochschule mit und ohne DMOB</i>
-------	--	---	---

Abbildung 168: Untersuchung 3.3.2. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass im *Ist* sechs Belastungen (Governance/Politik, Markt, Studierende, Dozierende, Wirtschaft, Mitarbeitende/Organisation) herausgearbeitet werden konnten, während im *Soll* von vier Belastungen (Governance/Politik, Markt, Studierende, Mitarbeitende/Organisation) ausgegangen werden kann. Hier wird deutlich, dass im *Soll* die Belastungen Dozierende und Wirtschaft keine erwähnenswerte Beanspruchung mit sich bringen, wobei im *Ist* die negativen Beanspruchungen überwiegen.

Belastung Governance/Politik: Im *Ist* führt die Ungleichverteilung von Subventionen für Aus- und Weiterbildung zu einer Überforderung des Systems Hochschule. Die Überregularien, fast Bürokratisierung von Abläufen und Vorgaben, führt ebenfalls zu einer negativen Beanspruchung des Systems. Die mangelnde Transparenz der DMOB gegenüber dem Gesetzgeber ruft im *Soll* eine negative Beanspruchung hervor. Die internen Regelwerke müssen so agil gestaltet sein, dass sie ein Einzelgeschäft innerhalb der DMOB ermöglichen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Diese Beanspruchung kann sich in einer positiven wie auch negativen Beanspruchung der Hochschule im *Soll* äussern.

Kernaussage: Die **Belastung Governance und Politik** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn diese agile Regularien etablieren, um individuelle Bedürfnisse der Studienprogramme abdecken zu können und eine Überforderung durch Bürokratisierung vermieden werden kann. Auch die Politik muss sich über Möglichkeiten der DMOB aufklären lassen wollen und ein Gleichgewicht innerhalb der subventionierten Studiengänge herstellen.

Belastung Markt: Im *Soll* kann die Belastung der Reputation als durchweg positiv beschrieben werden. Aufgrund der individuellen Bedarfsdeckung, der hohen Flexibilität innerhalb der Studienprogramme und der Innovationsfokussierung resultieren daraus steigende Studierendenzahlen. Im *Ist* werden aufgrund der starren Programme, der eher antiquarischen Haltung und auch aufgrund einer gewissen Bequemlichkeit, welche sich an den Hochschulen etabliert hat, die Studierendenzahlen sinken. Die Hochschule im *Soll* hat hingegen oftmals mit dem intransparenten Informationsfluss zu kämpfen, da viele Informationen verwirrend wirken können, aber notwendig sind und der Bekanntheitsgrad noch nicht ausgereift ist. Die

Hochschulen im *Ist* empfinden eher die zunehmende Übersättigung der starren Angebote als negative Beanspruchung, da sich alle Programme auf die gleiche Zielgruppe ausrichten und sich diese Hochschulen aufgrund ihrer Standardprogramme gleichwohl ein Profil geben können, was wiederum in eine positive Beanspruchung mündet. Die Hochschulen im *Ist* fokussieren aufgrund der staatlichen Subventionen jedoch eher die Ausbildungsstudiengänge.

Kernaussage: Die **Belastung Markt** kann dann zu einer positiven Beanspruchung werden, wenn die Hochschulen auf eine individuelle und flexible Bedarfsdeckung setzen und von den Standardprogrammen wegkommen. Dies bedingt einen Innovationsgedanken innerhalb der Hochschulen. Darüber hinaus müssen Informationen zu den individuellen Möglichkeiten dem Markt klar kommuniziert werden, um den entsprechenden Bekanntheitsgrad der DMOB bei Stakeholdern zu erhalten und sich zukünftig auf dem Markt mit der entsprechenden Angebotsvielfalt behaupten zu können. Die Hochschule muss mit ihren Angeboten ein klares Profil etablieren und eine möglichst homogene Zielgruppe ansprechen, um sich zukünftig auf dem Weiterbildungsmarkt etablieren zu können.

Belastung Studierende: Die Hochschulen im *Ist* sind damit konfrontiert, dass die Studierenden aufgrund des starren Geflechts und der daraus resultierenden Abhängigkeit von der jeweiligen Hochschule oft unzufrieden sind. Im *Soll* hingegen kommt es zu einer Zufriedenheitssteigerung von Seiten der Studierenden, wobei hier aber auch die steigenden studentischen Anforderungen begrenzt werden müssen. Wenn die Studierenden immer mehr Möglichkeiten innerhalb ihrer Studienprogramme fordern, dann kann die Belastung Studierende auch gleichzeitig zu einer negativen Beanspruchung für die Hochschule im *Soll* werden, da diese den Forderungen nicht mehr gerecht werden kann. Die Studierenden im *Soll* können sich je nach Themenschwerpunkt spezialisieren, was sich wiederum auf eine positive Beanspruchung im Hinblick auf den Arbeitgeber auswirkt. Die Studierenden eignen sich die Kompetenzen an, welche gerade im beruflichen Alltag gefordert werden. Diese Möglichkeit besteht im *Ist* nur bedingt, was sich als negativ herauskristallisieren kann.

Kernaussage: Die **Belastung Studierende** wird dann zur positiven Beanspruchung, wenn die Hochschulen eine steigende Zufriedenheit der Studierenden erreichen, indem sie ihnen ein unabhängiges Studium bieten und eine individuelle Spezialisierung ermöglichen. Die Ausrichtung auf eine homogene Zielgruppe ist indes in der Weiterbildung zielführend, wobei hier auch den stetig wachsenden Anforderungen der Studierenden Einhalt geboten werden muss, da andernfalls die Gefahr besteht, dass die Hochschule dem nicht mehr gerecht werden kann.

Belastung Dozierende: Diese Belastung wurde lediglich im *Ist* erwähnt. Diesbezüglich lässt sich festhalten, dass die Dozierenden für die Hochschule reputationsentscheidend sind, da die Dozierenden die inhaltlichen Vorgaben oftmals innerhalb der starren Studienprogramme festlegen.

Kernaussage: Die **Belastung Dozierende** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn diese eine positive Reputation für die Hochschule mit sich bringen.

Belastung Wirtschaft: Auch diese Belastung wurde lediglich vom *Ist* erwähnt. Sie wird als negative Beanspruchung eingestuft, da die Hochschule aufgrund der fehlenden Innovation und den entsprechend geringeren Freiheitsgraden als unattraktiver Arbeitgeber wahrgenommen werden kann und aufgrund der Starrheit der Fall eintreten könnte, dass andere private Weiterbildungsanbieter oder auch firmeninterne Weiterbildungen im Abschluss höher angesehen werden.

Kernaussage: Die **Belastung Wirtschaft** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn der Hochschulabschluss weiterhin seinen Status beibehält und die Hochschule sich als attraktiver Arbeitgeber etablieren kann.

Belastung Mitarbeitende/Organisation: Diese Belastung wurde im *Ist* als überwiegend positive Beanspruchung beschrieben, da aufgrund der Klarheit sich bspw. die Administration standardisieren lässt. Dadurch ergibt sich wiederum eine Effizienzsteigerung und die Kosten für Personal, Innovation usw. werden gering gehalten. Die klaren Hierarchien, die Reduzierung

der Komplexität und die klaren Regelungen erleichtern bspw. eine Qualitätssicherung und verringern den Aufwand. Hingegen wird die Hochschule im *Soll* mit Punkten wie einer erhöhten Komplexität, einem höheren Aufwand mit damit einhergehend höheren Kosten sowie einer grösseren Fehleranfälligkeit konfrontiert. Auch die Agilität und Dynamik, welche im *Soll* unerlässlich sind, können sich positiv und auch negativ auf die operative Leitung auswirken.

Kernaussage: Die **Belastung Mitarbeitende/Organisation** wird dann zu einer positiven Beanspruchung, wenn die Komplexität der DMOB reduziert wird, die Kosten sowie der Aufwand gemindert und die Fehleranfälligkeiten gehemmt werden können. Benötigt werden eine gewisse Klarheit und Entscheidungsfreudigkeit seitens der Hochschulleitung, welche einen disruptiven Ansatz verfolgt und die Kultur innerhalb der Hochschule dahingehend positiv fördert, dass Agilität und Digitalisierung, Innovation und Flexibilität gelebt werden. Es muss ihr gelingen, intern ein Mass an Sicherheit zu erzeugen, auch durch eine transparente interne Kommunikation.

8.3.4 Ergebnisse Untersuchung 3.4

3.4	Determinierung der Differenz der Bedürfnisse von Hochschule und Studierenden aufgrund DMOB	Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule als Differenz im Bezug zur DMOB?	Diskussion der Ergebnisse aus U3 in Bezug auf die Ergebnisse aus U1
-----	--	---	---

Abbildung 169: Untersuchung 3.4. (Quelle: Eigene Darstellung)

Für Studierende wird eine positive Beanspruchung in Bezug zum Lernzeit(-raum) (U3.3.1) erzeugt, wenn diese durch den Studierenden selbst individuell und flexibel gestaltet werden kann und so lebenslanges Lernen ermöglicht wird. Dies wird auch in der Bedürfnisermittlung der Studierenden ersichtlich, welche sich unter Einbezug der eigenen Kompetenzen sowie unabhängig vom Alter Kompetenzen aneignen und orts- und zeitunabhängig studieren wollen (siehe Praxis-Modell aus U1.2 mit Bezug zum Layout oder auch zur Bedürfnisermittlung Studierende aus U3.1). Die Studierenden wollen dabei bspw. die jeweiligen Inhalte von überall und möglichst einfach abrufen können. Dies bedingt eine zweckmässige Technologie. Die

individuelle Gestaltung der Lernzeit umfasst ebenso in der Bedürfnisermittlung der Studierenden (U3.1) die Nennung eines möglichen Unterbruchs oder aber die flexible Gestaltung der maximalen Studiendauer, welche innerhalb der Struktur möglich sein muss (U3.1). Im Bezug zum Praxis-Modell aus U1 wird dies ebenfalls in der Dimension Inhalt in der räumlichen Option erkennbar, wenn die Studierenden Studienort und -inhalt anpassen können. Dies bedingt ebenso das Bedürfnis nach einer Trendaufnahme oder auch einem hohen Praxistransfer (U3.1), da die Lektionseinheiten vom Dozenten am Arbeitsplatz durchgeführt werden sollen, wobei die Studierenden eigentlich ihre Dozenten mit der entsprechenden Fachkompetenz sowie der gewünschten Sprache wählen möchten (U1.1). Der Dozent sollte eher als Coach fungieren (U3.1), mit den Studierenden in Interaktion treten und sich auf sie einlassen können. Die individuelle Gestaltung des Lerninhalts (U3.3.1) ist massgebend für eine positive Beanspruchung der Studierenden, da diese ein Bedürfnis nach der eigenen Lernzielausrichtung (U3.1) haben, mit welcher sie sich auch bspw. auf dem Arbeitsmarkt neu positionieren und befähigen möchten. Dies bedingt, dass sie sich ebenfalls ihr Studium anhand der geeigneten Fachstufe (1.2) zusammenstellen möchten. Dies wird wiederum aus dem Praxis-Modell im Hinblick auf die persönliche Ausrichtung in der Dimension Inhalt verdeutlicht. Studierende sollten innerhalb der DMOB ihr Studium auf ihre aktuelle Verfassung ausrichten können (U1.2).

Dies bedingt, dass sie ebenfalls die Lernumgebung (U3.3.1) so positiv beeinflussen können, dass sich diese auf ihr berufliches und soziales Umfeld adaptieren lässt und sie in der Lage sind, auf veränderte Situationen in diesen Bereichen schnell zu reagieren. Insbesondere die gewählte Klassenkultur (U1.2/U3.1) trägt wesentlich zur Motivation bei, wobei sich die Studierenden ihr Klassenniveau (U3.3.1) aussuchen möchten. Die Lernumgebung wird auch massiv von der Hochschule selbst beeinflusst. Diese muss einen hohen Servicegrad aufweisen und vor allem Verständnis für ein familien- und berufsbegleitendes Studium aufbringen können (U3.1). Ein optimaler Servicegrad umfasst dabei die Erreichbarkeit der Mitarbeitenden, auch ausserhalb der regulären Öffnungszeiten, einen stetigen Support-Zugriff (U1.2), die Begleitung (U3.1) während des Studiums mit einer damit einhergehenden Beständigkeit der jeweiligen Ansprechperson (U3.3.1) oder aber auch die Standardisierung der Abschlüsse und die Möglichkeit, im Optimalfall hochschulunabhängig sein Studium (U1.2) erfolgreich beenden zu können. Dies führt mit sich, dass die Abschlüsse oder vielmehr ein

Wechsel innerhalb der Studiengänge oder auch Hochschulen ermöglicht wird (U1.2). Dies wird ebenso im Praxis-Modell Dimension Struktur in der semantischen Option sichtbar, welche hier zu einem positiven Studienerfolg führt. Dabei müssen die Prozesse und Abläufe innerhalb der Hochschule klar gestaltet sein (U3.1). Darüber hinaus sollten die Hochschulen gewisse Vorleistungen anerkennen oder vielmehr an das Studium anrechnen, um so einen besseren Übergang von den einzelnen Bildungsstufen zu ermöglichen, was sich wiederum positiv auf das lebenslange Lernen auswirkt. Insgesamt haben die Studierenden das Bedürfnis nach Unterstützung, ob nun von Seiten der Hochschule oder aber auch durch das soziale Umfeld (U3.1). Wenn diese sie beim Studium unterstützen, so trägt dies massiv zum positiven Studienerfolg bei.

Für die Studierenden ist es von Bedeutung, dass die Finanzierung des Studiums, die Lernfinanzierung (U3.3.1), für viele möglich ist und sich ebenso in angepassten Zahlungsmodalitäten von Seiten der Hochschule äußern kann.

Um das Studium bei den Stakeholdern sowie auf dem Lernmarkt bekannter zu machen, bedarf es einer ausreichenden Transparenz der Studienmöglichkeiten, wobei hier insbesondere das Bedürfnis besteht, dass die Unternehmen aber auch die Politik ein besseres Bild von der DMOB an sich aber auch von der Bildungslandschaft erhalten (U3.1).

Ebenso wirkt sich das Lernziel (U3.3.1) auf die Beanspruchung der Studierenden aus. Dieses muss, wie bereits erwähnt, individuell gestaltet werden, wobei es hier einer eigenen Themenausrichtung resp. der Bestimmung der eigenen Zielkompetenzen bedarf.

Eine weitere Beanspruchung ist die Lernhoheit (U3.3.1), welche die Studierenden innerhalb der DMOB ausgeprägter vorfinden als die Studierenden innerhalb eines starren Programms. Die Studierenden haben ein Bedürfnis nach der Reflexion der eigenen Situation (U3.1/U3.3.1). Dies bedingt aber auch eine gewisse Unsicherheit, da die Entscheidungen bzgl. Inhalt, Fokussierung des Themas, Studiendauer usw. durch die Studierenden bestimmt und nicht durch die Hochschule selbst getragen werden. Somit ergibt sich für diese ein Bedürfnis nach Sicherheit (U3.1).

Die Studierenden wiederum beeinflussen die Beanspruchungen der Hochschulen. Diese werden zu einer positiven Beanspruchung, wenn eine steigende Studierendenzufriedenheit erreicht werden kann (U3.3.2). Dies umfasst einen Teil der oben genannten Punkte wie etwa

die flexible Gestaltung der Lernzeit und Lernumgebung, aber auch die Lernzielerreichung. Somit muss die Hochschule ein individuelles Studium bieten, unter Berücksichtigung der stetig steigenden Anforderungen der Studierenden im Sinne einer pragmatischen Anspruchshaltung (U3.2). Ebenso wie die Studierenden verfolgen auch die Hochschulen einen hohen Praxistransfer (U3.2), was sich insbesondere im Inhalt widerspiegelt. Auch die Hochschule hat wie die Studierenden ein Bedürfnis an hoher Servicequalität und Kundennähe (U3.2), um die Studierendenzufriedenheit zu erreichen.

Darüber hinaus erfahren die Hochschulen eine positive Beanspruchung, wenn bspw. agile Regularien durch Governance und Politik verfolgt werden (U3.3.2). Dies bedingt aber auch das Bedürfnis an eine ausreichende Stakeholderinformation (U3.2), um die DMOB bei den Entscheidungsträgern transparenter zu gestalten. Die Akkreditierung (U3.2) spielt hierbei eine wesentliche Rolle für die Hochschule und das Bedürfnis nach Standardisierung und Harmonisierung (U1.2/U3.2) sowie die Reduzierung der Komplexität (U3.2). Innerhalb der Regularien muss das lebenslange Lernen bedacht werden, was eine gewisse Durchlässigkeit der Abschlüsse sowie eine regulierte Zulassungsbeschränkung (U3.2) einschliesst.

Der Markt wirkt sich dann positiv aus, wenn bspw. die Informationen über Studienmöglichkeiten klarer und transparenter kommuniziert werden können und so eine Aufklärung bei den bereits erwähnten Stakeholdern erfolgt (U3.3.2). Um den Markt besser aufklären zu können, setzt die Hochschule auf eine erhöhte Beratungsaktivität (U3.2), da viele Informationen über die Möglichkeiten verwirrend, aber notwendig sind. Ein weiteres Bedürfnis der Studierenden besteht folglich nach klaren Informationen und Aufklärung der Stakeholder (U3.1), wobei die Reputation der Hochschule am Markt ebenso eine wesentliche Rolle spielt und die Abschlüsse der Hochschule für eine hohe Qualität stehen sollen (U3.3.2). Die Hochschule kann sich ebenso dann auf dem Markt behaupten, wenn diese ihre Innovationskraft nicht verliert und die Studienprogramme am Markt entlang entwickelt. Dies wird ebenso bei den Bedürfnissen der Studierenden ersichtlich (U3.1), wenn diese eine Trendaufnahme in Bezug auf Themen, aber bspw. auch auf die eingesetzte Technologie (U1.2) innerhalb der Programme wünschen.

Ein wesentlicher Bestandteil der Hochschulen und entscheidend für deren Reputation sind die Dozierenden einer Hochschule (U1.2/U3.2), welche von den Studierenden wie auch von Seiten

der Hochschulen aufgrund ihrer fachlichen und persönlichen Kompetenz und der damit für die DMOB notwendigen Anpassungsbereitschaft und Interaktionsfähigkeit entscheidend sind (U3.2). Die Dozierenden sind massgebend für die Qualität eines Studienprogramms (U3.3.2).

Die Wirtschaft und ihre Stakeholder tragen ebenso zur positiven Beanspruchung der Hochschule bei, nämlich dann, wenn die Abschlüsse der Hochschule nicht an Wert verlieren und Abschlüsse privater Anbieter wie bspw. der Google Academy ihnen nicht den Rang ablaufen (U3.3.2). Die Hochschule sollte sich als attraktiver Arbeitgeber etablieren, was sich u. a. über die Kultur innerhalb der Organisation und die Mitarbeitenden bestimmen lässt (U3.2).

Innerhalb der Organisation und Mitarbeitenden der Hochschule soll eine Kultur von Innovation, Agilität und Digitalisierung sowie eines unternehmerischen Denkens herrschen (U3.3.2). Daher werden Mitarbeitende benötigt, die den Studierenden als Kunden verstehen und Kundenorientierung leben, sich aber auch durch ein dynamisches Arbeitsumfeld nicht überfordert fühlen (U3.2). Hierbei bedarf es kollegialer Ziele (U3.2), da die DMOB ein institutsübergreifendes Arbeiten verlangt. Die Leitung resp. die Führungsstufen müssen diese Agilität ebenso vorleben, ein Gefühl von Sicherheit innerhalb dieses dynamischen Umfelds bieten wie auch eine gewisse Entscheidungsfreudigkeit aufbringen, um auch kurze Entscheidungswege zu erzeugen (U3.2). Dies trägt wesentlich zu einer Reduzierung der Komplexität bei, die notwendig ist, um bspw. die administrativen Abläufe und Prozesse effizienter zu gestalten (U3.2). Das Bedürfnis nach einem Umgang, welcher durch eine offene Fehlerkultur geprägt ist, lässt erst dieses innovative Feld zu und ist auch notwendig, um sich zukünftig behaupten zu können (U3.2). Jedoch kosten Entwicklungen aufgrund des erhöhten Initialaufwands mehr als Standardprogramme, weshalb stets die Kosteneffizienz beachtet werden sollte (U3.2).

Fazit Untersuchung 3.4

Es zeigt sich, dass insbesondere Überschneidungen von Seiten der Studierenden und der Hochschule in den Bereichen der transparenten Informationsbereitstellung, des lebenslangen Lernens, der Service- und Kundenorientierung, der Anerkennung am Markt bzw. von den Stakeholdern und vor allem der Einfachheit der DMOB bestehen, wobei die

Technologie und auch die Infrastruktur zweckmässig gestaltet sein sollten. Ein wesentlicher gemeinsamer Punkt ist die flexible Gestaltung der Studieninhalte und auch des Studienorts, wobei der Praxistransfer von beiden Seiten fokussiert wird. Die internen Regularien wie bspw. Akkreditierungsverfahren stehen bei der Hochschule stärker im Mittelpunkt und betreffen die Studierenden nur in dem Punkt, dass sie Gewicht auf einen anerkannten qualitativ hochwertigen Abschluss legen.

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die daraus gewonnenen Daten hinreichend sind. Die Ergebnisse sollen nun im anschliessenden Kapitel diskutiert werden.

9 Diskussion und Konklusion der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die empirie- und gestaltungsgeleiteten Forschungsfragen auf Grundlage der vorhergehenden Ergebnisse aus den Untersuchungen 1, 2 und 3 beantwortet werden.

9.1 Diskussion und Konklusion Ergebnisse Untersuchung 1

Dieser Abschnitt beantwortet die empiriegeleiteten Forschungsfragen aus Untersuchung 1.

9.1.1 Beantwortung der empiriegeleiteten Forschungsfragen U1

In diesem Abschnitt sollen nun die empiriegeleiteten Forschungsfragen aus Untersuchung 1 beantwortet werden.

E1 Wie zeigt sich DMOB im Verständnis der Hochschule und der Studierenden in praxi?

Um diese Frage eingehend beantworten zu können, sollen nachfolgend zunächst die beiden Tertiärfragen beantwortet werden.

E1.1 Welches sind die für die definierten Gruppen relevanten Dimensionen der Multioptionalität?

Die Dimensionen **Inhalt**, **Struktur** und **Layout** mit den jeweiligen zeitlichen, räumlichen und semantischen Optionen konnten in den Ergebnissen zu Untersuchung 1 detailliert dargelegt werden (siehe dazu Unterkapitel 8.1.1). Die wesentliche Erkenntnis daraus ist, dass die Multioptionalität eine flexible und individuelle Studiengestaltung ermöglichen soll. Der Inhalt, der Ablauf und auch die Gestaltung des Unterrichts sollten sich im Idealfall auf die individuelle Situation des Studierenden anpassen.

Dies bedingt gleichwohl eine enorme Flexibilität hinsichtlich Ort, Zeit und Inhalt, welche die Hochschule leisten muss, da hierfür eine Vielfalt von Studieninhalten, Prüfungsformen,

Studienorten usw. erforderlich ist. Aber auch eine gewisse Vielfalt an verwendeten Arbeitsmedien sollte vorhanden sein, da die Studierenden am liebsten immer und überall auf ihre Studieninhalte zugreifen möchten. Daher sollten die verwendete Technologie und auch die Unterrichtsmaterialien so eingesetzt werden, dass ein Studium allerorts und jederzeit ermöglicht wird.

Mit zunehmendem Wandel der Gesellschaft wird die Individualisierung immer bedeutsamer. Die genannte Vielfalt darf aber keinesfalls die Qualität der Abschlüsse schmälern; vielmehr müssen die Lernziele standardisiert werden, sodass der Abschluss innerhalb der Multioptionalität nicht an Wert verliert. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Qualität des Abschlusses der jeweiligen Hochschule einen grossen Stellenwert für Studierende und auch das System Hochschule einnimmt.

E1.2 Wie zeigt sich die DMOB innerhalb des sozio-ökonomischen Konstrukts in praxi?

Diese Frage kann auf Grundlage der Ergebnisse aus Unterkapitel 8.1.2 beantwortet werden. Die DMOB zeigt sich innerhalb des sozio-ökonomischen Konstrukts in praxi innerhalb der genannten Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout. Damit innerhalb des sozio-ökonomischen Paradigmas ein Studienerfolg erreicht werden kann, müssen die Soziosysteme Hochschule und Studierende mittels der Gestaltung der DMOB innerhalb eines FFBS eine entsprechende Befähigung erlangen. Die DMOB muss so gestaltet sein, dass die Soziosysteme Belastungen optimieren und negativen Beanspruchungen entgegenwirken können, sodass diese zumindest als neutral empfunden werden.

Demnach müssen die Inhalte an den Studienort und -inhalt angepasst werden. Doch es werden z. B. ebenso „Bildungsarchitekten“ (EXPH7, 2019, Anhang 20.7.3.1, Zeile 91–93) benötigt, die den Studierenden bei der Studiengestaltung und deren Möglichkeiten unterstützen. Der Zeitrhythmus (z. B. Tage, Ein- und Ausstieg des Studiums) muss individuell gestaltet sein, sodass die Studierenden eine möglichst flexible Studiendauer zur Verfügung haben und diese an ihre Lebenssituation anpassen können. Um einen Studienerfolg zu gewährleisten, müssen Inhalte individuell angepasst werden. Studierende möchten sich nicht mit Themen abmühen, welche sie nicht in der Praxis anwenden können oder in früheren Aus- und Weiterbildungen bereits gehört haben, wobei hier die Hochschule eine inhaltliche

Flexibilität ermöglichen muss und am Ende das Lernziel abprüft und nicht den Weg dorthin. „Sprich die Art und Weise, wie ich meine Kompetenzen [...] nachweise, [...] dass ich die Lernziele erreicht habe“ (EXPH1, 2019, Anhang 20.7.1.1 Zeile 29–30). Die Aussage führt mit sich, dass es nicht darauf ankommt, wie die Kompetenzen erlernt werden (ob in der Praxis, in der Theorie oder im Austausch mit Dritten). Letztlich ist entscheidend, dass die festgelegten Lernziele nachgewiesen werden können, bspw. in Form einer individuell festgelegten Lernleistung. Der Inhalt sollte dabei an die persönlichen Leistungsvoraussetzungen des Studierenden angepasst werden und nicht einen Standard-Lehrplan verfolgen, da der Standard innerhalb einer Weiterbildung aufgrund der unterschiedlichen Lerntypen nicht zwingend zielführend ist. Der visuelle Lerntyp eignet sich Wissen bspw. über Filme usw. an, während sich der motorische Typ Wissen durch Ausprobieren erschliesst.

Die Struktur des Studiums sollte ebenfalls möglichst flexibel gestaltet sein, um einen Studienerfolg zu erlangen. Hierbei kommt es auf die persönliche Situation und Verfassung an. Die Studierenden wollen und müssen auf neue Lebensereignisse reagieren können und der Ablauf des Studiums muss daran entsprechend angepasst werden können. Diesbezüglich sollte eine Harmonisierung und Standardisierung der Studienangebote vorangetrieben werden, um einen Wechsel zwischen Studienangeboten und auch Hochschulen zu gewährleisten, damit die Studierenden nicht an ein Angebot oder eine Hochschule gebunden sind. „[...] sich das Studium aus verschiedenen Angeboten der Hochschulen zusammenstellen kann [...]“ (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 59–60).

Die Gestaltung des Studiums sollte so arrangiert sein, dass sich die Studierenden bspw. die Unterrichtssprache, die Klassengröße, das Arbeitsmedium, den Dozierenden etc. auf ihre Bedürfnisse anpassen oder auch die Prüfungsform und den Abschluss selbst gestalten können. Auch hierbei kommt es auf die Fokussierung der studentischen Individualität an.

Somit lässt sich die oben genannte Forschungsfrage E1 wie folgt beantworten:

Die DMOB zeigt sich im Verständnis der Hochschule und der Studierenden in den relevanten Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout. Alle drei Dimensionen mit den jeweiligen zeitlichen, räumlichen und semantischen Optionen müssen möglichst innerhalb der Multioptionalität flexibel und individuell gestaltet werden können. Dabei stellt die Ausrichtung des Studiums auf die einzelne Person das wesentliche Element der Multioptionalität dar. Nicht der Studierende richtet sich am Studium aus, sondern die Hochschule mit ihren multioptionalen Studieninhalten, den flexiblen Abläufen und der Organisation sowie der individuellen Gestaltung des Studiums richtet sich an den Studierenden aus, um Belastungen, welche negative Beanspruchungen erzeugen, zu vermeiden und somit einen Studienerfolg zu erzielen.

9.2 Diskussion und Konklusion Ergebnisse Untersuchung 2

Dieses Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen der Untersuchung 2 aus Unterkapitel 8.2.

9.2.1 Beantwortung der empiriegeleiteten Forschungsfragen U2

In diesem Abschnitt sollen nun die empiriegeleiteten Forschungsfragen aus Untersuchung 2 beantwortet werden.

E2 Welches sind die Belastungen und Beanspruchungen einer Hochschule *mit* und *ohne* DMOB?

Um diese eingehend beantworten zu können, sollen im nachfolgenden Teil die beiden Tertiärfragen E2.1 (*ohne* DMOB) und E2.2 (*mit* DMOB) mit den entsprechenden Unterfragen vorab beantwortet werden.

E2.1 Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für Studierende und das System Hochschule?

E2.1.1 Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für Studierende?

E2.1.2 Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen ohne DMOB für das System Hochschule?

Diese Fragen beruhen auf den Ausführungen der Untersuchungen zu den Belastungen und Beanspruchungen von Hochschule und Studierenden *ohne* DMOB in Unterkapitel 8.2.1.

Es konnten sieben Belastungen für Studierende *ohne* DMOB dargelegt werden, wie in Unterkapitel 8.2.1.1 näher erläutert (Bezug zu E2.1.1).

Der **Lernzeit(-raum)** wird hierbei als negativ empfunden, da die mangelnde Flexibilität ein familien- und berufsbegleitendes Studium meist verunmöglicht. Die festen **Lerninhalte** schränken die Studierenden ein und es kommt nicht selten vor, dass Inhalte Redundanzen zu vorhergehenden Weiterbildungen aufweisen oder nicht zielführende Inhalte keinen Praxistransfer erzeugen. Insgesamt wird das starre Konzept auf die Studierenden eher als negative Beanspruchung wahrgenommen. Aufgrund der Starrheit wird die **Lernumgebung** massiv beeinflusst. Zwar entsteht durch den festen Klassenverband ein Austausch und ein Netzwerkaufbau wird ermöglicht, was gerade in der Weiterbildung noch stark fokussiert wird, dennoch führen die fixen Unterrichtstage, der starre Studienverlauf etc. vermehrt zu Konflikten im beruflichen und privaten Umfeld. Oftmals hat das Umfeld kein Verständnis für die anstehende Prüfungszeit oder die Präsenzzeit und die Studierende müssen im privaten und beruflichen Bereich Abstriche machen. Auf die Hochschule bezogen empfinden die Studierenden, dass diese keine Vorstellung davon habe, was es bedeute, nebenberuflich zu studieren, was sich im Servicegrad der Hochschulen widerspiegelt. „Das fehlende Verständnis vom Umfeld aber auch von der Hochschule selbst, [...] der Verzicht auf einiges in der Studienzeit“ (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 159–160). Eine weitere Belastung stellt die **Lernfinanzierung** dar, welche als negative Beanspruchung empfunden wird, da ein Weiterbildungsstudiengang oft mit einem hohen finanziellen Aufwand verbunden ist und vom Bund hier keine staatlichen Subventionen vergeben werden. Einzig der **Lernmarkt** als weitere Belastung wird sowohl negativ als auch positiv dargestellt. Dies bedingt die gute Vergleichbarkeit der Standardprogramme und die damit einhergehende Transparenz der Inhalte, welche auch auf der Reputation der Hochschule gründet. Ebenso wirkt sich die

Belastung der **Lernhoheit** als positive Beanspruchung aus, da die Studierenden ihre Entscheidungen nicht stetig reflektieren müssen und die Studieninhalte von den Hochschulen vorgegeben sind. Dennoch können die Studierenden innerhalb der Standardprogramme nicht die gewünschten **Lernziele** verfolgen.

Demgegenüber konnten innerhalb der Untersuchung U2, dargelegt in Unterkapitel 8.2.1.2, in Bezug zu E2.1.2 die Belastungen herausgearbeitet werden, welche auf das System Hochschule *ohne* DMOB wirken. Hier wurden sechs Belastungen genannt, welche sich in negative und positive Beanspruchungen unterteilen lassen.

Durch die stetige bspw. interne Überregulierung wie z. B. die Akkreditierungsrichtlinien und die Vorgabe des kostendeckenden Handelns innerhalb eines nicht subventionierten Weiterbildungsmarktes entsteht häufig eine Überforderung der Hochschulen innerhalb der Belastung **Governance/Politik**. Eine weitere Belastung stellt der **Markt** dar, innerhalb dessen sich die Hochschulen *ohne* DMOB mit ihren Studiengängen zwar ein klares Profil erstellen und so Intransparenz entgegenwirken können. Dennoch entsprechen diese Standardprogramme oftmals nicht dem Bedarf des Marktes und es kann zu einem Studierendenrückgang in der Weiterbildung kommen. Diese beinahe gewünschte Starrheit ist durch eine Bequemlichkeit oder auch antiquarische Haltung begründet, welche von den Hochschulen verfolgt wird. „Ich denke, es ist auch Tradition und man hatte wahrscheinlich auch ein gewisses Ideal“ (EXPH5, 2019, Anhang 20.7.1.5, Zeile 95). Die Hochschulen verfolgen dabei ein Massen- und kein Einzelgeschäft und wollen dementsprechend auch gar nicht den individuellen Bedarf abdecken. Sie können mit den Standardprogrammen die Kosten jedoch geringhalten, was sich innerhalb der Belastung **Mitarbeitende/Organisation** als positive Beanspruchung herausstellt. Die Hochschule kann die Komplexität in ihren Abläufen geringhalten und klare Regelungen innerhalb einer klaren Hierarchie aufbieten. Die vorab erwähnte antiquarische Haltung spiegelt sich folglich auch in der Organisationskultur wider, was wiederum eine reduzierte Innovationskraft und ein geringeres Unternehmertum mit sich bringt. Die **Studierenden**, als eine weitere Belastung, können innerhalb der Klassen nicht hinsichtlich ihrer individuellen Leistungsvoraussetzungen zusammengestellt werden, was eine gewisse Unzufriedenheit bei diesen auslöst, die in einer höheren Abbrecherquote resultiert, oder aber sie erreichen den Studienabschluss allein, um den Abschluss zu haben, können den Weg

dorthin aber nicht vollkommen nutzen, bspw. aufgrund von inhaltlichen Wiederholungen oder einem zu geringen Praxistransfer. Neben den Studierenden spielen auch die **Dozierenden** eine wesentliche Rolle für den Studienerfolg. Diese sind mit ihrem Know-how reputationsentscheidend. Als letzte Belastung kann die **Wirtschaft** genannt werden, welche auf die Hochschule negativ wirkt. Die Experten gehen davon aus, dass zukünftige Abschlüsse von privaten Bildungsanbietern wie bspw. Abschlüsse der Google Academy im Ansehen steigen könnten und sich die Hochschulen im Weiterbildungsmarkt mit noch mehr Anbietern messen lassen müssen. Die Wirtschaft ist massgebend für die Anerkennung der Abschlüsse. Niemand wird sich für ein Studium entscheiden, welches bei einem potenziellen Arbeitgeber keinen hohen Stellenwert genießt.

Auf den Studierenden und auf die Hochschule wirken unterschiedliche Belastungen. Beide stehen jedoch auch in einer Wechselbeziehung zueinander; so haben die Studierenden einen Einfluss auf die Hochschule und diese als Lernumgebung hat wiederum einen Einfluss auf die Studierenden. Auf beide wirkt der Lernmarkt als positive Beanspruchung in den transparenten Angeboten und im klaren Profil sowie in der Vergleichbarkeit der Angebote und damit einhergehenden Reputation. Die starren Lerninhalte führen zu einer erhöhten Unzufriedenheit seitens der Studierenden, was sich entsprechend negativ auf die Hochschule auswirkt. Nichtsdestoweniger verfolgen die Hochschulen klare Regelungen und Hierarchien sowie eine Kultur, welche sich eher durch eine antiquarische Haltung charakterisiert und Abläufe und Prozesse vereinfacht. Dies spiegelt sich auch im Unverständnis für die Studierenden und im mangelnden Servicegrad wider, welcher negativ auf die Studierenden wirkt. Die Klarheit und die Transparenz in den Programmen führen sowohl bei den Studierenden als auch im System Hochschule zu positiven Beanspruchungen.

So lässt sich die Frage E2.1 wie folgt beantworten: Die Belastungen ohne DMOB, welche auf die Studierenden wirken, überwiegen. Lernzeit(-raum), Lerninhalt, Lernfinanzierung, Lernumgebung und Lernziel äussern sich grösstenteils als negative Beanspruchungen, wohingegen die Belastungen Lernmarkt und Lernhoheit als negativ und positiv resp. als positiv wahrgenommen werden. Einzig die Lernhoheit wurde ausschliesslich positiv bewertet. Dies begründet sich durch die klaren Vorgaben der Studienprogramme. Die

Hochschulen *ohne* DMOB sehen sich hingegen mit fünf Belastungen konfrontiert, wobei die Belastungen Governance/Politik, Markt, Studierende, Dozierende und Wirtschaft überwiegend als negative Beanspruchungen deklariert werden können. Einzig die Belastung Mitarbeitende/Organisation kann überwiegend als positiv genannt werden. Dies liegt vor allem an der Klarheit und geringen Komplexität in der Kultur, Administration und den Finanzen sowie der Hochschulleitung.

Demgegenüber sollen nun die empiriegeleiteten Fragen in Bezug zu den Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden und der Hochschule *mit* DMOB beantwortet werden.

Um diese eingehend beantworten zu können, sollen nachfolgend die Tertiärfrage E2.2 (*mit* DMOB) und die dazugehörigen Unterfragen beantwortet werden.

E2.2 Welches sind die erwarteten Belastungen und Beanspruchungen *mit* DMOB für Studierende und das System Hochschule?

E2.2.1 Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen *mit* DMOB für Studierenden?

E2.2.2 Welches sind die bestehenden Belastungen und Beanspruchungen *mit* DMOB für das System Hochschule?

Diese Fragen beruhen auf den Ausführungen der Untersuchungen zu den Belastungen und Beanspruchungen von Hochschule und Studierenden *mit* DMOB in Unterkapitel 8.2.2.

Wie in Unterkapitel 8.2.2.1 dargelegt, wirken ebenfalls die gleichen sieben Belastungen auf die Studierenden im *Soll*, d. h. *mit* DMOB, wie im *Ist*, *ohne* DMOB (E2.2.1). Jedoch haben diese unterschiedliche Ausprägungen in den Beanspruchungen, welche überwiegend als positiv dargestellt werden können. So wird der **Lernzeit(-raum)** als durchweg positive Beanspruchung von den Studierenden charakterisiert. Dies ist hauptsächlich darin begründet, dass diese Form des Studiums das Lebenslange Lernen überhaupt erst ermöglicht und die Studierenden aufgrund der Flexibilität eine Entlastung im Bereich des Studiums erfahren, da sie stets auf veränderte Lebenssituation reagieren können und ihr Studium entsprechend anpassen können. Ebenfalls wird die Belastung des **Lerninhalts** als grösstenteils positiv angesehen. Einzig die Intransparenz der Inhalte wird als negativ angegeben. Ursächlich hierfür ist die Tatsache, dass die Vielfalt der Studienmöglichkeiten nicht klar kommuniziert und dargestellt werden kann und die Studierenden nicht wissen, was alles möglich ist, und folglich überfordert

sind. Gleichwohl können diese die richtigen Kompetenzen mit der eigenen Inhaltsauswahl erlangen und einen hohen Praxistransfer erzielen. Die Entlastung resultiert u. a. darin, dass diese Themen wählen können, welche sie interessieren und mit Hilfe derer sie sich auf dem Arbeitsmarkt besser positionieren können, was wiederum die Belastung des positiven **Lernziels** beinhaltet, mit Hilfe dessen die eigene Karriere vorangetrieben werden kann. „[...] dass mich die Inhalte interessieren und dass mich das Studium meinen Karrierezielen weiterbringt“ (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 137–138). Aufgrund der hohen Flexibilität in Inhalt und Ablauf des Studiums lassen sich Beruf, Familie und Studium besser miteinander vereinen und der Verzicht während des Studiums verringert sich. Die **Lernumgebung** wirkt sich dabei positiv auf die Studierenden aus. Familie und auch Arbeitgeber können in Entscheidungen berücksichtigt werden. Einzig die Hochschule sorgt mit einer Unbeständigkeit hinsichtlich wechselnder Ansprechpersonen oder wechselnder Klassenkommilitonen für eine gewisse negative Wirkung. Die Studierenden wünschen sich diesbezüglich mehr Stabilität. „[...] es tritt keine Gewohnheit ein“ (EXPS10, 2019, Anhang 20.7.4.5, Zeile 214). Dennoch bietet die DMOB ein hohes Mass an Mobilität und einen besseren und intensiveren Austausch mit den Dozierenden, welcher bspw. aufgrund von Kleingruppen unterstützt wird. Auch bei den Studierenden spielt die **Lernfinanzierung** eine wesentliche Rolle und die DMOB scheint auch bei diesen Studierenden mit einem finanziellen Aufwand verbunden zu sein, ähnlich wie bei den Studierenden ohne DMOB. Insbesondere aufgrund der Intransparenz der Angebotsvielfalt und der mangelnden Vergleichbarkeit wurde die Belastung des **Lernmarktes** als durchweg negativ beschrieben, wobei hier eine klare Differenzierung der Beanspruchungen zu den Studierenden ohne DMOB festgestellt werden kann, welche insbesondere den Lernmarkt als positiv beschreiben. Grösstenteils als positive Beanspruchung kann ebenfalls die **Lernhoheit** festgehalten werden, welche mit mehr Beanspruchungen wie etwa der erforderlichen Disziplin und Selbstverantwortung als positiv charakterisiert wurde. Einzig die Unsicherheit im Hinblick auf die eigenen Entscheidungen, welche auf die Studierenden wirkt, wird als negativ empfunden. Es wird deutlich, dass diese Form eines Studiums nicht für jeden Studierenden geeignet ist, da die DMOB ein hohes Mass an Reflexions- und Analysefähigkeit erfordert.

Im Weiteren soll nun der Frage E2.2.2 nachgegangen werden, welche sich auf die Ergebnisse aus Unterkapitel 8.2.2.2 gründet. Bei der Hochschule im *Soll*, d. h. *mit* DMOB, konnten vier

Belastungen und deren Beanspruchungen dargelegt werden. Zu den Belastungen Dozierende und Wirtschaft wurden indes keine Angaben gemacht. Auch hier spielt die Intransparenz der Studienangebote im Hinblick auf **Governance/Politik** eine wesentliche Rolle, da die Hochschule den externen und auch internen Gesetzgeber über DMOB aufklären muss, sodass hier ein Verständnis für diese erlangt werden kann. Die DMOB muss zwar reglementiert werden, aber diese Regularien müssen die DMOB auch zulassen und nicht verhindern. Mittels der DMOB gelingt es der Hochschule, den Bedürfnissen des **Marktes**, als weitere Belastung, gerecht zu werden, was sich u. a. in steigenden Studierendenzahlen und überwiegend in positiven Beanspruchungen äussert. Dies wirkt sich entsprechend positiv auf die Reputation aus, da dieses Angebot für Innovation, Individualität und Flexibilität steht und sich die Hochschule so innerhalb der Weiterbildung gegenüber anderen Anbietern positionieren kann, indem sie bspw. massgeschneiderte Angebote für Unternehmen anbietet. „[...] unternehmenseigene CAS zu machen. Aber das ist noch viel zu wenig bekannt“ (EXPH3, 2019, Anhang 20.7.1.3, Zeile 122–123). Aufgrund der Intransparenz der Möglichkeiten innerhalb der Studienangebote und des bislang zu geringen Bekanntheitsgrades erfordert dies wiederum einen erhöhten Aufklärungs- und Beratungsaufwand. Mit der Vielfalt und der Trendaufnahme gelingt es, mittels der DMOB eine hohe Zufriedenheit der **Studierenden** zu erlangen. Jedoch gewöhnen sich diese an die Vielfalt und fordern immer noch mehr Möglichkeiten. Hier kann die Hochschule auch an ihre Grenzen stossen, sodass die Gefahr besteht, dass sie dem nicht gerecht wird. Die Belastung **Mitarbeitende/Organisation** wirkt sich sowohl positiv als auch negativ auf die Hochschule aus. Die DMOB führt zu einer erhöhten Komplexität in der Administration, aber auch zu einem erhöhten finanziellen Aufwand oder zu einer grösseren Fehleranfälligkeit. Für Innovationen muss stets Geld investiert werden und die Neuentwicklungen bergen auch immer ein gewisses Risiko, was jedoch in einer agilen und digitalen Kultur in Kauf genommen wird. Insbesondere die Führung fördert mutige Ansätze, treibt ein grenzenauflösendes Denken voran und sollte eine gewisse Stabilität gegenüber den Mitarbeitenden bieten, da dynamische Prozesse und Neuentwicklungen auch immer mit Unsicherheiten verbunden sind, welche als negative Beanspruchungen dargestellt werden.

Zusammenfassend lässt sich E2.2 wie folgt beantworten: Bei den Studierenden *mit* DMOB kann ebenfalls von den gleichen sieben Belastungen wie in E2.1 ausgegangen werden. Lernzeit(-raum), Lerninhalt, Lernziel sowie Lernumgebung und Lernhoheit können dabei als

fast ausnahmslos positive Beanspruchungen deklariert werden. Einzig die Lernfinanzierung und der Lernmarkt werden als negative Beanspruchungen erkannt. Bei der Hochschule *mit* DMOB können vier Belastungen genannt werden. Governance/Politik, Markt und Studierende können hierbei als überwiegend positive Beanspruchungen identifiziert werden. Einzig die Belastung Mitarbeitende/Organisation kann sowohl als positive als auch negative Beanspruchung deklariert werden.

Es wird deutlich, dass es insbesondere bei den Belastungen der Hochschule zu Abweichungen kommt und die Hochschule *mit* DMOB mit weniger Belastungen konfrontiert ist als die Hochschule *ohne* DMOB. Auch überwiegen hier die positiven Beanspruchungen bei der Hochschule im *Soll*. Die Belastungen Markt und Mitarbeitende/Organisation wurden mit einer höheren Gewichtung genannt, da hier eine Vielzahl von Beanspruchungen vorhanden ist. Oftmals kommt eine negative Beanspruchung der einen Hochschule dann bei der anderen als positive Beanspruchung zum Tragen. Zur Verdeutlichung dieses Beispiels soll die Komplexität genannt werden. Innerhalb der DMOB führt diese zu einem erhöhten Aufwand in der Administration bei der Hochschule im *Soll*, während es innerhalb der Hochschule im *Ist* aufgrund deren Standardprogramme zu einer erhöhten Effizienz kommt. Die Hochschule im *Soll* erfährt eine durchweg positive Reputation am Markt, während die Hochschule im *Ist* aufgrund der Starrheit und mangelnden Flexibilität eher mit einer schlechteren Reputation zu kämpfen hat. Während im *Ist* die Möglichkeit besteht, ein klares Profil zu entwickeln und eine hohe Transparenz innerhalb der Informationen zu erlangen, muss die Hochschule im *Soll* dieser Intransparenz mittels eines erhöhten Beratungsaufwands entgegenwirken. Bei den Studierenden ergibt sich eine ähnliche Verteilung der negativen und positiven Beanspruchungen. Die positiven Beanspruchungen überwiegen im *Soll* deutlich. Hingegen sind die Studierenden im *Ist* vermehrt mit negativen Beanspruchungen konfrontiert und auch hier stellt die eine negative Beanspruchung bei den anderen meist eine positive Beanspruchung dar. Als verdeutlichendes Beispiel sei an dieser Stelle die Studiengestaltung genannt. Im *Soll* ermöglicht diese aufgrund der Flexibilität im Studienablauf ein lebenslanges Lernen innerhalb der Belastung Lernzeit(-raum). Hingegen wird dieses bei Studierenden im *Ist* aufgrund der Starrheit und mangelnden Flexibilität in Inhalt und Ablauf der Standardprogramme drastisch erschwert. Beide nennen jedoch die Lernfinanzierung als

durchweg negative Beanspruchung. Hierin liegt eine Gemeinsamkeit; in der Belastung Lernfinanzierung scheint es nebensächlich zu sein, ob *mit* oder *ohne* DMOB studiert wird.

Daraus resultierend kann die Forschungsfrage E2 wie folgt beantwortet werden: Die Belastungen bei den Studierenden sind im *Ist* und *Soll* jeweils gleich. Diese umfassen Lernzeit(-raum), Lerninhalt, Lernumgebung, Lernfinanzierung, Lernmarkt, Lernziel und Lernhoheit. Diese Belastungen münden in überwiegend positiven Beanspruchungen innerhalb der DMOB und überwiegend negativen Beanspruchungen *ohne* DMOB. Die Hochschulen im *Ist* sehen sich mit mehr Belastungen konfrontiert als die Hochschulen im *Soll*. Diese sind Governance/Politik, Markt, Studierende, Dozierende, Wirtschaft und Mitarbeitende/Organisation. Dagegen können der Hochschule im *Soll* die Belastungen Governance/Politik, Markt, Studierende und Mitarbeitende/Organisation zugeschrieben werden. Die daraus resultierenden Beanspruchungen erweisen sich bei den Hochschulen *ohne* DMOB überwiegend als negative Beanspruchungen, mit Ausnahme der Belastung Mitarbeitende/Organisation, welche hauptsächlich als positive Beanspruchung genannt werden kann. Die Belastungen im *Soll* können als überwiegend positive Beanspruchungen genannt werden. Eine Ausnahme bildet hier die Belastung Mitarbeitende/Organisation, welche grösstenteils als negative Beanspruchung festgehalten werden kann. Dies kann hauptsächlich durch die Komplexität der DMOB begründet werden, welche bei den Hochschulen im *Ist* reduziert ist.

9.3 Diskussion und Konklusion Ergebnisse Untersuchung 3

Dieser Abschnitt beantwortet die empiriegeleiteten Forschungsfragen aus Untersuchung 3.

9.3.1 Beantwortung der empiriegeleiteten Forschungsfragen U3

In diesem Abschnitt sollen nun die empiriegeleiteten Forschungsfragen aus Untersuchung 3 beantwortet werden.

E3 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule und deren Wirkung auf das sozio-ökonomische Konstrukt?

Um diese Fragen beantworten zu können, soll im Folgenden auf die entsprechenden Unterfragen, wie in Unterkapitel 6.1 dargestellt, näher eingegangen werden.

E3.1 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden?

Zur Beantwortung der Frage E3.1 sei auf Unterkapitel 8.3.1.1 verwiesen. In diesem wurden die Ergebnisse der Untersuchung zu den Bedürfnissen der Studierenden hinreichend dargelegt. Die Bedürfnisse der Studierenden konnten ebenfalls anhand der ISL-Klassifizierung benannt und den Dimensionen **Inhalt**, **Struktur** und **Layout** zugeordnet werden.

Vor allem in Bezug zum **Inhalt** konnten lediglich semantische Optionen benannt werden und hier wurden ausschliesslich Bedürfnisse ‚nach‘ genannt. So wird deutlich, dass insbesondere dem Studieninhalt und dessen Bedeutung in Bezug z. B. auf das lebenslange Lernen, zur eigenen Positionierung, aber auch zur eigenen Lernzielausrichtung ein erhebliches Gewicht zugesprochen wird. Die Studierenden legen Wert darauf, dass der Inhalt auf die eigene Person ausgerichtet wird und die Transparenz und Anerkennung der Studienmöglichkeiten vorangetrieben werden. Dies bedeutet, dass insbesondere Unternehmen und deren HR-Abteilungen, aber auch die Politik und die Gesellschaft mehr Kenntnisse über die Studienangebote erhalten sollten, um so eine erhöhte Akzeptanz zu erlangen, da viele Studierende in der Weiterbildung darauf angewiesen sind, dass der Arbeitgeber eine Weiterbildung unterstützt. Darüber hinaus wird ein gewisser Grad an Sicherheit innerhalb der vielen Optionen benötigt. Ist die Wahl berechtigt, ist sie im Hinblick auf das eigene berufliche Vorankommen sinnvoll. Innerhalb der Dimension Struktur konnten wenige Bedürfnisse zur zeitlichen Option ermittelt werden. Diese fokussieren insbesondere die gute Erreichbarkeit der Hochschule, um effizient studieren zu können. Die Studierenden erwarten dann ein Feedback auf ihre Fragen, wenn sie am Stoff arbeiten, und nicht verzögert. Ein effizientes Studieren bedingt ebenfalls, dass Termine eingehalten werden und auch Prüfungstermine flexibel gestaltet werden können, um ein unnötiges Verlängern der Studiendauer zu verhindern.

Auch in der Dimension **Struktur**, innerhalb der semantische Option, konnte ein Grossteil der genannten Bedürfnisse zugeordnet werden, wobei hier Bedürfnisse ‚an‘ und ‚nach‘ genannt

wurden. Insbesondere wird dahingehend deutlich, dass ebenso das Bedürfnis an das Lebenslange Lernen gestellt wird, was auch innerhalb der Struktur der Hochschule genannt wurde. Die Hochschulen müssen so Übergänge von Höheren Fachschulen gewährleisten oder auch vorab erbrachte Leistungen anderer Hochschulen anrechnen, um Lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Darüber hinaus sollte die Zulassung zu den Studiengängen geregelt werden, sodass ein angemessenes Niveau innerhalb der Studiengänge erreicht werden kann. Hier kann die Hochschule entsprechend den Einstiegsniveaus die Klassen zusammenstellen. Darüber hinaus sollte die Struktur der Hochschule so aufgestellt sein, dass eine gewisse Kundenorientierung im Sinne von Kundennähe oder auch der Begleitung des Studierenden ermöglicht wird. Die Kundenorientierung stellt ein grosses Bedürfnis seitens der Studierenden dar. Dieses wurde mehrfach von den Experten erwähnt und bezieht sich u. a. auf die Administration.

Das Thema der Klarheit und Transparenz im Hinblick auf die Informationsbereitstellung gegenüber den Stakeholdern ist insbesondere in Bezug auf die DMOB ein wesentlicher Punkt und wurde entsprechend auch im Hinblick auf die Struktur genannt. Die Studierenden haben ein Bedürfnis nach Klarheit und Transparenz, wenn es um Informationsbereitstellung und Prozesse geht.

Die Gestaltung des Unterrichts, d. h. das **Layout**, besitzt hingegen als einzige Dimension innerhalb der Bedürfnisermittlung eine räumliche Option. In dieser verfolgen die Studierenden eine zweckmässige Raumausstattung. Sie bevorzugen, sich den Lernstoff ortsungebunden aneignen zu können, was auch die semantische Option miteinschliesst, wenn es darum geht, das Bedürfnis nach Verfügbarkeit zu befriedigen. Hiermit ist die Bereitstellung der Lerninhalte gemeint, welche digital und einfach zugänglich gemacht werden sollten. Das Bedürfnis nach Verfügbarkeit und auch einer damit zusammenhängenden Unabhängigkeit, sich Studieninhalte immer und überall aneignen zu können, ist ein wesentliches Merkmal für die Studierenden im Hinblick auf die Bedürfnisermittlung der Studierenden. Das Bedürfnis an die bevorzugte Klassenkultur oder die Dozierenden, welche eher als Coach fungieren und in Interaktion mit den Studierenden treten sollen, wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls aufgeführt.

Die Bedürfnisse der Studierenden konnten innerhalb der Dimension Inhalt, Struktur und Layout festgestellt werden, wobei der Bedeutungsebene eine wesentliche Rolle

zugesprochen werden kann, welche Bedürfnisse ‚an‘ oder ‚nach‘ etwas beinhaltet. Insbesondere das Bedürfnis an das Lebenslange Lernen, welches sowohl im Inhalt als auch in der Struktur genannt wurde, ist hierbei wesentlich. Das Bedürfnis nach Klarheit und Transparenz ist ebenso bedeutsam innerhalb des Inhalts und der Struktur.

Nachfolgend soll auf die nächste Teilfrage in Bezug auf die Bedürfnisse der Hochschule eingegangen werden.

E3.2 Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule?

Diese Frage kann mit den Ergebnissen der Untersuchung 3 in Unterkapitel 8.3.2 beantwortet werden. Auch innerhalb der Bedürfnisermittlung des Systems Hochschule konnten diese den Dimensionen **Inhalt**, **Struktur** und **Layout** zugeordnet werden. Diesbezüglich ergaben sich in der semantischen Option ebenfalls die meisten Bedürfnisse von Seiten der Hochschule.

Die Hochschulen verfolgen in Bezug auf den **Inhalt** eines Studiums einen hohen Praxistransfer, welcher im Idealfall im Arbeitsumfeld des Studierenden mittels Lernsequenzen vor Ort stattfindet. Die Hochschule hat ein Bedürfnis an eine hohe Beratungsaktivität, aber auch an Stakeholderinformationen. Beide Bedürfnisse stehen in Beziehung zueinander. Die Hochschule sollte in diesem Zusammenhang zielführend aufklären (z. B. in Gesprächen) und einen einfachen Bezug zu den transparenten Informationen gewährleisten. So kann es gelingen, dass die Unternehmen über Möglichkeiten aufgeklärt werden. Ebenfalls besteht ein Bedürfnis nach Sicherheit im Hinblick auf eine gewisse Beständigkeit. Gerade innerhalb der DMOB ergeben sich stets neue Abläufe und Prozesse, was eine gewisse Unsicherheit und auch einen Kontrollverlust für die Mitarbeitenden mit sich bringt. Dieser Unsicherheit könnte über die Standardisierung und Harmonisierung in Bezug auf die Akkreditierungsrichtlinien entgegengewirkt werden. Innerhalb der DMOB herrscht kein starres Gerüst, was die Hochschule an sich angreifbarer macht, da keine Standardabläufe vorherrschen. Das Bedürfnis nach einer pragmatischen Anspruchshaltung besteht hierbei ebenfalls.

Innerhalb der Dimension **Struktur** konnten ausschliesslich Bedürfnisse zur semantischen Option herausgearbeitet werden. Demnach sind die zeitliche und räumliche Option in der Struktur nicht relevant für die Hochschule im Hinblick auf deren Bedürfnisse innerhalb der genannten Dimension. Die Hochschule hat klare Bedürfnisse an eine saubere Prozessdokumentation, entsprechende Ressourcenplanung, aber auch an die

Qualitätssicherung der Abschlüsse. Ein wesentliches Element ist die Kultur innerhalb der Hochschule, welche sowohl auf die Studierenden ausgerichtet sein muss, etwa in Form von Kundennähe und -orientierung, als auch auf die Mitarbeitenden. An diese wird ein hohes Mass an Änderungsbereitschaft und der Anspruch eines unternehmerischen Denkens und Handelns sowie einer offenen Fehlerkultur gestellt. Gerade in einem innovativen Umfeld erweist sich dies als unabdingbar, ebenso wie das Vertrauen untereinander oder das Abschaffen von Grenzdenken mit Hilfe kollegialer Ziele, welche von allen Mitarbeitenden gleichermassen getragen werden sollten. Es besteht das Bedürfnis an eine Führung als Vorbild, welche die Kultur wie auch das Denken und Handeln vorlebt und dies an die Mitarbeitenden weitergibt. Danach kommt der Führung eine entscheidende Rolle innerhalb der Kultur zu, wobei in Bezug auf die Führung und auch Mitarbeitenden ein Bedürfnis nach einer gewissen Entscheidungskompetenz besteht. „Es braucht Konsequenzen in allen Entscheidungen [...]“ (EXPS7, 2019, Anhang 20.7.4.2, Zeile 467). Auch seitens der Hochschulen wird das Bedürfnis nach Einfachheit genannt, wobei einfachere Prozesse und Akkreditierungsabläufe im Zentrum stehen. Die Ermöglichung des lebenslangen Lernens gehört auch hier dazu und soll durch die Zulassungsregularien und Durchlässigkeit realisiert werden. Die Standardisierung und Harmonisierung stehen ebenfalls im Fokus. Es wird einen Wandel geben, auch im Zuge der DMOB, und es sollte ein neuer individueller Standard geschaffen werden. Dabei sollte zunehmend auf ausländische Hochschulabschlüsse Rücksicht genommen werden. Ebenso besteht das Bedürfnis nach Innovation, Agilität und Change, die sich gegenseitig bedingen. Innovationen und Agilität sollten auch von der Politik gefördert werden. Bereits angedacht war in diesem Zusammenhang ein Certificate of Open Studies, welches bisher in der Schweiz indes noch keine Anerkennung erlangen konnte. Bei diesem ist die Berufserfahrung entscheidend, wobei die Kompetenz dann mit einem entsprechenden Kompetenznachweis nachgewiesen wird. Dies sollte der zukünftige Weg sein. „Es gibt ja dieses COS. Nicht CAS, sondern COS. Certificate of Open Studies. Man muss gar keine Bedingungen erfüllen. Einfach am Schluss den Kompetenznachweis erreichen. Da sagen alle: Nö, das geht nicht. Dabei ist es völlig modern und eigentlich richtig“ (EXPH2, 2019, Anhang 20.7.1.2, Zeile 586–589). Darüber hinaus besteht für das System Hochschule ein wesentliches Bedürfnis nach Kosteneffizienz. Die Personalkosten sollten möglichst geringgehalten werden, aber auch die Klassenauslastung

sollte so gestaltet werden können, dass trotz einer Kleingruppe der gewünschte Deckungsbeitrag erzielt werden kann.

Die Bedürfnisse der Dimension **Layout** können innerhalb der räumlichen und semantischen Option festgehalten werden. Hier besteht ein Bedürfnis nach einer gewissen Virtualität, um möglicherweise die Unterrichtseinheit virtuell durchführen zu können und keinen Schulungsraum für eine Kleingruppe einplanen zu müssen, was wiederum mit dem Bedürfnis nach Kosteneffizienz in der vorhergehenden Dimension einhergeht. Die Hochschule hat innerhalb der semantischen Option ein klares Bedürfnis an die Dozierenden – auch an diese wird ein hohes Mass an Änderungs- und Anpassungsbereitschaft als pädagogische Mitarbeitende gestellt. Um die erforderliche Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden zu unterstützen, sollten Lernplattformen installiert werden, die einfach zugänglich sind und eine hohe Zuverlässigkeit aufweisen. Hierbei kommt das Bedürfnis nach einer standardisierten Technologie von Seiten der Hochschule zum Ausdruck. Neben der Technologie sollte auch die vorhandene Infrastruktur zweckmässig sein und die erforderliche Ausrüstung bspw. für Onlinevorlesungen aufweisen. Innerhalb der Unterrichtsgestaltung wurde das Lebenslange Lernen als Bedürfnis der Hochschule genannt, welches es zu realisieren und auch zu fokussieren gilt, um den Wandel der Arbeitswelt zu unterstützen und den Generationen in ihren beruflichen Herausforderungen die nötigen Kompetenzen mitzugeben.

Die Bedürfnisse der Hochschule richten sich auf die Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout, wobei der jeweiligen semantischen Option mehr Gewicht verliehen wurde als der räumlichen und zeitlichen Option innerhalb der jeweiligen Dimension. Insbesondere das Bedürfnis zur Realisierung des Lebenslangen Lernens sollte unterstützt werden. Dies kann ermöglicht werden durch eine angepasste Unterrichtsgestaltung mittels Anerkennung und höherer Durchlässigkeit z. B. von anderen Fachschulen oder auch der Zulässigkeit von anderen Abschlüssen, welche auf Berufserfahrung beruhen. Aber auch die eigene Kultur innerhalb der Hochschule stellt ein entscheidendes Bedürfnis dar, welches herausgestellt werden sollte. Die Kultur bedingt ein innovatives und agiles Umfeld, welches von der Führung der Hochschule gestützt und gefördert werden sollte, und bedarf Mitarbeitender, die sich in einem dynamischen Umfeld zurechtfinden und die nötigen Kompetenzen

mitbringen. Die Transparenz der Informationen und die damit zusammenhängende Aufklärung der relevanten Stakeholdergruppen sind auch bei den Hochschulen ein Bedürfnis und bedürfen eines erhöhten Beratungsaufwands. Dabei sollte von Seiten der Hochschule neben dem personellen Mehraufwand auch die Kosteneffizienz fokussiert werden.

Im nachfolgenden Abschnitt soll nun auf die empiriegeleiteten Fragen zu Untersuchung 3 eingegangen werden:

E3.3 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und der Hochschule aufgrund *Ist* und *Soll* innerhalb der Belastungs-Beanspruchungskonzeption?

Die dazugehörigen Unterfragen lauten wie folgt:

E3.3.1 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen *Ist* und *Soll* in der Belastungs-Beanspruchungssituation?

E3.3.2 Welches sind die Bedürfnisse des Systems Hochschule aufgrund des bestehenden Unterschieds zwischen *Ist* und *Soll* in der Belastungs-Beanspruchungssituation?

Die Beantwortung der Unterfrage E3.3.1 gründet auf den Ausführungen in Unterkapitel 8.3.3.1. Die Bedürfnisse resultieren aus den vorab ermittelten Belastungen und Beanspruchungen aus Untersuchung 2.

Es besteht das Bedürfnis nach einem flexiblen **Lernzeit(-raum)**, welcher durch die Studierenden individuell gestaltet werden kann. Ebenfalls besteht ein Bedürfnis nach einem **Lerninhalt**, welcher auf die eigene Person abgestimmt werden kann und sich den individuellen Leistungsvoraussetzungen anpasst. Ein weiteres Bedürfnis stellt die **Lernumgebung** dar, welche an die berufliche und soziale Situation adaptiert werden kann und durch die Hochschule im Sinne einer gewissen Beständigkeit unterstützt werden sollte. Ein weiteres Bedürfnis besteht in der **Lernfinanzierung** der Weiterbildung im Sinne von möglichen Subventionen oder auch geringeren Weiterbildungskosten. Die Hochschule und ihre Studiengänge sollten im **Lernmarkt** anerkannt sein und über eine gute Reputation am Markt verfügen. Als weiteres Bedürfnis innerhalb der Belastungs-Beanspruchungssituation kann die individuelle **Lernzielgestaltung** genannt werden, um die eigene Karriereplanung zielgerichtet angehen zu können. Die Studierenden verlangen nach einer **Lernhoheit**, wenn diese gewünscht wird, bei welcher die Studierenden mit Eigenverantwortung und einer stetigen

Reflexion der eigenen Lage konfrontiert sind. Diese ist gewünscht, aber entsprechend auch typabhängig.

Die Beantwortung der Unterfrage E3.3.2 gründet hingegen auf den Ausführungen in Unterkapitel 8.3.3.2 und soll im Anschluss zusammenfassend beantwortet werden.

Dabei ergab sich das Bedürfnis an **Governance/Politik**, welche agile Regularien ermöglichen sollen, um so die Vielfalt der Studienmöglichkeiten zu unterstützen und zu ermöglichen. Dies bedingt auch, dass die Politik die DMOB erkennen muss und sich ihr gegenüber öffnen sollte. Die Hochschulen verfolgen eine individuelle Bedarfsdeckung, um den **Markt** bedienen zu können. Hierfür wird jedoch eine transparente Informationsbereitstellung benötigt und der Bekanntheitsgrad der individuellen Studienprogramme bei den Stakeholdern muss erhöht werden. Die **Studierenden**, zu sehen als homogene Gruppe der Stakeholder, können ebenfalls als Bedürfnis genannt werden. Bei diesen soll eine hohe Zufriedenheit im Hinblick auf das digitale multioptionale Studium erreicht werden. Neben den Studierenden wird auch den **Dozierenden** Beachtung geschenkt, welche eine möglichst gute Reputation für die Hochschule erzeugen sollen. Als weiteres Bedürfnis wird auf die **Wirtschaft** verwiesen, welche den Status des Hochschulabschlusses und die damit einhergehende Qualität der Abschlüsse weiterhin anerkennen sollte. Als letztes Bedürfnis stehen die **Mitarbeitenden** und die **Organisation** im Fokus, welche Innovation, Agilität und Digitalisierung lebt.

Die Bedürfnisse der Studierenden und der Hochschule aufgrund *Ist* und *Soll* innerhalb der Belastungs-Beanspruchungskonzeption weisen unterschiedliche Ausrichtungen auf. Die Bedürfnisse der Studierenden sind stärker auf das Individuum gerichtet, im Sinne der eigenen Lernhoheit, der Möglichkeit zur Gestaltung des Lernzeit(-raums) sowie der Lernzielausrichtung, um sich am Arbeitsmarkt besser positionieren zu können. Sie sind aber auch immer im Hinblick auf den Lernmarkt zu betrachten, also darauf, wie das Studienprogramm und die Hochschule dort angesehen sind, oder aber auch auf die Lernumgebung des Studierenden, in welcher sich die Hochschule mit ihren Abläufen und Prozessen auf Änderungen im beruflichen und sozialen Umfeld des Studierenden anpassen sollte. Ein weiteres Bedürfnis ist die entsprechende Finanzierungsmöglichkeit der Weiterbildung, welche besser subventioniert werden sollte. Doch auch die Gebühren der Weiterbildung von Seiten der Hochschule sollten reduziert werden. Im Hinblick auf die

Hochschule sind die Bedürfnisse eher auf die Organisation und deren Einflüsse gerichtet, wie etwa interne und externe Regularien, welche von Politik und Governance vereinfacht werden sollten. Das Bedürfnis der transparenten Informationsbereitstellung, um den relevanten Markt zu informieren und diesen mit Hilfe der Studienprogramme auch bedienen zu können, ist ebenso ein Bedürfnis wie jenes, die Studierenden im Sinne einer erhöhten Serviceorientierung und Studienvielfalt zufriedenzustellen. Ein elementares Bedürfnis besteht in der Reputation in der Wirtschaft und am Markt, welches auch durch geeignete Dozierende gewährleistet werden kann, die durch ihr Know-how die Studieninhalte wesentlich prägen. Von Relevanz sind eine agile und innovative Kultur innerhalb der Organisation und eine Kultur, welche unternehmerisches Denken und Handeln prägt und eine DMOB erst ermöglicht.

Als abschliessende empiriegeleitete Fragestellung soll nun die nachfolgende Frage innerhalb der Untersuchung 3.4 geklärt werden.

E3.4 Welches sind die Bedürfnisse der Studierenden und des Systems Hochschule als Differenz im Bezug zur DMOB?

Diese Frage wurde bereits hinreichend in Unterkapitel 8.3.4 diskutiert. An dieser Stelle soll jedoch nochmals eine zusammenfassende Antwort gegeben werden, bezugnehmend auf die relevanten Erkenntnisse aus Untersuchung 3.4.

Ein grosses Bedürfnis, welches für Studierende und Hochschule gleichermaßen von Bedeutung ist, besteht in der flexiblen Gestaltung des Studieninhalts, aber auch des Studienortes. Dahingehend wird vor allem auf die Vermittlung des für den Studierenden relevanten Studieninhalts sowie den hohen Praxistransfer Wert gelegt, wobei das Studium allerorts ermöglicht werden muss, vorzugsweise am Arbeitsplatz, um den Praxistransfer zu unterstützen. Die gemeinsamen Bedürfnisse stellen ebenso eine transparente Informationsbereitstellung für die relevanten Stakeholder dar wie die Ausrichtung auf das Lebenslange Lernen mittels einer individuellen Gestaltung des Studienprogramms durch die Studierenden und dessen Ablaufs von Seiten der Hochschule. Ein weiteres gemeinsames Bedürfnis liegt in der Service- und Kundenorientierung, welche von Seiten der Studierenden und der Hochschule gleichermaßen fokussiert wird. Diese kann vielfältige Ausprägungen annehmen, doch primär geht es um die Begleitung des Studierenden und die Gewährleistung

einer gewissen Beständigkeit von Ansprechpersonen. Hochschule und Studierende haben gleichermaßen das Bedürfnis nach einer guten Reputation am Markt. Innerhalb der DMOB wird eine Einfachheit in Bezug auf Prozesse und Abläufe sowie die digitalen Plattformen bevorzugt. Da die DMOB mit einem hohem Mass an Komplexität verbunden ist, sollte diese möglichst reduziert werden können, sodass eine einfache Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden ermöglicht wird. Die Kosten für die Weiterbildung von Seiten der Studierenden und auch von Seiten der Hochschule sollten möglichst reduziert werden und von Seiten der Hochschule ebenso variabel gestaltet werden können. Die Hochschule wünscht dahingehend einfachere interne Regularien wie z. B. das Akkreditierungsverfahren, während die Studierenden eher auf die Qualität des Abschlusses Wert legen. Sie tangiert dabei nicht das Akkreditierungsverfahren der Hochschule, vielmehr ist dessen Ergebnis relevant.

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass die Bedürfnisse der Studierenden und der Hochschule unterschiedliche Ausrichtungen und Gewichtungen aufweisen, im Ganzen jedoch grosse Auswirkungen auf das sozio-ökonomische Konstrukt und letztendlich den Studienerfolg haben. Der Studienerfolg für die Studierenden wird dann ermöglicht, wenn die Bedürfnisse hinsichtlich ihrer Belastungs-Beanspruchungskonzeption so befriedigt werden können, dass die Belastungen, welche sich mit einem Weiterbildungsstudium ergeben, als positiv oder mindestens als neutral wahrgenommen werden. Dieser Studienerfolg wird hauptsächlich mittels der individuellen Studiengestaltung mit deren Inhalten und Abläufen ermöglicht. Der Studienerfolg für die Hochschulen ist dann gegeben, wenn diese die Kosten möglichst variabel halten und entsprechend deckungsgleich arbeiten können sowie den Markt bedienen können und entsprechend auch eine positive Reputation erfahren. Hierfür ist die klare und aufklärende Informationsbereitstellung entscheidend, wie bereits in den theoretischen Ausführungen in Unterkapitel 5.5.2 ausgeführt wurde.

9.4 Fazit Diskussionsteil

Die in Kapitel 8 dargestellten hinreichenden Untersuchungsergebnisse konnten in der Diskussion in Kapitel 9 ausführlich besprochen werden, wobei auch die Beantwortung der empiriegeleiteten Fragestellungen erfolgte.

Im nachfolgenden Abschnitt soll nun nochmals auf die Überprüfung der Ergebnisse innerhalb der Inhaltsanalyse nach Mayring eingegangen werden.

9.5 Cohens Kappa

Wie bereits erwähnt, erfolgte die Kategorienbildung in Anlehnung an Mayring. Um dieses qualitative Verfahren zu validieren, wurde ein Qualitätscheck der Kodierung innerhalb einer Interrater-Reliabilitätsprüfung und durch die Berechnung von Cohens Kappa durchgeführt. Der dazugehörige Kodierleitfaden sowie die Auswertungen befinden sich im Anhang 20.6.

Cohens Kappa wurde dabei wie folgt berechnet:

$$k = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e}$$

Abbildung 170: Formel Cohens Kappa. (Quelle: Eigene Darstellung nach Bortz; Döring, 2006, S. 277)

p_o = Anteil relative Übereinstimmung

p_e = Anteil zufällige Übereinstimmung

Rater 1 war in beiden Fällen die Autorin, sodass die Codes entsprechend mit zwei weiteren Ratern (2a;2b) verglichen werden konnten.

Bei Rater 2a kam es zu 20 Übereinstimmungen und zu fünf Nichtübereinstimmungen. Daraus ergab sich ein Wert von 0.79.

Berechnung p_o	80.0%
Berechnung p_e	4.0%
Cohens Kappa $k =$	0.79

Abbildung 171: Cohens Kappa k Rater 2a. (Quelle: Eigene Darstellung)

Bei Rater 2b ergaben sich 19 Übereinstimmungen und sechs Nichtübereinstimmungen, wobei Rater 2b zwei Codes mehrfach verwendet und zwei Codes entsprechend weggelassen hatte. Daraus ergab sich ein Wert von 0.79.

Berechnung p0	76.0%
Berechnung pe	4.0%
Cohens Kappa k =	0.75

Abbildung 172: Cohens Kappa k Rater 2b. (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Berechnung des jeweiligen CK-Wertes befindet sich im Anhang 20.9 dieser Arbeit.

Nach Bortz und Döring (2006, S. 277) sollte der Wert von Cohens Kappa mindestens bei 0.6 liegen. Nach Landis und Koch (vgl. Landis; Koch, 1977, S. 165) gilt ein Wert zwischen 0.61 und 0.80 als eine beachtliche Übereinstimmung.

Daraus abgeleitet kann die gewählte Kodierung als gut angenommen werden.

9.6 Gütekriterien und methodische Abgrenzung

In diesem Unterkapitel werden die Gütekriterien der Untersuchungen und deren Durchführung besprochen, wobei ebenso eine methodische Abgrenzung vorgenommen wird. Alle Forschungsvorhaben weisen neben ausgeprägten Stärken, nach denen die Methoden ausgewählt wurden, auch methodische Schwächen auf. Um diese abzufedern, werden Gütekriterien beschrieben. So werden auch mögliche Bias-Faktoren kritisch betrachtet.

9.6.1 Gütekriterien Forschungsvorhaben

Je nach Literatur werden unterschiedliche Gütekriterien benannt, wobei die Anzahl zwischen drei und vier schwankt: Objektivität, Validität, Reliabilität und vereinzelt Repräsentativität. Zu beachten ist hierbei, dass diese Gütekriterien nicht in erster Linie auf qualitative Verfahren ausgerichtet sind. Für die qualitative Betrachtung liegen noch keine allgemeingültigen Gütekriterien vor (vgl. Hussy et al., 2013, S. 23). Aus diesem Grund soll im Folgenden zunächst

auf die sogenannten klassischen Gütekriterien eingegangen werden, um dann ein Beispiel für qualitative zu besprechen.

9.6.1.1 Objektivität

Bei der Objektivität handelt es sich um ein allgemeines Gütekriterium wissenschaftlicher Untersuchungen: Verschiedene Forscher müssen unter den gleichen (Versuchs-)Bedingungen zu den gleichen Ergebnissen gelangen [...] (Hussy et al., 2013, S. 23).

Innerhalb der qualitativen Forschung wird Objektivität eher als die Kontrolle des Einflusses des Interviewers auf die Interviewten verstanden. Dies ist jedoch widersprüchlich, denn innerhalb qualitativer Forschung wird,

[...] der Einfluss des Forschers auf das Feld, den Gegenstand und die Befragten ebenso in die Untersuchung einbezogen wie der eigene Erfahrungshorizont des Forschers (Reuber; Pfaffenbach, 2005, S. 119).

Im Grunde soll das Going-native-Dilemma vermieden werden, das gemäss Lamnek als die Handlung beschrieben werden kann,

[...] Massstäbe und Verhaltensmuster der Akteure auf Kosten der eigentlichen Beobachtungsaufgaben zu übernehmen (Lamnek; Krell, 2016, S. 48).

Entsprechend kann Objektivität nicht zuletzt aufgrund der nicht eindeutig auszulegenden Literatur als zu wenig anwendbar auf die qualitative Forschung bezeichnet werden.

9.6.1.2 Validität

Die Validität beurteilt eine (...) Untersuchung danach, ob sie auch gemessen hat, was sie messen wollte (Hussy et al., 2013, S. 24).

Validität ist ebenso wie Objektivität kein Gütekriterium, das für qualitative Forschungsvorhaben sinnvoll erscheint. Selbst bei einer nachvollziehbaren Dokumentation

des Vorhabens kann ein standardisiertes Vorgehen allein aufgrund der Individualität des Interviewers nicht per se garantiert werden (vgl. Weitzkämper, 2020, <https://quasus.ph-freiburg.de/guetekriterien/> [abgefragt am: 20.11.2020]).

9.6.1.3 Reliabilität

Reliabilität bezeichnet die Zuverlässigkeit und Beständigkeit einer Untersuchung. Reliabel ist ein Instrument dann, wenn es bei einem relativ gleichbleibenden Verhalten gleiche oder ähnliche Ergebnisse liefert (Hussy et al., 2013, S. 24).

Da qualitative Verfahren bewusst einzigartig sind und sich gerade dadurch auch unterscheiden sollen, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist, kann dieses Kriterium nur bedingt gültig sein.

Eine identische Replikation einer Untersuchung ist schon allein aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens in der qualitativen Forschung unmöglich (Flick et al., 2015, S. 324).

9.6.1.4 Repräsentativität

Der Begriff der Repräsentativität bezeichnet die Verallgemeinerungsfähigkeit von Untersuchungsergebnissen (Rottmann, 2005, S. 8).

In der qualitativen Forschung wird jedoch keine Repräsentativität angestrebt, es geht hier meist um Fallanalysen, bei denen bei einer theoretischen Sättigung von einer Repräsentativität der Breite und Tiefe der Kategorien ausgegangen werden kann.

9.6.2 Qualitative Gütekriterien

Die vorher aufgeführten Gütekriterien sind, wie bereits postuliert, weniger auf die qualitative Forschung zu beziehen, sondern eher generisch und haben

[...] keine universellen, allgemein verbindlichen Kriterien für qualitative Forschung, schon allein deshalb, weil (...) das methodische Vorgehen nicht standardisierbar, sondern gegenstands-, situations- und milieuabhängig ist (Steinke, 1999, S. 205).

Die Belastungen und Beanspruchungen wie auch die Dimensionen der DMOB sind kaum quantitativ zu erheben bzw. zu skalieren (vgl. Paetz et al., 2011, S. 74). Aus diesem Grund müssen Gütekriterien speziell für qualitative Forschung herangezogen werden. Mayring (2015, S. 125) gibt folgende Gütekriterien für die qualitative Forschung an: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung, Triangulation.

9.6.2.1 Verfahrensdokumentation

Um den gesamten Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen, müssen alle gewählte Vorgehensweisen sorgfältig dokumentiert werden (Hussy et al., 2013, S. 25).

Im Vordergrund steht hierbei die Nachvollziehbarkeit. Um diese in der vorliegenden Untersuchung bzw. im vorliegenden Forschungsvorhaben zu gewährleisten, legt die Autorin Wert auf die Darlegung der einzelnen Aspekte und Bezüge der Untersuchungen und stellt diese zusätzlich im Anhang dar. Durch die Trennung in einen eher theoriegeleiteten Teil und einen methodisch-empirischen Teil soll darüber hinaus deutlich werden, dass die Erhebungen nicht theorielos sind und durchaus eine Forschungsbasis bilden.

9.6.2.2 Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen spielen die entscheidende Rolle in qualitativ orientierten Ansätzen; sie sind jeweils argumentativ zu begründen (Hussy et al., 2013, S. 25).

In der späteren Diskussion der Ergebnisse in dieser Arbeit wird bewusst ein Bezug zu den theoretischen Ausführungen hergestellt, um die für eine Forschungsarbeit notwendigen Interpretationen abzusichern. Ebenso erfolgt in der Systematisierung der Kategorien ein

Stufenverfahren, sodass deutlich wird, wie diese entstehen und welche Struktur generiert wird, um die der Empirie zu Grunde liegende Fragestellung zu beantworten.

9.6.2.3 Regelgeleitetheit

[...] darf nicht ein völlig unsystematisches Vorgehen resultieren (Hussy et al., 2013, S. 25).

Durch die Anlehnung an die qualitative Analyse nach Mayring (2015) werden klare Grenzen gesetzt und es wird ein theoretischer Rahmen gespannt. Ebenso bildet eine auf der Theorie basierende Modellierung die Basis für die Diskussion und den Gestaltungsteil dieser Arbeit. So kann determiniert werden, dass es sich um ein systematisch-regelgeleitetes Vorgehen handelt.

9.6.2.4 Nähe zum Gegenstand

Diese wird vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft (Hussy et al., 2013, S. 25).

Alle Experteninterviews wurden am Arbeitsplatz der Mitarbeitenden der Hochschule geführt und innerhalb der zweiten Expertenorte am Studienort der Studierenden. Folglich ist eine unmittelbare Nähe gegeben. Zudem wird auf diese Weise eine vertraute Atmosphäre geschaffen, in die sich der Befragte eindenkt und zu deren Bestandteil er wird, anstatt sich künstlich dort hineinversetzen zu müssen.

9.6.2.5 Kommunikative Validierung

Die Gültigkeit der Untersuchung kann man auch dadurch überprüfen, indem man die Ergebnisse den beforschten Personen nochmals vorlegt und mit ihnen diskutiert (Hussy et al., 2013, S. 25).

Alle Ergebnisse und alle Transkriptionen wurden den Studierenden bzw. den Mitarbeitenden der Hochschule nochmals vorgelegt und zur Diskussion gestellt. Zudem wurden sie durch die Befragten freigegeben.

9.6.2.6 Triangulation

[...] man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen und die Ergebnisse zu vergleichen. Dabei ist es nicht das Ziel, völlige Übereinstimmung zu erreichen (Hussy et al., 2013, S. 25).

Dies schliesst die Validierung der qualitativen Erhebung durch eine quantitative nicht aus, ist aber nicht zwingend. Ebenso wird durch die Triangulation vorausgesetzt, dass eine Bestätigung der Aussagen vorhanden ist. Innerhalb der vorliegenden Arbeit ist die Triangulation insofern vorhanden, als bspw. bei den Dimensionen der DMOB nicht nur die Studierenden, sondern auch die Mitglieder der Hochschule befragt wurden. Ebenso wurden die Bedürfnisse gegeneinander abgeprüft etc.

9.6.3 Erfüllung der Gütekriterien in den vorliegenden Untersuchungen

Die Gütekriterien in der qualitativen Forschung sind eingehend diskutiert und die Mehrheit spricht sich dafür aus, dass die Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht übernommen werden können (Mayring, 2002, S. 140).

Dabei werden die allgemein bekannten Gütekriterien wie bspw. Objektivität und Reliabilität nicht wie in der quantitativen Forschung angewendet.

So soll gezeigt werden, dass das Material ausdrückt, was man erfassen will (Steinke, 1999, S. 113).

Gerade die qualitative Inhaltsanalyse ist bezüglich der Strukturiertheit vorbildlich. So

[...] können willkürliche und verzerrte Informationen vermieden werden (Sedlmeier; Renkewitz, 2013, S. 849).

In den vorherigen Abschnitten wurde bereits deutlich, dass eine qualitative Untersuchung keine exakte Wissenschaft darstellt und sich vor allem auf der Ebene der Nachvollziehbarkeit und Plausibilität bewegt. Infolgedessen sollten die Ergebnisse einer qualitativen Arbeit in weiterführenden Arbeiten nochmals quantitativ abgesichert werden. Dazu sind jedoch andere Frage- und Zielstellungen notwendig.

9.6.4 Weitere Abgrenzungen – Kritische Betrachtung

Zu Beginn der Dissertation wurde bereits umrissen, dass innerhalb eines derart komplexen Themengebietes in Forschungsvorhaben Abgrenzungen notwendig sind. In der vorliegenden Arbeit erfolgte zum einen eine Abgrenzung auf die Weiterbildung, da diese im Gegensatz zur Ausbildung den grösseren Raum für Multioptionalität lässt und damit auch ein umfangreicheres Gebiet abdeckt und weil hier ein Angebotsmarkt vorherrscht und daher das Interesse an den Ergebnissen dieser Arbeit vermutlich grösser ist. Zum anderen wurde eine Abgrenzung hinsichtlich der Studienform vorgenommen. FBBS stellt – dies zeigt die Theorie – besondere Herausforderungen sowohl an die Studierenden als auch an die Hochschule. Weitere Abgrenzungen sind darüber hinaus im theoretischen Teil der Dissertation festgehalten.

Ergänzend im Zusammenhang mit dem gewählten methodischen Vorgehen ist die bereits erfolgte Abgrenzung auf den qualitativen Ansatz zu erwähnen, der durchaus in weiterführenden Arbeiten mit einer zusätzlichen qualitativen Erhebung im Sinne einer Triangulation konsolidiert werden sollte. Die Datenlage liess dabei nur die Befragung einer Hochschule in der Schweiz zu. Die Abgrenzung auf die Schweiz ist daher notwendig, da die Belastungen und Beanspruchungen aufgrund von Regelwerken, Richtlinien und weiteren Governance-Aspekten in der Schweiz sehr speziell sind. Innerhalb der Schweiz selbst hat erst eine Hochschule, nämlich die in privater Trägerschaft innerhalb eines Piloten, den ersten Schritt in die DMOB realisiert. Da die Weiterbildung nicht subventioniert wird, ist unter dem finanziellen Aspekt die Abgrenzung auf eine private anstelle einer öffentlichen Trägerschaft irrelevant. Gleichwohl sind die Befragten nicht ganz unbelastet von DMOB; eine Auswahl von

Studierenden ohne diesen Hintergrund hätte indes zur Folge, dass diese sich davon kein Bild machen und auch keine Dimensionen entwickeln könnten.

Eine Abgrenzung und eine bewusste Distanzierung erfolgen mit dem Ausschluss der Technologie innerhalb der DMOB. Es geht in erster Linie um die Digitale Bildung, wie sie auch im theoretischen Teil definiert wurde; die Technologie ist dabei nur ein Hilfsmittel. Viele Studierende, aber auch Hochschulen verwechseln Digitalisierung mit Medialisierung.

10 Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen

In diesem Kapitel werden Handlungsempfehlungen auf Grundlage der vorhergehenden Untersuchungen dargeboten.

10.1 Empfehlungen Studierende entsprechend den Kategorien

Entlang den ermittelten Kategorien können die folgenden Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden:

INHALT

- Anlaufstellen zur Beratung in Anspruch nehmen.
- Nötige Zeit für Informationserhalt investieren, um sich über eigene Möglichkeiten, aber auch Möglichkeiten der Bildungslandschaft aufklären zu lassen.
- Bevorzugte Studienform überlegen (Präsenz- oder Onlinestudium).
- Passende Zeit für den Studieneinstieg wählen. Notfalls sich bereits längerfristig damit auseinandersetzen.
- Gewählte Inhalte dem eigenen Lerntyp und den eigenen Leistungsvoraussetzungen anpassen und sich des eigenen Wissensstands bewusst werden.
- Eigene Lernziele festlegen und Inhalte danach ausrichten, ggf. während des Studiums anpassen.
- Arbeitgeber und Arbeitsmarkt bei Inhaltswahl miteinbeziehen.

STRUKTUR

- Studiendauer den jeweiligen Lebensumständen anpassen.
- Bei Unsicherheit bzgl. der Studienwahl allenfalls eine Probezeit in Anspruch nehmen.
- Möglichkeit des Unterbruchs in Anspruch nehmen.
- Zahlungsform so wählen, dass die Finanzierung des Studiums möglich ist.
- Sich über Anschlussmöglichkeiten hinreichend informieren.

LAYOUT

- Digitale Inhalte in Anspruch nehmen und versäumte Inhalte so individuell aneignen.
- Lernzeiten und Lernorte festlegen.
- Sich über die bevorzugte Klassenkonstellation klar werden (z. B. Kleingruppen oder Einzelunterricht).
- Die gewünschte Unterrichtssprache und die bevorzugten Kompetenzen des Dozierenden wählen.
- Die bevorzugte Prüfungsform wählen, bspw. anhand des eigenen Lerntyps.
- Den gewünschten Abschluss wählen. Sich klar darüber werden, ob es ein ganzer Masterstudiengang in der gewünschten Ausrichtung sein muss oder ein Kurs ausreicht, um das Wissen aufzufrischen.

10.1.1 Handlungsempfehlungen Studierende

Um einen Studienerfolg für den einzelnen Studierenden zu gewährleisten, sollte sich dieser vorab über die Möglichkeiten des Studiums aufklären lassen. In einem ausführlichen Beratungsgespräch kann er sich den individuellen Weg aufzeigen lassen und gemeinsam mit der Beratungsstelle das eigene Studium besprechen. Diese Zeit sollte investiert werden, um nicht ein Standardprogramm zu wählen und letztendlich zu finanzieren, mit welchem die gewünschten Karriereziele nicht hinreichend verfolgt werden können. Hierbei sollte auch das Umfeld miteinbezogen werden. Dies bedeutet, dass der Arbeitgeber zur Studienwahl hinzugezogen werden sollte, um so bspw. mittels anstehender Projekte einen hohen Praxistransfer zu ermöglichen. In seltenen Fällen besteht die Möglichkeit, dass sich der Studierende losgelöst vom Unternehmen seiner Weiterbildung widmet; dahingehend ist zu empfehlen, vorab den Markt zu analysieren, um eine Übersicht zu erhalten, welche Kompetenzen gewünscht sind. Es sollte aber auch das soziale Umfeld in die Studienwahl miteinbezogen werden, sodass dieses darüber informiert ist und ein gewisses Verständnis aufbringen kann. Allenfalls kann auch der Partner oder der Vorgesetzte zum Beratungsgespräch hinzugezogen werden, sodass diese einen Bezug zum Studium und zur Hochschule erhalten. Gerade wenn Unternehmen die Weiterbildung finanziell unterstützen, ist der Bezug zur Hochschule entscheidend, da oftmals die HR-Abteilungen die

vorherrschenden Hochschulen im Fokus haben und auf diese verweisen. Hier ist es auch Aufgabe des Studierenden, das gewünschte Studienprogramm zu platzieren.

Die Inhalte des Studiums sollten so gewählt werden, dass sie an den eigenen Leistungsvoraussetzung und den individuellen Fach- und Sozialkompetenzen anknüpfen und diese ausbauen. Hier sollte sich der Studierende seiner Stärken und Schwächen bewusst sein, wobei auch Anlaufstellen wie Laufbahnberatung o. Ä. in Anspruch genommen werden können. Dies erfordert indes eine gewisse Metakompetenz seitens des Studierenden. Der Studierende muss sich seiner Lernhoheit bewusst sein und auch für sich entscheiden, ob diese Flexibilität und die damit zusammenhängende Verantwortung und Disziplin für ihn geeignet sind.

Die fachliche und persönliche Entwicklung sollte in der Inhaltswahl immer im Vordergrund stehen. Oftmals wird jedoch das Niveau eines Hochschulstudiums unter- oder überschätzt und es werden die falschen Einstiegsniveaus gewählt. Die Wahl der Inhalte sollte für den einzelnen Studierenden Sinn ergeben, daher hat auch jeder Studierende seinen eigenen Studienweg. Die Kombination X bei Student I erweist sich bei Student II möglicherweise als nicht sinnvoll, da sich dieser z. B. breit aufstellen möchte und daher generalistische Themen wählt. Dagegen sieht sich Student I in fünf Jahren im oberen Management und muss daher noch die vorhandenen Finanzkenntnisse vertiefen und sich im Bereich Controlling fortbilden. Die Wahl der Inhalte erfordert ein hohes Mass an Reflexion. Den Studierenden muss bewusst sein, dass während eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiums eine Mehrbelastung vorherrscht. Es besteht ein ständiges Spannungsfeld zwischen Studium, Beruf und Familie. Folglich sollte das Studium so gewählt werden, dass dieses an veränderte Lebenssituationen angepasst werden kann und wenn nötig auch z. B. ein Unterbruch in Anspruch genommen werden kann, um das anstehende Projekt abzuschliessen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, werden zukünftige Generation zehn bis 14 Mal ihren Arbeitsplatz wechseln (vgl. Zylka, 2017, S. 64). Dies bedingt, dass das lebenslange Lernen immer stärker fokussiert wird und Weiterbildungen der stetige Begleiter sein werden, um sich auf neue berufliche Herausforderungen einstellen zu können. Entsprechend werden ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer solchen Weiterbildung sowie eine gewisse Offenheit und Freude am Lernen benötigt. Diese Freude kann der Studierende erfahren, wenn er sich sein Studium

zusammenstellen und möglichst auch die Klassenkonstellation mitbestimmen kann. Nicht selten dient ein Studium auch der Erweiterung des Netzwerkes.

10.2 Empfehlungen Hochschule entsprechend den Kategorien

Der Hochschule können die folgenden Handlungsempfehlungen entlang den Kategorien ausgesprochen werden:

INHALT

- Inhalte am Markt ausrichten.
- Trends der Wirtschaft aufnehmen und in Studienprogramme einfließen lassen.
- Anlaufstellen für Bildungsinteressierte und Studierende zur Verfügung stellen.
- Inhalte auf verschiedene Studienformen anpassen (Präsenz- und Online-Studiengänge), sodass Studieren immer und überall möglich ist.
- Inhalte so aufbauen, dass ein individueller Studienein- und -ausstieg ermöglicht wird.
- Variable Prüfungszeiten und -tage zur Verfügung stellen.
- Möglichkeit von verschiedenen Unterrichtstagen bieten, wie bspw. Präsenztage an verschiedenen Wochentagen, am Wochenende, am Abend, an Halbtagen usw.
- Die Leistungsvoraussetzungen und das Vorwissen jedes einzelnen Studierenden berücksichtigen und in den Studieninhalt miteinfließen lassen.
- Die jeweiligen Lerntypen mit den Inhalten bedienen, z. B. durch Videos, Podcasts, Bücher, Experimente usw.
- Die Lernziele so harmonisieren, dass auch ein Wechsel zwischen Ausbildung und Weiterbildung bspw. möglich ist.
- Studieninhalte an den individuellen Lernzielen der Studierenden ausrichten.
- Die Studierenden auf ihren eigenen Lernwegen begleiten und hier auch verschiedene Optionen anbieten, damit sie das eigentliche Lernziel erfolgreich erreichen können.

STRUKTUR

- Studieninhalt so individuell ausrichten, dass gewünschte Kompetenzen für Jobprofile erlangt werden.
- Studium kann online anhand von zur Verfügung stehenden Inhalten selbst durch die Studierenden zusammengestellt werden, ähnlich wie bei Amazon. Inhalte, Zeiten, Starttermin usw. können über einen Warenkorb bestellt werden.
- Der Ablauf sollte so gestaltet sein, dass eine variable Studiendauer gewährleistet werden kann, z. B. durch Unterbrüche oder variable Grenzen der maximalen Studiendauer.
- Probezeit für Studierenden bereitstellen, sodass diese sicher sein können, dass das Studium zu ihnen passt.
- Gute Erreichbarkeit und guter Support von Seiten der Hochschule, auch ausserhalb der regulären Bürozeiten.
- Ablauf des Studiums muss eine gute Anschlussfähigkeit an weiterführende Studienangebote ermöglichen oder auch einen Wechsel zwischen den Hochschulen und den Angeboten gewährleisten.
- Zahlungsmodalitäten flexibel gestalten, bspw. mit Ratenzahlung, Teilzahlungen usw.

LAYOUT

- Unterrichtsmaterialien digital zur Verfügung stellen, sodass auf diese bspw. via App im Lernraum von überall zugegriffen werden kann.
- Wann und wo der Unterricht stattfindet, sollte durch den Studierenden bestimmt werden können.
- Die Klassenkonstellation wie Klassengrösse, Kleingruppen, Einzelunterricht und auch die Klassenkultur sollte nicht vorgegeben werden, sondern durch die Studierenden ausgewählt werden können.
- Einsetzen von adaptiven Lernsystemen.
- Dokumentation der erreichten Kompetenzen von Studierenden bspw. mittels einer Score-Card, mit deren Hilfe auch auf übergreifende Studienangebote aufmerksam gemacht wird.

- Unterrichtssprache und Dozent sollten vom Studierenden ausgewählt werden können, sodass dieser bspw. Dozenten aus seiner Branche wählen kann und der Transfer durch branchenspezifische Cases usw. entsprechend erhöht werden kann.
- Die Abschlüsse sollten durch die Studierenden bestimmt werden. Ob Master-, Zertifikatsabschluss oder lediglich ein Kursabschluss gewünscht ist, sollte der Studierende wählen können.
- Die Prüfungsgestaltung sollte individuell angepasst werden, unter Berücksichtigung der zu erreichenden Lernziele.

Diese Empfehlungen können weiter auf die **Mitarbeitenden** heruntergebrochen und konkretisiert werden:

INHALT

- Wissen über Weiterbildungsmöglichkeiten und Bildungslandschaft Schweiz vertiefen, um innerhalb der Anlaufstellen Auskunft geben zu können.
- Modulinhalte in sich geschlossen gestalten, sodass ein Studieneinstieg bestenfalls jederzeit möglich ist.
- Inhalte so gestalten, dass Menschen mit Behinderungen wie z. B. einer Sehschwäche die nötigen Informationen hinreichend erhalten.
- Inhalte an verschiedene Lerntypen anpassen, diese bspw. in Form von Audio- oder Videosequenzen bereitstellen.
- Inhalte in verschiedenen Niveaus zur Verfügung stellen, um die jeweiligen Leistungsvoraussetzungen bedienen zu können.
- Qualität des Inhalts stets überprüfen und falls nötig adaptieren.
- Aktuellen Bezug in Studieninhalten zur Wirtschaft bspw. mittels aktuellen Cases, Fallstudien usw. herstellen.

STRUKTUR

- Möglichkeit und Verständnis zur flexiblen Studiendauer aufbringen und so auch die individuelle Lebenssituation des Studierenden in Entscheidungen bzgl. Abgabeterminen, Prüfungsterminen usw. berücksichtigen.

- Support und Erreichbarkeit für Studierende gewährleisten, auch ausserhalb der regulären Öffnungszeiten.
- Flexible Zahlungsmodelle mit den Studierenden besprechen und möglichen Bedarf erkennen.

LAYOUT

- Inhalte so gestalten, dass sie digital zur Verfügung gestellt werden können (im Lernraum, per App o. Ä.) und jederzeit zugänglich sind, bspw. durch Aufzeichnen der Vorlesungen.
- Technologien nutzen und so auch adaptive Lernsysteme vermehrt einsetzen.
- Leistungssystem für jeden Studierenden erstellen, z. B. mittels einer Score-Card.
- Flexibilität aufbringen, wenn es um den Studienort geht, und sich nicht nur auf einen Unterrichtsort fokussieren.
- Flexibilität aufbringen, wenn es um die Studientage geht. Diese im besten Fall mit dem Studierenden absprechen.
- Inhalte und organisatorische Abläufe auf die Klassengrösse anpassen.
- Dozierende entsprechend ihrer Sozial- und Fachkompetenz, der möglichen Unterrichtssprache oder auch Branche, welche vom Studierenden bevorzugt wird, einsetzen.
- Dozierende sollten die notwendigen methodischen Fähigkeiten aufweisen und das gewählte Arbeitsmedium zweckmässig einsetzen können.
- Dozierende sollen als Coaches fungieren und nicht in der klassischen Lehrerrolle die Inhalte vermitteln.
- Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden gewährleisten.
- Verschiedene Prüfungsformen aufarbeiten und zur Auswahl stellen.

Im Hinblick auf Governance und damit auf weitere Stakeholder sowie auf der Ebene der übergreifenden Empfehlungen ergeben sich die folgenden Empfehlungen:

Empfehlungen für **Governance** in Bezug auf Inhalt, Struktur und Layout:

INHALT

- Standardisierung und Harmonisierung von Lernzielen über alle Hochschulen hinweg.
- Harmonisierung und Standardisierung von Abschlüssen.
- Einheitliche Zielerreichung, aber mit unterschiedlichen Studienwegen zulassen, bspw. durch vereinfachte Akkreditierungsprozesse.

STRUKTUR

- Regularien erarbeiten, welche eine flexible Studiendauer ermöglichen. Einfachen Wechsel zwischen den einzelnen Hochschulen fördern.
- Wechsel im Studienablauf- und -aufbau innerhalb der Regularien ermöglichen.

LAYOUT

- Flexible Prüfungsgestaltung und Abschlusswahl innerhalb der Regularien zulassen.

10.2.1 Handlungsempfehlungen Hochschule

Ein wesentlicher Handlungsbedarf liegt in der Aufklärung über die DMOB bei den Stakeholdern. Dies bedingt eine klare und transparente Kommunikationsstrategie von Seiten der Hochschule. Nur wenn die Wirtschaft die eigenen Vorteile innerhalb der DMOB für sich erkennt, wird diese auch die Hochschule für die Mitarbeiterentwicklung berücksichtigen. Dabei ist die positive Reputation am Markt entscheidend. Diese Reputation wird zum einen über die kontinuierliche Qualitätssicherung der Abschlüsse erzeugt, aber auch über eine bedarfsdeckende Studiengangentwicklung. Um die Qualität zu sichern, bedarf es klarer interner und externer Regularien. Die Hochschule sollte dabei die eigenen Regularien möglichst so gestalten, dass eine Bürokratisierung vermieden werden kann. Es werden also vereinfachte Akkreditierungsverfahren sowie schnelle und kurze Entscheidungswege benötigt. Nur so kann zeitnah auf die gewünschte Nachfrage reagiert werden und es lassen sich Angebote am Markt lancieren. Die Sicherstellung der Reputation sollte dabei stetig fokussiert werden. Bedarfsdeckende Angebote beinhalten auch, dass die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Studierenden berücksichtigt werden können. Dies kann bspw. über eine Einteilung der Kurse in Grundlagenwissen oder vertiefendes Wissen erfolgen. Um

die Leistungsvoraussetzung festzustellen, können auch Einstiegstests für die jeweilige Fachrichtung erstellt werden. Dies kann so weit reichen, dass, wenn ein Studierender das Karriereziel X hat, ein Fachkatalog vorhanden ist, welcher die für das Ziel notwendigen Kompetenzen darstellt, um das Studium danach ausrichten zu können. Die Vermittlung des Wissens sollte möglichst über Dozierende erfolgen, welche in Interaktion mit den Studierenden treten und sich auf individuelle Problemstellungen einlassen können, sodass der Dozierende eher als Coach fungiert. Aufgrund der Vielfältigkeit erzeugt die DMOB eine hohe Komplexität, die es entsprechend auf ein Minimum zu reduzieren gilt. Insbesondere die Administration ist hiervon betroffen. Wenn jeder Studierende einen individuellen Studienverlauf hat, dann sollte bspw. die IT dies auch abbilden können. Ein wesentlicher Aspekt ist dahingehend die Kultur der Hochschule. Diese sollte durch Agilität, Innovation sowie unternehmerisches Denken und Handeln bei den Mitarbeitenden, aber auch bei den Dozierenden geprägt sein. Eine Offenheit für die Vielfältigkeit, eine hohe Kundenorientierung und ein Verständnis für die Studierenden, welche ein berufs- und familienbegleitendes Weiterbildungsstudium absolvieren, müssen vorhanden sein. Die Mitarbeitenden sollten sich in einem dynamischen und agilen Umfeld wohlfühlen. Innerhalb der DMOB ist kein Studienstart gleich. Dies ist schon durch die Möglichkeit zur Wahl der Unterrichtsform oder auch Klassenzusammenstellung bedingt. Kann der erforderliche Deckungsbeitrag nicht gewährleistet werden, liegt es an der Studiengangsleitung, einen passenden Lösungsweg zu finden, bspw. durch eine Reduzierung der Präsenztage – allerdings stets unter Berücksichtigung der Qualitätssicherung und Einhaltung der Akkreditierungsvorgaben. Dies fordert von den Mitarbeitenden ein hohes Mass an Eigeninitiative und Flexibilität. Das Einhalten des vorgegebenen Deckungsbeitrages ist entscheidend für die Hochschule, da diese gerade als private Hochschule auf kostendeckendes Arbeiten angewiesen ist. Jedoch sollten die Kosten variabel gestaltet werden können und ein Verständnis für notwendige Innovationskosten und damit einhergehend für den erhöhten Initialaufwand vorhanden sein. Es liegt an der Hochschulleitung diese Kultur zu fördern und jeder einzelnen Führungskraft diese Kultur vorzuleben. Dabei ist das Abschaffen von einem Grenzdenken elementar. Die Hochschule sollte sich als eine Hochschule sehen und nicht den Erfolg auf Instituts- oder Abteilungsebene herunterbrechen. Dies kann bspw. erreicht werden durch kollegiale Ziele und nicht innerhalb eines klassischen Bonusverfahrens, in welchem die Führungskräfte am

eigenen Umsatz ihrer Studiengänge gemessen werden. In diesem agilen Umfeld bedarf es besonderer Mitarbeitender, welche Freude an Neuem haben und sich der Besonderheit eines FBBS bewusst sind, jedoch auch gegenüber der Anspruchshaltung von Studierenden begründete Grenzen aufzeigen können. Diese Anspruchshaltung unterscheidet sich grundlegend von Vollzeitstudierenden, da Studierende innerhalb der Weiterbildung meist in einem Spannungsfeld zwischen Studium, Beruf und Familie stehen und entsprechend auch in diesen Bereichen Verpflichtungen haben.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich ein Studium anhand des Inhalts, der Struktur und des Layouts an den Studierenden ausrichten soll. Die Studierenden sollten sich im Klaren darüber sein, was sie möchten und wie sie die gewünschten Lernziele erreichen können. Die Hochschule sollte sie hierbei unterstützen und verschiedene Möglichkeiten innerhalb der genannten Dimensionen anbieten, um den Studienerfolg zu gewährleisten. Diese Möglichkeiten sollten durch interne und externe Regularien realisiert und nicht behindert werden.

10.3 Beantwortung der gestaltungsorientierten Fragestellung

Die Handlungsempfehlungen für Studierende und Hochschule stützen sich zum einen auf eine ausreichende Aufklärung und Aufklärungsbereitschaft über die Studienmöglichkeit, zum anderen aber auch auf ein gegenseitiges Verständnis hinsichtlich der Bedürfnisse von Studierenden innerhalb eines familien- und berufsbegleitenden Studiums sowie der Hochschule, welche eine individuelle Studiengestaltung ermöglichen sollte. Dabei sieht sich die Hochschule gleichwohl mit Grenzen konfrontiert, die sie durch ein angemessenes Anspruchsmanagement händeln muss.

Im Nachfolgenden sollen nun die gestaltungsorientierten Fragestellungen bezugnehmend auf die Handlungsempfehlungen beantwortet werden.

10.3.1 Beantwortung der gestaltungsorientierten Forschungsfragen

10.3.1.1 Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G1

G1 Welche Gestaltungsempfehlungen können Hochschulen und deren Stakeholdern aufgrund der Erkenntnisse der Empirie bezüglich der DMOB gegeben werden?

Diese Forschungsfrage soll anhand der nachfolgenden Unterfragen beantwortet werden.

G1.1 Wie kann DMOB definiert werden?

G1.2 Welche Dimensionen zeigt die DMOB?

G1.3 Welche Empfehlungen ergeben sich daraus für die Stakeholder?

Die DMOB (G1.1) kann definiert werden als eine flexible, multioptionale und individuelle Bildungsgestaltung unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen seitens der Studierenden und der Hochschule, wobei Technologie das Hilfsmittel ist und der Fokus stets auf dem Individuum liegt sowie dessen zu erzielendem Kompetenzerwerb. Die Hochschule muss hierbei unterstützend wirken und den Studierenden dazu befähigen, die für den gewünschten Studienabschluss erforderlichen Kompetenzen erfolgreich zu erwerben, im Sinne eines positiven Studienerfolgs unter Berücksichtigung des qualitativen Anspruchs des Studiums sowie des positiven wirtschaftlichen Handelns seitens der Hochschule.

Die DMOB (G1.2) beinhaltet die Dimensionen Studiengangsinhalt, Studiengangsstruktur und Studiengangslayout. Diese Dimensionen weisen jeweils räumliche, zeitliche und semantische Optionen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen auf, wobei in allen Dimensionen die semantische Option



Abbildung 173: Dimensionen DMOB. (Quelle: Eigene Darstellung)

überwiegt, da hier ganz klar in persönliche, fachliche und sachliche Charakteristika

unterschieden werden kann. Eine ausführliche Darlegung der Dimensionen mit den entsprechenden Kategorien wurde bereits in Unterkapitel 8.1.1 vorgenommen.

Des Weiteren sollen Empfehlungen für die relevanten Stakeholder (**G1.3**) ausgesprochen werden. Wie in Kapitel 10 dargelegt, sollen unter Stakeholdern die nachfolgenden Gruppen hinzugezogen werden: Mitarbeitende (Dozierende und administrative Mitarbeitende), Studierende/Interessenten, Governance (Behörden und Gremien), Marktanbieter. Als Marktanbieter werden die Hochschulen insgesamt verstanden, weshalb die Handlungsempfehlungen für Marktanbieter und Hochschule aufgezeigt werden sollen. Die Empfehlungen wurden ausführlich in Unterkapitel 10.1 und 10.2 genannt.

10.3.1.2 Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G2

G2 Welche Gestaltungsempfehlungen können Hochschulen aufgrund des sozio-ökonomischen Konstrukts ausgesprochen werden?

G2.1 Wie zeigt sich das sozio-ökonomische Konstrukt in der DMOB?

G2.2 Welche Empfehlungen sollten hierbei den Stakeholdern ausgesprochen werden?

Die Frage **G2.1** stützt sich auf die Untersuchungsergebnisse in Unterkapitel 8.1, Untersuchung 2. Um einen Studienerfolg innerhalb eines sozio-ökonomischen Paradigmas zu erzielen, sollten die Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout mit den jeweiligen Optionen und deren Ausprägungen berücksichtigt werden.

Die Handlungsempfehlungen für die Stakeholder (Studierende, Hochschule/Marktanbieter, Mitarbeitende und Governance) (**G2.2**) sind in Unterkapitel 10.1 und 10.2 ausführlich dargelegt.

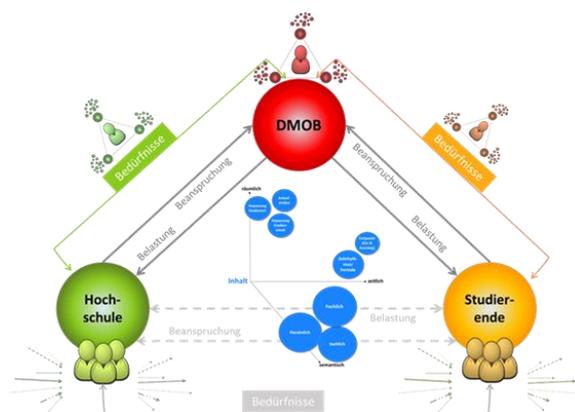


Abbildung 174: Sozio-ökonomisches Konstrukt – Studienerfolg. (Quelle: Eigene Darstellung)

10.3.1.3 Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G3

G3 Wie können die Bedürfnisse der Studierenden und der Hochschule durch die Stakeholder sowie die Studierenden und Hochschulen selbst befriedigt werden?

G3.1 Welches sind die bestehenden Bedürfnisse im Kontext der Ergebnisse?

G3.2 Wie kann diesen seitens der Stakeholder der DMOB entgegengetreten werden, um sie zu befriedigen?

Die Frage **G3.1** kann mit den Ergebnissen aus Untersuchung 3.1 und 3.2 in Unterkapitel 8.3 beantwortet werden. Diese wurden nochmals in Unterkapitel 9.3 zusammenfassend dargelegt.

In Bezug auf **G.3.2** können die Handlungsempfehlungen in Unterkapitel 10.1 für die Studierenden sowie in Unterkapitel 10.2 für die Hochschule bzw. Marktanbieter sowie Mitarbeitende und Governance genannt werden.

10.3.1.4 Beantwortung gestaltungsorientierte Forschungsfrage G4

G4 Wie kann ein Paradigma der DMOB zur Erreichung des Studienerfolgs (aus der Perspektive der Hochschulen und der Studierenden) im Sinne des sozio-ökonomischen Konstrukts gestaltet sein?

Ein Paradigma kann so gestaltet sein, dass dieses die relevanten Dimensionen (Inhalt, Struktur, Layout) innerhalb der DMOB betrachtet und die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Studierenden und der Hochschule fokussiert, unter Berücksichtigung der jeweiligen Belastungen und

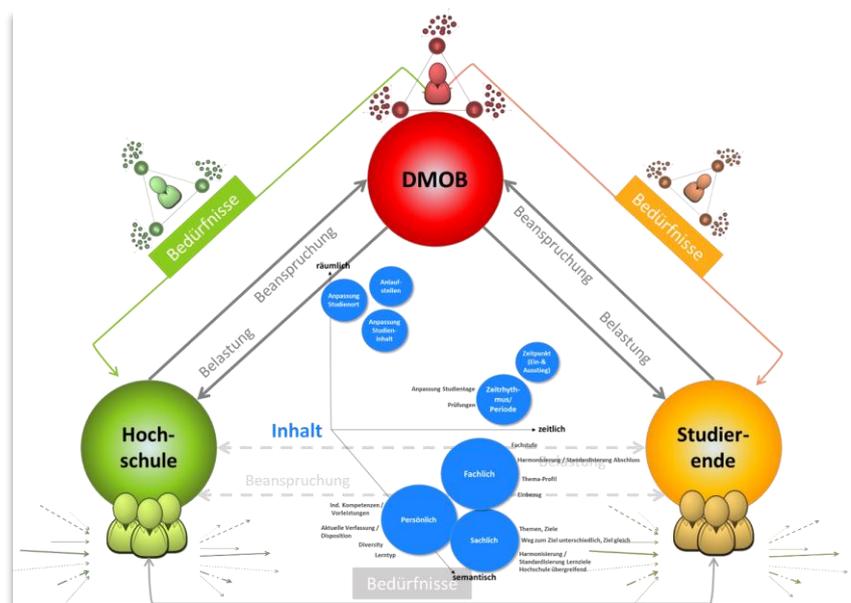


Abbildung 175: Sozio-ökonomisches Konstrukt mit Bezug Inhalt. (Quelle: Eigene Darstellung)

Beanspruchungen und daraus resultierenden Bedürfnisse beider Gruppen, um so zu einem Studienerfolg innerhalb eines sozio-ökonomischen Paradigmas beizutragen.

Exemplarisch soll die nebenstehende Abbildung das Paradigma mit Bezug zum Inhalt darstellen.

Eine grössere Darstellung mit Bezug zu Inhalt, Struktur und Layout befindet sich im Anhang 20.3.1/20.3.2/20.3.3.

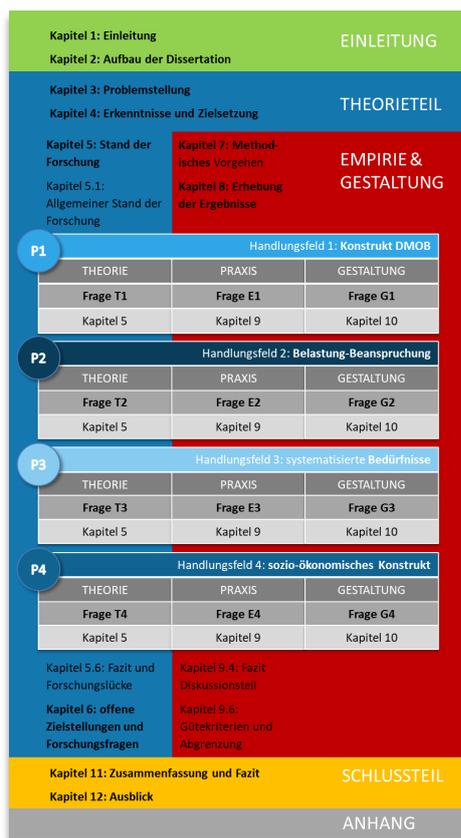
IV SCHLUSSTEIL

11 Zusammenfassung und Fazit

Im nun folgenden Kapitel werden nach einer Zusammenfassung der Arbeit deren zentrale Erkenntnisse aufgezeigt und es erfolgt ein Ausblick auf Praxis und Forschung.

11.1 Zusammenfassung

Ausgehend vom Aufbau der Arbeit, welcher im Einleitungsteil in Unterkapitel 2.1 dargelegt wurde, wurde das Thema der vorliegenden Arbeit aufgeteilt in fünf formale Bereiche besprochen.



Im **Einleitungsteil** wurde die Relevanz des Themas der DMOB innerhalb des FBBS in der Schweiz erläutert und es wurden die ersten vier Handlungsfelder dargelegt.

Im **Theorieteil** dieser Arbeit wurden zunächst die vier Handlungs- und Problemfelder spezifiziert, welche dieser Dissertation zu Grunde liegen. Der aktuelle Forschungsstand konnte belegen, dass innerhalb der Beziehung zwischen den Dimensionen der DMOB und deren Individualität, der Belastungs- und Beanspruchungskonzeption sowie der Digitalen Bildung innerhalb eines Weiterbildungsstudiums bislang noch keine Untersuchung erfolgt ist. Jedes Teilgebiet wurde bisher für sich beforscht, jedoch noch nicht in einen Zusammenhang gebracht. Ebenfalls konnten die Besonderheiten der Hochschullandschaft

Abbildung 176: Aufbau Arbeit. (Quelle: Eigene Darstellung)

Schweiz und deren Möglichkeiten innerhalb des HFKGs

dargelegt werden, welches 2015 in Kraft getreten ist und eine DMOB für die Hochschule ermöglicht. Darüber hinaus konnten im Kontext der Arbeit relevante Begrifflichkeiten festgelegt werden. Insbesondere der konstruktive Zusammenhang und die Rolle der Digitalen

Bildung sowie der Zusammenhang zur Belastungs- und Beanspruchungskonzeption sowie zur Interiorisationstheorie konnten determiniert werden. Ebenso wurden die Bedürfnisse der Studierenden und der Hochschule in privater Trägerschaft dargelegt. Auf Grundlage dieser Literaturrecherche konnte anschliessend ein theoretisches Konstrukt des sozio-ökonomischen Systems innerhalb der Belastungs- und Beanspruchungskonzeption erarbeitet werden.

Innerhalb des **empirischen und gestaltungsgeliteten Teils** dieser Arbeit konnten die Ergebnisse der drei Untersuchungen beschrieben werden. Es wurden die Dimensionen der DMOB innerhalb der ISL-Klassifizierung determiniert und in einen Zusammenhang mit dem Paradigma des sozio-ökonomischen Systems gebracht, sodass ein sozio-ökonomisches Konstrukt in praxi (Paradigma) erarbeitet werden konnte. In Untersuchung 2 wurden die Belastungen und Beanspruchungen der Studierenden und der Hochschule im *Ist* und *Soll* erarbeitet und in Untersuchung 3 anschliessend die Bedürfnisse der Hochschule sowie deren Wirkung auf das sozio-ökonomische Paradigma dargelegt. Daraus abgeleitet konnten die notwendigen Handlungsempfehlungen für Studierende und Hochschule sowie deren Mitarbeitende und Governance formuliert werden.

Im **Schlussenteil** werden nun die Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt und es wird der Mehrwert dieser Arbeit im Hinblick auf die Schliessung der Forschungslücke sowie die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage beschrieben. Beendet wird der Schlussteil mit einem relevanten Praxis- sowie einem Forschungsausblick.

Im Folgenden soll nun konkret auf die Zielerreichung und die zentralen Erkenntnisse der Arbeit eingegangen werden.

11.1.1 Zielerreichung der Dissertation

11.1.1.1 Erreichung theoriegeleitete Zielsetzung

Die theoriegeleitete Zielerreichung, d. h. die Entwicklung eines theoretischen sozio-ökonomischen Konstrukts der Multioptionalität unter Einbezug der Digitalen Bildung an

Hochschulen im FBBS der Weiterbildung in der Schweiz, konnte im Theorieteil in Kapitel 5 erreicht werden.

Ein Zusammenhang zwischen der Digitalen Bildung und der Multioptionalität wurde in Unterkapitel 5.2 dargelegt, wobei die Gestaltungsmöglichkeiten der digitalen multioptionalen Bildung (DMOB) aufgezeigt werden konnten. In diesem Rahmen wurde dann in Unterkapitel 5.3 der Zusammenhang mit der Belastungs-Beanspruchungskonzeption und der Interiorisationstheorie innerhalb der DMOB näher erläutert. Hierzu wurde das Weiterbildungsstudium aus Sicht der Hochschule mit dessen Regelwerken und Besonderheiten sowie aus Sicht der Studierenden innerhalb eines familien- und berufsbegleitenden Studiums näher betrachtet. In Unterkapitel 5.4 konnten die Bedürfnisse von privaten Hochschulen und deren Studierenden innerhalb des ISL-Paradigmas aufgezeigt werden, sodass im anschliessenden Unterkapitel 5.5 das sozio-ökonomische Konstrukt innerhalb der DMOB unter Berücksichtigung der Belastungs- und Beanspruchungskonzeption abgeleitet werden konnte.

11.1.1.2 Erreichung empiriegeleitete Zielsetzung

Die empiriegeleitete Zielsetzung konnte im Empirieteil dieser Arbeit erreicht werden. Die Ergebnisse der Empirie wurden in Kapitel 8 dargelegt, auf dessen Grundlage die Forschungsfragen im Diskussionsteil (Kapitel 9) schliesslich ausführlich beantwortet werden konnten. Es konnte erläutert werden, wie sich die DMOB in praxi (Paradigma) in Bezug auf die Hochschule und die Studierenden zeigt, unter Bezugnahme auf die Ergebnisse aus Untersuchung 1.

Die Belastungen und Beanspruchungen konnten innerhalb eines Ist-Soll-Vergleichs für Studierende und Hochschulen ausführlich in Kapitel 8 dargelegt werden.

Darüber hinaus wurden die Bedürfnisse von Studierenden und Hochschule hinreichend in Unterkapitel 8.3 ermittelt.

11.1.1.3 Erreichung gestaltungsgeleitete Zielsetzung

Mit Hilfe der abgeleiteten Handlungsempfehlungen in Kapitel 10, welche auf den empirischen Ergebnissen aus Kapitel 8 und 9 beruhen, konnten in Kapitel 10 die gestaltungsgeleiteten Fragestellungen beantwortet werden. Es konnten Handlungsempfehlungen für die relevanten Stakeholder (10.1/10.2) formuliert werden, wobei die entsprechenden Empfehlungen entlang der Kategorien für die jeweiligen Parteien ‚Studierende‘ und ‚Hochschule‘ dargelegt und übergreifende Empfehlungen ergänzt wurden. Abschliessend konnte das Paradigma abgeleitet und dargelegt werden.

11.1.2 Zentrale Erkenntnisse und Mehrwert der Dissertation

Die vorliegende Dissertation hat sich der Forschungslücke der digitalen multioptionalen Weiterbildung im familien- und berufsbegleitenden Studium in der Schweiz gewidmet und konnte diese innerhalb dieser Arbeit schliessen.

Die in Unterkapitel 3.1 dargelegten Handlungs- und Problemfelder und daraus resultierenden Zielstellungen (Kapitel 4) wurden innerhalb dieser Dissertation erfolgreich erreicht bzw. beantwortet.



Abbildung 177: Problemfelder. (Quelle: Eigene Darstellung)

P1: Es konnte ein Konstrukt inklusive dessen Dimensionen definiert werden, das die Möglichkeiten der DMOB aufzeigt und einen Studienerfolg von Seiten der Hochschule und der Studierenden ermöglicht. Siehe hierzu Ergebnisse Untersuchung 1, Unterkapitel 8.1.

P2: Es konnte eine Determinierung der Belastungs- und Beanspruchungskonzeption der DMOB im Ist-Soll-Vergleich dargelegt werden. Siehe hierzu Ergebnisse aus Untersuchung 2, Unterkapitel 8.2.

P3: Es konnten die Bedürfnisse von Seiten der Studierenden und der Hochschule innerhalb des sozio-ökonomischen Konstrukts im Sinne der DMOB ermittelt werden. Siehe dazu Ergebnisse aus Untersuchung 2, Unterkapitel 8.3.

P4: Es konnte ein sozio-ökonomisches Konstrukt ermittelt werden (siehe dazu Ergebnisse aus Untersuchung 1.2, Unterkapitel 8.1.2), welches in ein Paradigma überführt werden konnte. Anschliessend konnten in Kapitel 10 die entsprechenden Handlungsempfehlungen für die relevanten Stakeholder gegeben werden.

Mit diesen Erkenntnissen konnte die Forschungslücke, welche dieser Arbeit zu Grunde liegt, geschlossen werden.

Diese Dissertation ist wegweisend für die Entwicklung zukünftiger Studienganggestaltung und gibt hinreichende Empfehlungen an Studierende und Hochschulen, wie die DMOB umzusetzen und auch zu leben ist. Denn hierbei wird dem Studierenden eine Lernhoheit zugesprochen, welche ihm bewusst sein muss, und die Hochschule muss sich mit einer agilen und innovativen Kultur auseinandersetzen. Es konnte verstärkt aufgezeigt werden, dass die DMOB notwendig ist, um als private Hochschule zukünftig weiterhin zu bestehen und sich zu positionieren. Innerhalb der DMOB ergibt sich eine von den Studierenden nachgefragte und fast schon erwartete Multioptionalität im Hinblick auf deren individuelles Studium. Die Standardprogramme werden zukünftig innerhalb eines FBBS weniger nachgefragt werden. Dies bedingen der gesellschaftliche Wandel und die sich stetig ändernden Lebenssituationen der Studierenden. **Das Studium richtet sich am Studierenden aus und nicht der Studierende am Studium.**

Die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit beinhalten, dass ein Umdenken bei den beteiligten Akteuren erfolgen muss. Diese Arbeit dient ebenfalls dazu, die relevanten Stakeholder über die Möglichkeiten innerhalb der DMOB (eines DMOS) aufzuklären, womit ein weiterer Grundstein für die Akzeptanz dieser Studiengestaltung gelegt werden kann.

Anschliessend soll nun die zentrale Forschungsfrage beantwortet werden.

Wie ist eine DMOB (ein DMOS) im Sinne eines sozio-ökonomischen Paradigmas auf Basis eines theoretischen Konstrukts unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aus der Belastungs-Beanspruchungskonzeption und dem Streben nach einer positiven Beanspruchung im FBBS aufgrund der Interiorisation zu gestalten?

Um einen positiven Studienerfolg seitens der Hochschule und der Studierenden zu erzielen, muss die digitale multioptionale Bildung auf das Individuum mit den jeweils vorhandenen Leistungsvoraussetzungen und dessen Bedürfnisse im Hinblick auf die beabsichtigten Lernziele ausgerichtet werden. Die Technologie dient dabei lediglich als Werkzeug, um eine möglichst hohe Flexibilität im Hinblick auf Studieninhalt, -struktur und -layout zu gewährleisten.

Die DMOB muss die bestehenden Belastungen der Lernenden und der Hochschule mittels Multioptionen erfüllen, wobei diese Multioptionen zu einem ausreichenden Deckungsbeitrag seitens der Hochschule führen müssen.

Wie bereits aufgezeigt, leistet das Paradigma im sozio-ökonomischen Sinne einen relevanten Beitrag, um einen Studienerfolg für Studierende und Hochschule zu gewährleisten. Die nachfolgende Abbildung stellt nochmals das Paradigma mit den entsprechenden Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout dar. Diese sind im Anhang 20.3.1/20.3.2/20.3.3 nochmals separat und grösser dargestellt.

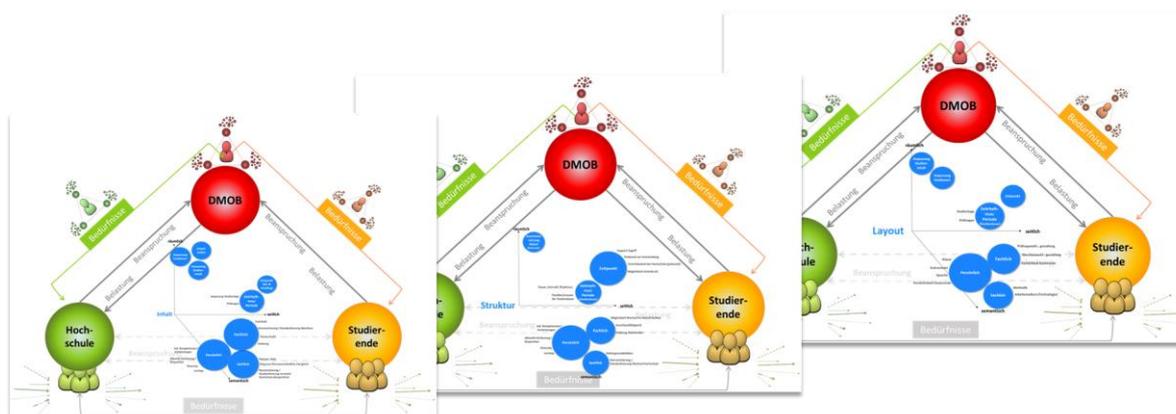


Abbildung 178: Sozio-ökonomisches Paradigma – Bezug Inhalt, Struktur, Layout. (Quelle: Eigene Darstellung)

Um einen Studienerfolg zu erlangen, bedarf es Handlungsempfehlungen hinsichtlich des Inhaltes, der Struktur und des Layouts für Studierende und Hochschule sowie Mitarbeitende und Governance. Diese konnten in Kapitel 10 ausführlich dargestellt werden.

Demnach ist eine DMOB (ein DMOS) in Inhalt, Struktur und Layout und deren Ausprägungen so individuell zu gestalten, dass die Bedürfnisse der Soziosysteme Studierende und Hochschule befriedigt werden, um eine positive oder zumindest eine neutrale Belastungsbeanspruchungskonzeption zu erzielen, welche wiederum zu einem positiven Studienerfolg innerhalb des FBBS führt.

12 Ausblick

In diesem Kapitel werden ein Praxis- und ein Forschungsausblick geleistet.

12.1 Praxisausblick

Die oben ausgeführten Untersuchungsergebnisse und Handlungsempfehlungen zeigen, dass es innerhalb einer DMOB zu einem Umdenken bei allen beteiligten Akteuren kommen muss, um einen Studienerfolg für die Studierenden innerhalb eines FBBS und der Hochschule zu erzielen.

Insbesondere die Hochschule ist angehalten, aktiv zu sein und die Studierenden, aber auch die Wirtschaft und Politik über die bereits vorhandenen Möglichkeiten eines digitalen multioptionalen Studiums aufzuklären. Die Hochschule muss hier mehr in eine klare und zielgerichtete Kommunikation investieren, um die Akzeptanz der DMOB (des DMOS) zu erhöhen. Eine Kultur muss erschaffen werden, welche ein unternehmerisches Denken sowie ein innovatives und agiles Studierumfeld ermöglicht. Hierbei ist jeder einzelne Mitarbeitende aber insbesondere auch die Hochschulleitung dazu aufgefordert, ein innovatives, aber auch unternehmerisches Denken und Handeln zu leben. Es muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass jeder Studierende ein Individuum mit individuellen Leistungsvoraussetzungen und Entwicklungszielen ist. Dementsprechend wird zukünftig der Bedarf an Standardprogrammen zurückgehen und ein Bedarf nach einem individuellen familien- und berufsbegleitenden Studium zunehmen. Infolgedessen müssen Studieninhalte so konzipiert werden, dass diese am Markt am Studierenden ausgerichtet werden. Die Studienstruktur muss so flexibel gestaltet werden, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, ihr Studium an die berufliche und familiäre Lebenssituation anzupassen. Das Studienlayout sollte dabei von der Technologie unterstützt werden, um bspw. ein Lernen am Arbeitsplatz zu ermöglichen. Dies bedarf anderer Kompetenzen seitens der Mitarbeitenden und Dozierenden, deren Entwicklung die Hochschule unterstützen und ausbauen muss. Die Hochschule muss sich bewusst werden, dass das lebenslange Lernen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels mehr und mehr zunehmen wird und hier eine Unterstützung erforderlich ist. Nichtsdestoweniger sollte die Reputation und entsprechende Qualität der

Studienprogramme nicht unter der Vielfältigkeit leiden. So muss die Hochschule Prozesse und Reglemente schaffen, welche ein agiles Hochschulumfeld reglementieren, aber auch ermöglichen. Hierin besteht gewiss eine der grössten Herausforderungen für die Hochschule, aber auch für die Politik. Dass eine DMOB gefragt ist, zeigen die Untersuchungsergebnisse klar auf. Es muss nun eruiert werden, in welchem Rahmen diese Multioptionalität reguliert und auch finanziert werden kann.

Die Hochschulen und auch die Studierenden sollten die in dieser Arbeit gegebenen Handlungsempfehlungen umsetzen, sodass ein Studienerfolg gewährleistet werden kann.

12.2 Forschungsausblick

Daran anschliessend scheint es sinnvoll, in einer weiterführenden Untersuchung die finanziellen Aspekte der DMOB von Seiten der Hochschule näher zu beleuchten. Hochschulen mit DMOB weisen höhere Kosten u. a. in Bezug auf die Klassenauslastung, den administrativen Aufwand und das Personal auf. Hier empfiehlt es sich, zu untersuchen, wie diese hochschultechnischen Kosten optimiert werden können.

Weiterhin gilt es zu untersuchen, ob eine DMOB auch innerhalb der Ausbildung möglich wäre oder vielmehr ein Bedarf hierzu innerhalb der Ausbildung besteht und inwieweit diese auch auf Universitäten übertragen werden kann.

Eine anschliessende Untersuchung empfiehlt sich im Hinblick auf die Anrechenbarkeit von beruflichen Qualifikationen. Im Handlungs- und Problemfeld 3 wurde aufgezeigt, dass in der Schweiz derzeit noch keine vollumfängliche Anrechnung von Berufserfahrung an einen Hochschulabschluss möglich ist, dies in anderen Ländern wie bspw. Frankreich aber durchaus bereits praktiziert wird. Es sollte folglich untersucht werden, ob innerhalb der Schweiz und deren Wirtschaft überhaupt ein Bedarf hierzu besteht.

Eine weitere Untersuchung kann Kompetenzerwartungen an bestimmte Berufsgruppen oder sogar einzelne Stellenprofile in den Blick nehmen. Um ein individuelles Studium zielgerichtet zu gestalten, bedarf es klarer Kompetenzziele von bestimmten Stellenprofilen. Daran angelehnt kann die Entwicklung eines Tools erfolgen, welches den Ist-Zustand anhand von

Vorbildung, Berufserfahrung usw. analysiert und die notwendigen fachlichen und sozialen Kompetenzen aufzeigt, welche die Lücke zur Wunschstelle schliessen. In diesem Zusammenhang wäre auch die Entwicklung einer App seitens der Hochschulen möglich, welche das Lebenslange Lernen unterstützt.

Darüber hinaus können weiterführende Arbeiten die Bedürfnisse der Wirtschaft innerhalb spezifischer Branchen an eine unternehmensspezifische Weiterbildung untersuchen. Interessant wäre diesbezüglich neben den konkreten Studieninhalten die Frage, welche Studienform hier mehr fokussiert wird. Besteht ein Bedarf nach mehr Online-Studiengängen, mehr Präsenz-Studiengängen, ganzen Studienprogrammen oder ‚nur‘ Lernnuggets? Liegt der Fokus der Wirtschaft eher auf einem Hochschulabschluss oder den benötigten Kompetenzen, welche nicht zwingend innerhalb eines Zertifikats nachgewiesen werden müssen?

Von Interesse wäre ebenso eine quantitative Untersuchung innerhalb der DMOB. Diese könnte schweizweit erfolgen und an alle Studierenden der Weiterbildung gerichtet sein oder vielmehr an Studierende der öffentlichen Hochschulen. Hierbei wäre auch ein Ausblick in die Nachbarländer wie Deutschland oder Österreich erstrebenswert.

Ebenso könnte eine quantitative Untersuchung von Studierenden der Weiterbildung erfolgen, welche aufgrund der deutlichen Mehrbelastung ihr Studium abbrechen mussten. Zu eruieren wären in diesem Zusammenhang die Einflüsse, welche zum Abbruch geführt haben.

An die gemeinsame Untersuchung (Studierende und Hochschule) zu den Dimensionen der DMOB anschliessend wären weiterführende Arbeiten interessant, welche eine Unterscheidung zwischen Studierenden und Hochschulen vornehmen und die geforderten Dimensionen beider Gruppen getrennt voneinander ermitteln.

Die DMOB bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten für weiterführende Untersuchungen, welche massgebend für die zukünftige Gestaltung von Studienangeboten innerhalb der Hochschule sein werden.

13 Literaturverzeichnis

- Achermann, S.; Sigrist, St. (2017). *Wie wir morgen leben. Denkanstösse für das Zeitalter der Langlebigkeit*. Zürich: Schwabe Verlagsgruppe.
- Anderson, T. (2011). *The Theory and Practice of Online Learning (second edition)*. (5. Auflage). Edmonton: Athabasca University.
- Arnold, R.; Nuissl, E.; Nolda, S. (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Association of Management Schools Switzerland AMS (Hrsg.) (2020). *Vierfacher Leistungsauftrag*. Zürich. Online: <http://www.ams-switzerland.ch/de-ch/Publikationen/Glossar/Vierfacher-Leistungsauftrag> [abgefragt am: 28.02.2020].
- Bailer, J.; Schwarz, D.; Witthöft, M.; Stübinger, C.; Rist, F. (2008). *Prävalenz psychischer Syndrome bei Studierenden einer deutschen Universität*. In: Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie. 58 (11), S. 423 - 429.
- Bargel, T. (2013). *Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg*. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung/AG Hochschulforschung. (69).
- Bargel, T.; Multrus, F.; Ramm, M.; Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende - Erfahrungen in Studium und Lehre: eine Zwischenbilanz*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-236271> [abgefragt am: 11.12.2020].
- Bargel, T.; Ramm, M.; Multrus, F. (2012). *Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen?* In: Beiträge zur Hochschulforschung. 34 (1), S. 26 - 41.
- Bartsch, H. (2003). *Skript Arbeitswissenschaft/Arbeitsgestaltung*. Cottbus: Brandenburgische Technische Universität Cottbus. Online: <http://www.heinz-bartsch.de/Skript-1.pdf> [abgefragt am: 10.12.2020].

- Bartsch, H. (2004). *Der Mensch als Gegenstand von Technologie – Wissenschaft. 4. Beckmannkolloquium am 04. und 05. Juni 2004 in Wismar*. Cottbus: Brandenburgische Technische Universität Cottbus. Online: <http://www.heinz-bartsch.de/DerMensch.pdf> [abgefragt am: 15.11.2020].
- Bartsch, H. (2005). *Flugsicherheit aus arbeitswissenschaftlicher Sicht*. Cottbus: Brandenburgische Universität Cottbus. Online: <http://www.heinz-bartsch.de/Flugsicherheit-2.pdf> [abgefragt am: 15.11.2020].
- Bauer, J. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, R. (2018). *Berufliche Weiterbildung im Arbeitsmarkt*. In: Abraham, M.; Hinz, T. (Hrsg.) (2018). *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 311 - 353.
- Beckert, J.; Hollstein, B.; Lehman, E. W.; Marsden, D.; Etzioni, A. (2007). *Amitai Etzioni Twenty years of 'The Moral Dimension: Toward a New Economics'*. In: *Socio-Economic Review*. 6 (1), S. 135 - 173.
- Beitlich, L. (2013). *HS Fresenius veröffentlicht Studie: Berufsbegleitendes Studium ist bei Unternehmen voll anerkannt*. Köln: Hochschule Fresenius. Online: <https://idw-online.de/de/news523072> [abgefragt am: 12.11.2020].
- Bellmann, L.; Krekel, E. M.; Stegmaier, J. (2010). *Aus- und Weiterbildung - Komplemente oder Substitute?; zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland*. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 33 (1), S. 41 - 54.
- Bendel, O. (2018). *Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer Gabler. Online: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digitalisierung-54195/version-277247> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Bernhardt, A.; Baus, D.; Hölzl, R. (2008). *Psychische Beanspruchung und Gesundheit am Arbeitsplatz: Gefährdungs- und Risikobewertung*. In: *Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut*. (54).
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst BGW (Hrsg.) (2019). *Psychische Gesundheit im Fokus. BGW-Handlungshilfe zur Gefährdungsbeurteilung der psychischen Belastung*.

- Hamburg. Online: https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW08-00-005_Psychische-Gesundheit-im-Fokus-bf_Download.pdf?__blob=publicationFile [abgefragt am: 11.12.2020].
- Bieri Buschor, C.; Denzler, S.; Keck, A. (2008). *Forschungsbericht. Berufs- und Studienwahl von Maturanden und Maturandinnen*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich Departement Forschung und Entwicklung. Online: http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/112437/8/Forschungsbericht_Maturaei_definitiv.pdf [abgefragt am: 05.11.2020].
- Blodget, H. (2011). *Inspirational Quote Of The Day...* New York: Business Insider. Online: <https://www.businessinsider.com/inspirational-quote-of-the-day-2011-11?r=US&IR=T> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Blumer, H. (1954). *What is Wrong with Social Theory?* In: American Sociological Review. 19 (1), S. 3 - 10.
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhle, F. (2018). *Arbeit und Belastung*. In: Böhle, F.; Voss, G.; Wachtler, G. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Arbeitssoziologie. Akteure und Institutionen*. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 59 - 98.
- Bortz, J.; Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Auflage). Berlin: Springer VS.
- Bounfour, A. (2016). *Digital Futures, Digital Transformation. From Lean Production to Acceluction*. Cham: Springer.
- Broekemier, G. M. (2002). *A Comparison of Two-Year and Four-Year Adult Students: Motivations to Attend College and the Importance of Choice Criteria*. In: Journal of Marketing for Higher Education. 12 (1), S. 31 - 48.
- Brunner, E.; Kada, O. (2011). *Berufsbegleitend Studieren – Ein Gesundheitsrisiko?* Klagenfurt: Fachhochschule Kärnten. Online: https://www.researchgate.net/profile/Olivia_Kada2/publication/266283909_Berufsb

egleitend_Studieren_-_Ein_Gesundheitsrisiko/links/54bea6e40cf2f6bf4e03c3e6.pdf
[abgefragt am: 14.11.2020].

Brunstein, J. C.; Heckhausen, H. (2010). *Leistungsmotivation*. In: Heckhausen, J.; Heckhausen, H. (Hrsg.) (2010). *Motivation und Handeln*. (4. Auflage). Berlin: Springer. S. 145 - 192.

Bundesamt für Statistik BFS (Hrsg.) (2020a). *Weiterbildungsteilnahme*. Neuchâtel. Online:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/weiterbildungsteilnahme.html> [abgefragt am: 20.11.2020].

Bundesamt für Statistik BFS (Hrsg.) (2020b). *Gründe für eine fehlende Unterstützung der beruflichen Weiterbildung*. Neuchâtel. Online:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.3502114.html> [abgefragt am: 20.11.2020].

Bundesgesetz über die Weiterbildung WeBiG vom 20.06.2014. Die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz HFKG) vom 30.09.2011. Die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.

Burow, O.-A.; Gallenkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Bildung 2030 - sieben Trends, die die Bildung revolutionieren*. Weinheim: Beltz.

Busse, S.; Ehlert, G. (2011). *Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren*. In: Becker-Lenz, R. (Hrsg.) (2011). *Professionelles Handeln in der sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 217 - 242.

Capgemini (Hrsg.) (2017). *Studie IT-Trends 2017. Überfordert Digitalisierung etablierte Unternehmensstrukturen?* Berlin; Zürich; Wien. Online:
<https://www.capgemini.com/de-de/wp-content/uploads/sites/5/2017/02/it-trends-studie-2017.pdf> [abgefragt am: 06.11.2020].

- Châlons, C.; Dufft, N. (2016). *Die Rolle der IT als Enabler für Digitalisierung*. In: Abolhassan, F. (Hrsg.) (2016). Was treibt die Digitalisierung? Warum an der Cloud kein Weg vorbeiführt. Wiesbaden: Springer Gabler. S. 27 - 37.
- Chambel, M. J.; Curral, L. (2005). *Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance*. In: Applied Psychology. 54 (1), S. 135 - 147.
- Charta der Grundrechte vom 18.12.2000. Europäische Union.
- Christen, A. (2012). *Eignungsdiagnostik bezüglich Beanspruchung und Bewältigungsaktivitäten im 1. Studienjahr zum Primarlehrberuf* [Dissertation]. Zürich: Universität Zürich.
- Christmann, T. (2012). *Stress in Organisationen. Eine empirische Untersuchung von Moderatoren und deren Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Beanspruchungen der Mitarbeiter am Beispiel des Rettungsdienstes des Bayerischen Roten Kreuzes* [Dissertation]. Augsburg: Universität Augsburg.
- Cornelissen, W. (2007). *Studieren mit Kind. Wirklich eine Alternative zur späten Mutterschaft?* München: Deutsches Jugend Institut. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/070108-Studieren_mit_Kind-Muenchen_Gesamt.pdf [abgefragt am: 26.01.2021].
- Cotton, S. J.; Dollard, M. F.; Jonge, J. (2002). *Stress and Student Job Design: Satisfaction, Well-Being, and Performance in University Students*. In: International Journal of Stress Management. 9 (3), S. 147 - 162.
- CRUS (Hrsg.) (2012). *Lifelong Learning: Herausforderung für die Universitäten der Schweiz. Bericht der Arbeitsgruppe „AG LLL“ zuhanden der CRUS*. Zürich. Online: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Referenzdokumente/130326_LLL_Bericht_CRUS_D.pdf [abgefragt am: 14.11.2020].
- CRUS; KFH; cohep (Hrsg.) (2009). *Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem*. Zürich. Online: <https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/Typologie-d.pdf> [abgefragt am: 14.11.2020].

- CRUS; KFH; cohep (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich*. Zürich. Online: <https://docplayer.org/11528340-Qualifikationsrahmen-fuer-den-schweizerischen-hochschulbereich.html> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Deloitte Digital; Heads! Executive Consultancy (2015). *"Überlebensstrategie Digital Leadership"*. Berlin; Zürich. Online: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/at/Documents/strategy/ueberlebensstrategie-digital-leadership_final.pdf [abgefragt am: 05.11.2020].
- Demary, V.; Engels, B.; Röhl, K.-H.; Rusche, C. (2016). *Digitalisierung und Mittelstand. Eine Metastudie*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien; IW Medien.
- de Witt, C.; Gloerfeld, C. (2018). *Mobile Learning and Higher Education*. Ort: Herausgeber. Online: https://www.researchgate.net/publication/320673990_Mobile_Learning_and_Higher_Education [abgefragt am: 05.11.2020].
- Dittler, U. (Hrsg.) (2017). *E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in sozialen Netzwerken*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Dittmann, C.; Kreutz, M. (2016). *Mit Beruf ins Studium - Herausforderungen für Hochschulen und Lernende*. In: Fasshauer, U.; Severing, E. (Hrsg.) (2016). *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: Duale Studiengänge in Theorie und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 157 - 172.
- Dollhausen, K. (2015). *Hochschule als „Führer“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen?* In: *Zeitschrift für Erwachsenenbildungsforschung*. Nr., S. 333 - 346. Online: file:///C:/Users/hfbml/Downloads/Dollhausen2015_Article_HochschuleAlsOffenerBildungsko.pdf [abgefragt am: 14.11.2020].
- Dorn, L. (2011). *Zum Einfluss von Arbeitsanforderungen an Cockpitbesatzungen auf die Flugsicherheit* [Dissertation]. Illmenau: TU Illmenau. Online: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00023527/ilm1-2011000145.pdf [abgefragt am: 20.11.2020].

- Doyé, T.; Elshoz, U.; Maschwitz, A.; Pohlmann, S. (Hrsg.) (2017). *Hochschule digital?! Praxisbeispiele aus berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienangeboten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dräger, J.; Müller-Eiselt, R. (2017). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. (3. Auflage). München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. (8. Auflage). Marburg: Audiotranskription.
- Duden (2018a). *Option*. Berlin: Bibliographisches Institut. Online:
<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/option> [abgefragt am: 01.08.2018].
- Duden (2018b). *Multi*. Berlin: Bibliographisches Institut. Online:
<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/multi> [abgefragt am: 01.08.2018].
- Duden (2019a). *Dimension*. Berlin: Bibliographisches Institut. Online:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Dimension> [abgefragt am: 11.11.2019].
- Duden (2019b). *studieren*. Berlin: Bibliographisches Institut. Online:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/studieren> [abgefragt am: 11.11.2019].
- Duden (2019c). *sozioökonomisch*. Berlin: Bibliographisches Institut. Online:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/soziooekonomisch> [abgefragt am: 11.11.2019].
- Duden (2021). *Bedürfnis*. Berlin: Bibliographisches Institut. Online:
<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/bed%C3%BCrfnis> [abgefragt am: 24.01.2021].
- Dudenhöffer, F. (2016). *Wer kriegt die Kurve? Zeitenwende in der Autoindustrie*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Educa (Hrsg.) (2020). *Koordination im Hochschulbereich*. Bern. Online:
<https://bildungssystem.educa.ch/de/koordination-hochschulbereich> [abgefragt am: 05.11.2020].

- Eglin-Chappuis, N. (2007). *Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersuchung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium an die Hochschule*. Bern: CEST.
- Ehrenzeller, B.; Brägger, R. (2009). *Umsetzungsmöglichkeiten von Art. 64a BV. Gutachten zuhanden der Expertengruppe Weiterbildung des BBT*. St.Gallen: Universität St.Gallen.
Online:
https://www.alexandria.unisg.ch/208185/1/Gutachten_Umsetzung_BV64a.pdf
[abgefragt am: 14.11.2020].
- Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement EVD (Hrsg.) (2005). *Verordnung des EVD über Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen*. Zürich. Online:
http://p372345.typo3server.info/fileadmin/uploads/content_uploads/3-Verordnung-EVD-Studieng%C3%A4nge.PDF [abgefragt am: 14.11.2020].
- Etzioni, A. (1991). *Elements of socio-economics*. In: The Journal of Socio-Economics. 20 (2), S. 193 - 199.
- Evans, W.; Brown, G.; Timmins, F.; Nicholl, H. (2007). *An exploratory study identifying the programme related stressors amongst qualified nurses completing part-time degree courses*. In: Nurse Education Today. 27 (7), S. 731 - 738.
- Felser, G. (2015). *Werbe- und Konsumentenpsychologie*. (4. Auflage). Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.
- Fischer, F.; Rohr, H. (2014). *MEHR ALS SPIELEREI! GAMEDESIGN-ELEMENTE IN DER DIGITALEN LEHRE*. Dresden: TU Dresden. Online:
https://www.researchgate.net/profile/Helge_Fischer/publication/284498445_MEHR_ALS_SPIELEREI_GAMEDESIGN-_ELEMENTE_IN_DER_DIGITALEN_LEHRE/links/565424f008aeafc2aabb9459/MEHR-ALS-SPIELEREI-GAMEDESIGN-ELEMENTE-IN-DER-DIGITALEN-LEHRE.pdf?origin=publication_detail [abgefragt am: 05.11.2020].
- Fischer, M. (2013). *Psychische Belastungen in der Berufswelt – Ihre Ursprünge, Folgen und betrieblichen Handlungsmöglichkeiten* [Bachelorarbeit]. Merseburg: Hochschule Merseburg.

- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (11. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- FORSA (Hrsg.) (2009). *Umfrage: Was löst bei Ihnen am häufigsten Stress aus?* Berlin. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/6803/umfrage/ursachen-fuer-stress/> [abgefragt am: 20.11.2020].
- Franco, G. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Karl Popper*. Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, M.; Feld, T. C. (2014). *Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung*. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 37 (4), S. 28 - 40.
- Freitag, W. K. (2012). *Recognition of Prior Learning" - Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EUBildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule*. Kiel: Leibniz-Informationszentrum. Online: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/116663/1/hbs_arbp_208.pdf [abgefragt am: 14.11.2020].
- Friebertshäuser, B. (1997). *Interviewtechniken - Ein Überblick*. In: Friebertshäuser, B. (Hrsg.) (1997). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Beltz Juventa. S. 371 - 395.
- Fröhlich, W. D. (2014). *Wörterbuch Psychologie*. (29. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Froschauer, U. (2014). *Mitarbeiterführung*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Frost, M. C.; Sandrock, S. (2018). *Neue Belastungsarten in der Arbeitswelt 4.0*. Düsseldorf: Institut für angewandte Arbeitswissenschaften IFAA. Online: https://www.arbeitswissenschaft.net/fileadmin/Downloads/Angebote_und_Produkte/Zahlen_Daten_Fakten/ALF_Factsheet_Belastungsarten_18.12.2018.pdf [abgefragt am: 15.11.2020].
- Gabler Verlag (Hrsg.) (2020). *Sozialwissenschaften*. Wiesbaden. Online: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/sozialwissenschaften-52181#references> [abgefragt am: 20.11.2020].

- Gaedke, G.; Covarrubias Venegas, B.; Recker, S.; Janous, G. (2011). *Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden*. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 6 (2), S. 198 - 213.
- Gätjens, A. (2015). *Die kaufmännische Ausbildung für Büromanagement. Finden sich die grundlegenden Gedanken der sozioökonomischen Bildung wieder?* München: GRIN Verlag.
- Gehrmann, A. (2013). *Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragungsforschung*. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 175 - 190.
- Geiser, T. (2011). *Weiterbildung und Arbeitsrecht. Veranstaltung des BBT vom 24. Mai 2011*. St.Gallen: Universität St.Gallen. Online: <https://edudoc.ch/record/97315?ln=de> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Gensicke, T. (2009). *Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel*. In: Zeitschrift für Pädagogik. 55 (4), S. 580 - 595.
- Gerrig, R.; Zimbardo, P. G. (2016). *Psychologie mit E-Learning "MyLab | Psychologie"*. (20. Auflage). Pearson Deutschland GmbH.
- Giacobbi, P. R.; Tuccitto, D. E.; Frye, N. (2007). *Exercise, affect, and university students' appraisals of academic events prior to the final examination period*. In: Psychology of Sport and Exercise. 8 (2), S. 261 - 274.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L.; Hildenbrand, B. (2010). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. (3. Auflage). Bern: Huber.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch*. (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Gläser, A. J. (2009). *Medizinstudierende und ihre Belastungen im Rahmen des Studiums Empirische Untersuchungen im vorklinischen und klinischen Studienabschnitt* [Dissertation]. Köln: Universität Köln. Online: <https://d-nb.info/996574972/34> [abgefragt am: 14.11.2020].

- Gobert, O. (2017). *Problemlagen der Interviewführung in fremdsprachlichen und interkulturellen Kontexten am Beispiel von Experteninterviews*. München: GRIN Verlag.
- Gornik, E.; Tomaschek, N. (2011). *Prozess für Lifelong Learning ermöglichen - eine Kernaufgabe der Universität der Zukunft*. In: Tomaschek, N.; Gornik, E. (Hrsg.) (2011). *The lifelong learning university*. Münster; München; Berlin: Waxmann. S. 7 - 14.
- Graessner, G. H. W.; Bade-Becker, U.; Gorys, B. (2009). *Weiterbildung an Hochschulen*. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. (3. Auflage). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 543 - 555.
- Graf, L. (2015). *Hybridisierung von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: Banscherus, U. (Hrsg.) (2015). *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann. S. 163 - 176.
- Grieger, M.; Gutzmann, U.; Schlinkert, D. (Hrsg.) (2008). *Volkswagen Chronik. Der Weg zum Global Player*. Wolfsburg: Volkswagen. Online: https://www.volkswagenag.com/presence/medien/HN7+Chronik_d_k.pdf [abgefragt am: 09.01.2021].
- Grotheer, M.; Isleib, S.; Netz, N.; Briedis, K. (2012). *Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. Hannover: HIS.
- Gusy, B.; Lohmann, K.; Drewes, J. (2010). *Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben*. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*. 5 (3), S. 271 - 275.
- Haberzeth, E.; Sgier, I. (2019). *Wissen über die Weiterbildung – Weiterbildungsstudie 2017/2018 zum Thema „Digitalisierung in der Weiterbildung“*. Bern: SBFI. Online: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/weiterbildung/dialog-der-weiterbildung.html> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Hachmeister, C.-D.; Harde, M. E.; Langer, M. F. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und Einstieg*. Gütersloh: CHE.

- Hage, S. (2004). *Zukunftsstudie: In the Year 2020*. Frankfurt: Manager Magazin Verlagsgesellschaft. Online: <https://www.manager-magazin.de/unternehmen/artikel/a-324905.html> [abgefragt am: 21.11.2020].
- Hamaideh, S. H. (2011). *Stressoren und Reaktionen auf Stressoren bei Universitätsstudenten*. In: Internationale Zeitschrift für Sozialpsychiatrie. 57 (1), S. 69 - 80.
- Handke, J. (2015). *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Hanft, A.; Maschwitz, A. (2012). *Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich*. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. 62 (2), S. 113 - 124.
- Hanft, A.; Maschwitz, A.; Hartmann-Bischoff, M. (2013). *Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs*. In: Hanft, A.; Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013). *Offene Hochschulen: die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 110 - 119.
- Hanschke, I. (2018). *Digitalisierung und Industrie 4.0 - einfach und effektiv. Systematisch und lean die Digitale Transformation meistern*. München: Carl Hanser Verlag.
- Hansen, D. (2013). *Myth Busted: Steve Jobs Did Listen To Customers*. New York: Forbes Inc. Online: <https://www.forbes.com/sites/drewhansen/2013/12/19/myth-busted-steve-jobs-did-listen-to-customers/#588980e687f3> [abgefragt am: 25.08.2018].
- Hartisch, A.; Reuss, E. (2018). *Software Firmen und die Digitalisierung. Neue Herausforderungen im Zeitalter der Industrie 4.0. Digitalization changes everything - not only industries but software companies as well*. München: GRIN Verlag. Online: <https://www.grin.com/document/444125> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Haun, M. (2016). *Cognitive Organisation. Prozessuale und funktionale Gestaltung von Unternehmen*. Berlin: Springer Vieweg.
- Hedtke, R. (2015). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* In: Hedtke, R. (Hrsg.) (2015). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 19 - 69.

- Heibült, J.; Anslinger, E. (2012). *Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule*. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (23), S. 1 - 19.
- Heine, C.; Willich, J. (2010). *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl - Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife*. Hannover: HIS. Online: https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/HIS_Studie_Studienwahl.pdf [abgefragt am: 05.11.2020].
- Heinze, T. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. (3. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hiemisch, A.; Armbrust, A.; Gröger, J. (2018). *Fehlbelastungen im Studium*. In: Diagnostica. 64 (1), S. 26 - 36.
- Hoppe, A. (2010). *Komplexe Technik – Hilfe oder Risiko? Darstellung ausgewählter Ergebnisse einer Grundlagenforschung zu Technikstress*. Graz: TU Graz. Online: https://www.tugraz.at/fileadmin/user_upload/Events/Eninnov2010/files/pr/PR_Hoppe.pdf [abgefragt am: 11.11.2020].
- Hoppe, D.; Kauffeld, S. (2014). *Arbeit und Gesundheit*. In: Kauffeld, S. (Hrsg.) (2014). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*. Mit 36 Tabellen. (2. Auflage). Berlin; Heidelberg: Springer. S. 241 - 264.
- Hunziker, A. W. (2010). *Spass am wissenschaftlichen Arbeiten. So schreiben Sie eine gute Semester-, Bachelor- oder Masterarbeit*. (4. Auflage). Zürich: Verlag SKV.
- Hussy, W.; Schreier, M.; Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. (2. Auflage). Berlin; Heidelberg: Springer.

- Jahn, B.; Pfeiffer, M. (2014). *Die digitale Revolution. Neue Geschäftsmodelle statt (nur) neue Kommunikation*. In: Marketing Review St. Gallen: die neue Thexis-Marketingfachzeitschrift für Theorie und Praxis. 31 (1), S. 80 - 92.
- Jenert, T.; Zellweger Moser, F.; Dommen, J.; Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP Arbeitsbericht. St.Gallen: Universität St.Gallen. Online: https://www.phzh.ch/MAP_DataStore/163736/publications/Lernkulturen_an_Hochschulen_2009.pdf [abgefragt am: 25.01.2021].
- Jez, U. (2005). *Intelligenz als Determinante menschlicher Zuverlässigkeit und deren Implikation in die Entwicklung von Führungskräften* [Dissertation]. Cottbus: Brandenburgische Technische Universität Cottbus. Online: <https://opus4.kobv.de/opus4-btu/frontdoor/index/index/year/2006/docId/2> [abgefragt am: 20.11.2020].
- Joiko, K.; Schmauder, M.; Wolff, G. (2010). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben. Erkennen - gestalten*. (5. Auflage). Dortmund-Dorstfeld: BAuA.
- Josten, M. (2014). *Im magischen Dreieck von Arbeiten - Lernen - Leben*. In: Josten, C. H.; Friedrich, P.; Haunschild, A.; Josten, M. (Hrsg.) (2014). *Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit. Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. S. 11 - 16.
- Jurczyk-Romanowska, E. (2016). *Games in University Education*. In: European Journal of Social Sciences Education and Research. 6 (2), S. 114 - 122.
- Jürgens, A.; Zinn, B. (2012). *Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen*. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 4 (34), S. 34 - 53.
- Jütte, W.; Bade-Becker, U. (2016). *Weiterbildung an Hochschulen*. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (6. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1 - 16.

- Jütte, W. [Interviewer] (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung - ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? Im Gespräch mit Johannes Wildt*. In: Hochschule und Weiterbildung. (2), S. 9 - 12.
- Kalaidos FH (2020a). *Personalisiertes Studium Kalaidos FH*. Zürich: Kalaidos FH. Online: <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Studiengaenge/Personalisiertes-Studium> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Kalaidos FH (2020b). *Leitbild*. Zürich: Kalaidos FH. Online: <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Ueber-die-Kalaidos-FH/Leitbild> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Kalaidos FH (2020c). *Geschichte*. Zürich: Kalaidos FH. Online: <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Fachhochschule/Weitere-Informationen/Ueber-uns/Geschichte> [abgefragt am: 28.02.2020].
- Kalaidos FH (2021). *EMBA Executive Master of Business Administration FH nach Mass*. Zürich: Kalaidos FH. Online: <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Studiengaenge/EMBA-Executive-Master-of-Business-Administration-nach-Mass> [abgefragt am: 26.01.2021].
- Kennedy, A. (1995). *Dimension types*. Den Hague: European Symposium on Programming. Online: https://scholar.google.co.uk/citations?user=n48ZVvQAAAAJ&hl=en#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Den%26user%3Dn48ZVvQAAAAJ%26citation_for_view%3Dn48ZVvQAAAAJ%3A9yKSN-GCB0IC%26tzom%3D-60 [abgefragt am 09.11.2020].
- Kittel, D.; Rollet, W. (2017). *Als Lehrkraft berufsbegleitend studieren – Herausforderungen bei der Vereinbarung von Studium, Beruf und Familie*. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 12 (3), S. 239 - 255.
- Klug, C.; Strack, M.; Reich, G. (2012). *Belastungen von Bachelor- und Diplom-Studierenden. Evaluation an einer psychotherapeutischen Hochschulambulanz von 2006–2010*. In: Psychotherapeut. 58 (2), S. 159 - 164.
- Klumpp, M.; Krol, B. (2013). *Bestandsaufnahme und Rahmenbedingungen zum Erfolg von Technikern im Hochschulstudium (BERATEC)* [Abschlussbericht]. Ort: Herausgeber. Online: <https://docplayer.org/16393065-Bestandsaufnahme-und->

rahmenbedingungen-zum-erfolg-von-technikern-im-hochschulstudium-beratec.html
[abgefragt am: 13.10.2020].

Klumpp, M.; Rybnikova, I. (2010). *Differenzierte Studienformen. Eine empirische Forschungserhebung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kohli, M. (1978). „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: Soziale Welt: SozW: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung. 29, S. 1 - 25.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.) (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel. Online: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [abgefragt am: 14.11.2020].

König, C. (2008). *VL Arbeitspsychologie. 4. Sitzung: Arbeitsbewertung* [Vorlesung]. Zürich: Universität Zürich. Online: <https://docplayer.org/18205668-VI-arbeitspsychologie-4-sitzung-arbeitsbewertung.html> [abgefragt am: 25.11.2020].

König, I. (2017). *Anforderungen an berufsbegleitende Weiterbildungs- und Studienangebote zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung unter Berücksichtigung individueller Bildungsbiografien am Beispiel des Projekts "Offene Hochschule Harz". Projekt "Offene Hochschule Harz": erstellt im Rahmen des Projekts: "Offene Hochschule Harz - Programmentwicklung, Anrechnungsberatung, Netzwerkbildung": im Rahmen des Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen"*. Wernigerode: Hochschule Harz. Online: https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Hochschulprojekte/Offene_Hochschule/Projektarbeit_2_Foerderphase/Anforderungen_an_berufsbegleitende_Weiterbildungs-_und_Studienangebote_zur_Foerderung_der_Durchlaessigkeit.pdf [abgefragt am: 05.11.2020].

Koye, B.; Auge-Dickhut, S. (2014). *Big Data als Game Changer. Wie Finanzdienstleister darauf reagieren können*. In: Zeitschrift Führung + Organisation: ZfO. 83 (6), S. 386 - 391.

KPMG (2014). *Transforming Insurance. Securing competitive advantage*. Amstelveen: KPMG International Cooperative. Online:

<https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/pdf/2015/07/insurers-fast-changing-digital-world-v5-fs.pdf> [abgefragt am: 06.11.2020].

- Krause, A.; Dorsemagen, C. (2007). *Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel*. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 52 - 80.
- Kreutz, M. (2015). *Studium trifft Berufserfahrung – Neue Ansprüche an das akademische Lehrformat?! Auftaktveranstaltung Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum, 25.03.2015*. Konstanz: ifbe. Online: <https://docplayer.org/8489426-Studium-trifft-berufserfahrung-neue-ansprueche-an-das-akademische-lehrformat.html> [abgefragt am: 16.11.2020].
- Krone, S. (2015). *Das duale Studium*. In: Sirikit Krone (Hrsg.) (2015). *Dual Studieren im Blick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 15 - 28.
- Krull, G.; Duarte, J. M. (2017). *Research Trends in Mobile Learning in Higher Education: A Systematic Review of Articles (2011 – 2015)*. In: *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 18 (7), S. 1 - 23.
- Kübler, J. (2015). *Identitätsverständnis polyamorer Individuen. Veränderung der Beziehungswelt*. München: GRIN Verlag.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (2. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuhaupt, C. (2018). *Qualitative Forschung. Analyse von Leitfadeninterviews*. München: GRIN Verlag.
- Kunadt, S.; Schelling, A.; Brodesser, D.; Samjeske, K. (2014). *Familienfreundlichkeit in der Praxis: Ergebnisse aus dem Projekt "Effektiv! - Für mehr Familienfreundlichkeit an deutschen Hochschulen"*. Köln: CEWS.
- Kuwan, H.; Seidel, S. (2013). *Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive*. In: Bilger, F.; Gnahs, D.; Hartmann, J.; Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 209 - 231.

- Lakkala, M. (2008). *Why online learning should be designed to support collaborative inquiry and how to accomplish this objective*. In: FORUM NEUE MEDIEN IN DER LEHRE AUSTRIA Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. 17. fnm-austria Tagung. S. 5 - 12. Online: <https://docplayer.org/8608798-Innovative-didaktik-in-berufsbegleitenden-und-vollzeit-studiengaengen.html> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. (2. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. (6. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Landis, R., J.; Koch, G. G. (1977). *The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data*. In: Biometrics. 33 (1), S. 159 - 174.
- Langenscheidt (Hrsg.) (2021). *Optio*. Stuttgart. Online: <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/optio> [abgefragt am: 23.01.2021].
- Lehmann, B. (2012). *Aus der Ferne Lehren und Lernen – zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats*. In: Fogolin, A. (Hrsg.) (2012). *Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 19 - 41.
- Lehnhardt, U.; Rosenbrock, R. (2009). *Prävention und Gesundheitsförderung in Betrieben und Behörden*. In: Hurrelmann, K.; Altgeld, T. (Hrsg.) (2009). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. (2. Auflage). Bern: Hans Huber. S. 295 - 305.
- Löbbecke, C. (2006). *Digitalisierung - Technologien und Unternehmensstrategien*. In: Scholz, C. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Medienmanagement: mit 46 Tabellen*. Berlin: Springer. S. 357 - 373.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lobe, C. (2016). *Weiterbildung und Berufsbiografie. Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbioграфischer Gestaltungsentwürfe*. In: Hochschule und Weiterbildung. (1), S. 20 - 26.
- Lohmann-Haislah, A. (2012). *Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden*. Dortmund; Berlin; Dresden: BAuA.
- Loprieno, A. (2015). *Von swissuniversities und Swiss universities. Die Schweizer Hochschullandschaft im Wandel*. Basel: Universität Basel. Online: <http://suprio.ch/wp-content/uploads/2015/01/schweizer-hochschullandschaft.pdf> [abgefragt am: 21.12.2020].
- Lucius-Hoene, G.; Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maier, G.; Bartscher, T.; Nissen, R. (2020). *Lernen*. Wiesbaden: Springer Gabler. Online: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/lernen-41169> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Marschall, P.; Zenz, H. (1987). *Körperliches und seelisches Wohlbefinden in der Schule und im Studium*. In: Reimann, H.; Reimann, H. (Hrsg.) (1987). *Die Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169 - 191.
- Maurer, A. (2020). *Sozioökonomie*. Wiesbaden: Springer Gabler. Online: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soziooekonomie-53796> [abgefragt am: 20.11.2020].
- Mayer-Schönberger, V.; Cukier, K. (2014). *Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung*. München: Redline Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Meier Kruker, V.; Rauh, J. (2005). *Arbeitsmethoden der Humangeographie*. Darmstadt: WBG.

- Mergner, J.; Ortenburger, A.; Vöttiner, A. (2015). *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Differenzierte Studienprogramme zur Verbesserung des Studienerfolgs*. In: Banscherus, U. (Hrsg.) (2015). *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann. S. 309 - 324.
- Mertens, P.; Bodendorf, F.; König, W.; Schumann, M.; Hess, T.; Buxmann, P. (2017). *Grundzüge der Wirtschaftsinformatik*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Metz-Göckel, H. (2021). *Bedürfnis*. Stuttgart: Hogrefe. Online:
https://dorsch.hogrefe.com/suchergebnisse?tx_datamintssearch_pi1%5Bsearch%5D%5Bquery%5D=Bed%C3%BCrfnis [abgefragt am: 24.01.2021].
- Middendorf, E. (2015). *Wachsende Heterogenität unter Studierenden?* In: Banscherus, U. (Hrsg.) (2015). *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann. S. 261 - 277.
- Mikl-Horke, G. (2015). *Traditionen, Problemstellungen und Konstitutionsprobleme der Sozioökonomie*. In: Hedtke, R. (Hrsg.) (2015). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 95 - 123.
- Miller, D.; Fraser, E. (2000). *Stress associated with being a student teacher: opening out the perspective*. O.O: Scotedreview. Online:
<https://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/documents/93.pdf> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Minks, K.-H.; Netz, N.; Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven*. Hannover: HIS.
- Moldoveanu, M.; Narayandas, D. (2019). *Die Zukunft des Lernens*. In: Harvard Business Review. 9, S. 2–12. Online:
https://www.researchgate.net/publication/333379698_Die_Zukunft_des_Lernens [abgefragt am: 05.11.2020].
- Müller, A.; Jahn, M.; Riebe, K.; Scheffler, R.; Dentler, S. (2018). *HSBflex - Flexible Studienstrukturen für eine Offene Hochschule. Abschlussbericht zu Nr. 3.2: Laufzeit des Vorhabens: 01.08.2014-31.01.2018, Berichtszeitraum: 01.09.2015-31.01.2018*.

- Bremen: Hochschule Bremen. Online: https://www.hs-bremen.de/internet/hsb/projekte/hsbflex/hsbflex_abschlussbericht_oeffentlich.pdf [abgefragt am: 24.05.2018].
- Müller, R. (Hrsg.) (2000). *Interdisziplinäre Arbeitswissenschaft, ihre Theoreme, Modelle, Methoden und Reinigungstätigkeiten*. Münster. Online: [http://rainer-mueller.info/downloads/2000/Interdisziplinaere%20Arbeitswissenschaft%20\(2000\).pdf](http://rainer-mueller.info/downloads/2000/Interdisziplinaere%20Arbeitswissenschaft%20(2000).pdf) [abgefragt am: 15.11.2020].
- Muth, T.; Siegmann, S.; Schwaze, S. (2007). *Lebenssituation und berufliche Belastungen von Medizinstudenten*. In: *Praktische Arbeitsmedizin*. (9), S. 12 - 13.
- Nambisan, S.; Lyytinen, K.; Majchrzak, A.; Song, Z. (2017). *Digital innovation management. Reinventing innovation management research in a digital world*. In: *Management Information Systems*. 41 (1), S. 223 - 238.
- Nickel, P. (2004). *Es ist Arbeitszeit in psychischer Belastung, Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen?!* In: Nickel, P.; Hänecke, K.; Schütte, M.; Grzech-Šukalo, H. (Hrsg.) (2004). *Aspekte der Arbeitspsychologie in Wissenschaft und Praxis*. Lengerich: Pabst Science Publisher. S. 35 - 62.
- Nickel, S. (2011). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gefördert vom BMBF. Arbeitspapier Nr. 148*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.
- Oris, M.; Burgnard, S. (2015). *Ein Modell sozioökonomischer Studiengänge*. In: Hedtke, R. (Hrsg.) (2015). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 371 - 390.
- Ortenburger, A. (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten*. Heidelberg: Uni Heidelberg. Online: https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2013/05/hisbus_beratung_2013.pdf [abgefragt am: 15.11.2020].

- Paetz, N.-V.; Ceylan, F.; Fiehn, J.; Schworm, S.; Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Persike, M.; Friedrich, J.-D. (2016). *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Petrovic, D. (2019). *Informationsanlass Weiterbildungsmasterstudiengänge an der Kalaidos FH*. Präsentationsunterlagen. Zürich: Kalaidos FH.
- Poppelreuter, S.; Mierke, K. (2012). *Psychische Belastungen am Arbeitsplatz. Ursachen - Auswirkungen - Handlungsmöglichkeiten*. (4. Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Rahn, S.; Walkmann, R.; Meyer, T. (2020). Überforderung, Belastung, Enttäuschung? Eine Typologie von StudienabbrecherInnen im dualen Studium. In: Deuer, E.; Meyer, T. (Hrsg.) (2020). *Studienverlauf und Studienerfolg im Kontext des dualen Studiums*. Bielefeld: wbv Media. S. 33 - 56.
- Raithel, J.; Dollinger, B.; Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe · Strömungen Klassiker · Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REFA Suisse (2020). *Arbeitsbelastung*. Dortmund: REFA Consulting. Online: <https://refa-consulting.ch/arbeitsbelastung> [abgefragt am: 13.11.2020].
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Reinhold-Würth-Hochschule (2020). *Leitbild Hochschule Heilbronn*. Heilbronn: Reinhold-Würth-Hochschule. Online: <https://www.hs-heilbronn.de/leitbild-c6614986b1b92b4e> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2006). *Empfehlungen. Weiterbildung an den Fachhochschulen*. Zürich: Fachhochschulen der Schweiz.
Online:
https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Best_practice/Empfehlungen_WB_D.pdf [abgefragt am: 14.11.2020].

- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2014). *Strategische Planung KFH 2017-2020*. Zürich: Fachhochschulen der Schweiz. Online:
https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Publicationen/141224_Strategische_Planung_KFH_2017-2020.pdf
[abgefragt am: 27.11.2020].
- Reuber, P.; Pfaffenbach, C. (2005). *Methoden der empirischen Humangeographie. Beobachtungen und Befragung*. Braunschweig: Westermann.
- Richter, G. (2000). *Psychische Belastung und Beanspruchung. Stress, psychische Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW Verlag für neue Wissenschaft.
- Rögner, A. (2005). *Untersuchungen zur Funktion von Benutzerinformationen für die Beeinflussung der Menschlichen Zuverlässigkeit in sozio-technischen Systemen* [Dissertation]. Cottbus: Brandenburgisch Technische Universität Cottbus.
- Rögner, A. (2016). *Im Masterdschungel von Bologna. Einblick und Durchblick bei Hochschulabschlüssen*. Zürich: Kalaidos FH. Online:
https://issuu.com/kalaidos_fh/docs/im-masterdschungel-von-bologna?e=9179611/80751907 [abgefragt am: 14.11.2020].
- Rögner, A. (2018). *Bericht der Hochschulentwicklung: Chancen und Risiken*. Zürich. Kalaidos FH Departement Wirtschaft.
- Rohmert, W. (1984). *Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept*. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. 38 (4), S. 193 - 200.
- Röhrig, P. (2018). *Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 235 - 255.
- Roth, G. (2014). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rottmann, M. (2005). *Kennzeichen qualitativ-verstehender Methoden*. Stuttgart: GRIN Verlag.

- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (2013). *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie*. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 81 - 97.
- Schäfer, L. C. (2018). *Psychische Gesundheit im dualen Studium – eine Gefährdungsbeurteilung*. In: Deutsches Institut für Bankwirtschaft – Schriftenreihe. 12 (15).
- Scharenberg, K.; Rollett, W.; Bos, W. (2015). *Stehen Merkmale der Klassenkomposition in einem Zusammenhang mit dem Beanspruchungsempfinden von Grundschullehrkräften?* In: Zeitschrift für Lernforschung – Unterrichtswissenschaft. 43 (2), S. 101 - 119.
- Schermutzki, M. (2008). *Neue Wege in die Hochschule – Herausforderung der Studierendenauswahl bei mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. In: Heine, C.; Didi, H.-J.; Haase, K.; Schneider, H. (Hrsg.) (2008). *Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem*. Hannover: HIS: Forum Hochschule. 14, S. 123 - 129.
- Schiener, J. (2006). *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiener, J.; Wolter, F.; Rudolphi, U. (2013). *Weiterbildung im betrieblichen Kontext*. In: Becker, R.; Schulze, A. (Hrsg.) (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 555 - 594.
- Schiersmann, C. (2007). *Einführung in die berufliche Weiterbildung*. Stuttgart: UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher.
- Schlichter, N. (2003). *Mayring und Grounded Theory-Ansatz. Qualitative Forschung vs. quantitative Forschung. Eine Frage vor dem Hintergrund der qualitativen verfahren*. Stuttgart: GRIN Verlag.
- Schmidt, J. (2008). *Das Hochschulsystem der Schweiz Aufbau, Steuerung und Finanzierung der schweizerischen Hochschulen*. In: Bayerisches Staatsinstitut für

- Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.) (2008). Beiträge zur Hochschulforschung. München. S. 114 - 147.
- Schmidt, J.; Drews, P. (2016). *Auswirkungen der Digitalisierung auf die Geschäftsmodelle der Finanzindustrie*. In: Banking and Information Technology. 17 (1), S. 9 - 18.
- Schröder, M. (2015). *Studienwahl. Unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuetze, H. G.; Slowey, M. (2000). *Higher education and lifelong learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Schüle, E. (2012). *Psychische Belastungen vs. Beanspruchung*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Psychosoziale Gesundheitsförderung. Online:
<https://silo.tips/download/psychische-belastungen-vs-beanspruchung> [abgefragt am: 13.11.2020].
- Schwan, D. (2000). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: GRIN Verlag.
- Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung AAQ (2020). *Verfahrensberichte. Institutionelle Akkreditierung*. Zürich: AAQ. Online:
<https://aaq.ch/verfahrensberichte/> [abgefragt am: 20.11.2020].
- Sedlmeier, P.; Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. (2. Auflage). München: Pearson.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland KMK (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Entwicklung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Berlin: KMK. Online:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [abgefragt am: 05.11.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland KMK (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Berlin: KMK. Online:

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problebericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [abgefragt am: 05.11.2020].

Shah, M.; Sid Nair, C.; Bennett, L. (2013). *Factors influencing student choice to study at private higher education institutions*. In: Quality Assurance in Education. 21 (4), S. 402 - 416.

Shtudiner, Z.; Zwilling, M.; Kantor, J. (2016). *Field of Study Choice: Using Conjoint Analysis and Clustering*. Amsterdam: Elsevier. Online:
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2732594 [abgefragt am: 05.11.2020].

Spinath, B. (2015). *Lernmotivation*. In: Reinders, H.; Ditton, H.; Gräsel, C.; Gniewosz, B. (Hrsg.) (2015). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 55 - 68.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2018). *Hochschulen und Forschung in der Schweiz*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Online: <file:///C:/Users/hfbml/Downloads/hs-f-ch.pdf> [abgefragt am: 14.11.2020].

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2019a). *Indikatoren für das Monitoring des Weiterbildungsgesetzes. Einzelne Zielgruppen besonders im Fokus*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Online:
<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/s-n-2019-2/s-n-2019-2d.html> [abgefragt am: 14.11.2020].

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2019b). *Zweiter Dialog über die Weiterbildung*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Online:
<https://docplayer.org/187826761-Zweiter-dialog-ueber-die-weiterbildung-bern-4-april-2019.html> [abgefragt am: 04.11.2020].

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2019c). *Indikatoren zum Monitoring des Weiterbildungsgesetzes*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Online:
file:///C:/Users/hfbml/Downloads/Prototyp_Indikatoren_WeBiG_20190301_DE.pdf [abgefragt am: 14.11.2020].

- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2020). *Bemessungskriterien*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Online: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/finanzierung-kantonale-hochschulen/grundbeitraege-nach-hfkg/bemessungskriterien.html> [abgefragt am: 28.12.2020].
- Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF; Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2006). *Die Hochschullandschaft Schweiz*. Zürich: Swiss Universities. Online: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Publicationen/higher_education-d.pdf [abgefragt am: 25.08.2018].
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim; München: Beltz Juventa.
- Strauss, A. L.; Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Strebblow, L.; Schiefele, U. (2006). *Lernstrategien im Studium*. In: Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. S. 352 - 364.
- studieren.de (Hrsg.) (2018). *Studieren neben dem Beruf*. München. Online: <https://studieren.de/berufsbegleitendesstudium.0.html> [abgefragt am: 14.09.2018].
- Sung, Y.-T.; Chang, K.-E.; Liu, T.-C. (2016). *The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis*. In: *Computers & Education*. 94, S. 252 - 275.
- Swissuni (Hrsg.) (2009). *Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung. Master of Advanced Studies – MAS Diploma of Advanced Studies – DAS Certificate of Advanced Studies – CAS*. Bern. Online: <http://www.swissuni.ch/weiterbildung-hochschulen> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Swissuni (Hrsg.) (2020). *Abschlüsse und Zugangskriterien*. Bern. Online: <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/> [abgefragt am: 14.11.2020].

- Swissuniversities (Hrsg.) (2020a). *Weiterbildung im Hochschulbereich*. Bern. Online:
<https://www.swissuniversities.ch/it/themen/studium/qualifikationsrahmen/weiterbildung> [abgefragt am: 14.11.2022].
- Swissuniversities (Hrsg.) (2020b). *Willkommen*. Bern. Online:
<https://www.swissuniversities.ch/willkommen> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Swissuniversities; KFH; Cohep (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich*. Bern. Online:
<https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/nqf-ch-HS-d.pdf> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Tegtmeier, P.; Hellert, U. (2015). *Wie gelingt die Erholung bei einem Studium neben dem Beruf?* In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. 69 (1), S. 13 - 21.
- Tippelt, R.; Barz, H. (Hrsg.) (2004). *"Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen"*. Düsseldorf; München.
 Online:
https://www.researchgate.net/profile/Heiner_Barz/publication/242469649_Soziale_und_regionale_Differenzierung_von_Weiterbildungsverhalten_und_Weiterbildungsinteressen/links/0deec5351047f0187d000000/Soziale-und-regionale-Differenzierung-von-Weiterbildungsverhalten-und-Weiterbildungsinteressen.pdf?origin=publication_detail [abgefragt am: 05.11.2020].
- Ukowitz, M. (2007). *Studienwahl von Schülerinnen und Schüler: Entscheidungsprozess und Motive*. In: Antonitsch, P.; Krainer, L.; Lerchster, R. E.; Ukowitz, M. (Hrsg.) (2007). *Kriterien der Studienauswahl von Schülerinnen und Schülern unter spezieller Berücksichtigung von IT-Studiengängen an Fachhochschule und Universität*. Forschungsbericht: Projektlaufzeit Mai 2006 bis März 2007. Klagenfurt: Universität Klagenfurt. S. 7 - 47.
- Ulich, E.; Wülser, M. (2018). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven*. (7. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Unger, M.; Wroblewski, A. (2006). *Studierenden Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. Berlin: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

- Online: <https://docplayer.org/41369112-Studierenden-sozialerhebung-2006.html>
[abgefragt am: 13.11.2020].
- Unger, M.; Zaussinger, S.; Angel, S.; Grabher, A.; Hartl, J.; Paulinger, G.; Brandl, J.; Wejywar, P.; Gottwald, R. (2010). *Studierenden- Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. Berlin: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
Online: http://sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung-2009_Bericht_zur_sozialen_Lage.pdf [abgefragt am: 12.11.2020].
- van Dick, R.; Stegmann, S. (2007). *Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle*. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 34 - 51.
- Veit, D. J.; Clemons, E. K.; Benlian, A.; Buxmann, P.; Hess, T. (2014). *Geschäftsmodelle. Eine Forschungsagenda für die Wirtschaftsinformatik*. In: *Wirtschaftsinformatik* 56 (1). S. 55 - 64.
- Völk, D.; Netz, N. (2012). *Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland*. In: Fogolin, A. (Hrsg.) (2012). *Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 45 - 65.
- von Matt, H. K. (2010). *Bologna-Report Fachhochschulen 2010. Stand der Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen*. Zürich: hvm-consulting gmbh. Online: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Publikationen/101217_Bologna_Report_D.pdf [abgefragt am: 25.08.2018].
- Vöttner, A.; Ortenburger, A. (2015). *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Hochschulische Beiträge zum Studienerfolg. Wichtigste Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014*. Stuttgart: MWK Baden-Württemberg. Online: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/offen/Broschuere_TdL2015_end.pdf [abgefragt am: 25.01.2021].

- W.I.R.E. (Hrsg.) (2020). *Leben der Hyperparallelität*. Zürich. Online:
<https://www.thewire.ch/de/publications/wie-wir-morgen-leben> [abgefragt am:
30.10.2020].
- Wannemacher, K. (2016). *Organisation digitaler Lehre in den deutschen Hochschulen*.
Arbeitspapier Nr. 21. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Watson, R.; Deary, I.; Thompson, D.; Li, G. (2008). *A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: a questionnaire survey*. In: International Journal of Nursing Studies. 45 (10), S. 1534 - 1542.
- Weber, K.; Tremel, P. (2008). *Expertise Weiterbildung. Ein institutioneller Blick*. Bern:
Koordinationsstelle für Weiterbildung Universität Bern. Online:
<https://edudoc.ch/record/88486?ln=de> [abgefragt am: 14.11.2020].
- Weidner, I. (2017). *Big Data. Daten sind das neue Gold*. München: Computerwoche Verlag.
Online: <https://www.computerwoche.de/a/daten-sind-das-neue-gold,3330102>
[abgefragt am: 24.05.2017].
- Weitkämper, F. (2020). *Gütekriterien. Gütekriterien bei qualitativen Forschungsmethoden*.
Freiburg: PH-Freiburg. Online: <https://quasus.ph-freiburg.de/guetekriterien/>
[abgefragt am: 20.11.2020].
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur psychologischen Methodenlehre*. Göttingen; Bern: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Wirtz, M. (2020). *Dimension*. Stuttgart: Hogrefe. Online:
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/dimension#search=09760b5afdf2f683d40571c0003b0c81&offset=0> [abgefragt am: 05.11.2020].
- Wolan, M. (2013). *Digitale Innovation. Schneller, wirtschaftlicher, nachhaltiger*. Göttingen:
Business-Village.
- Wolf, T.; Strohschen, J.-H. (2018). *Digitalisierung: Definition und Reife. Quantitative Bewertung der digitalen Reife*. In: Informatik-Spektrum. 41 (1), S. 56 - 64.

- Wolff-Bendik, K.; Kerres, M. (2013). *Vereinbarkeit von Studium und Beruf: Zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen*. In: Der pädagogische Blick. 21 (4), S. 236 - 247.
- Wolfram, G. (2018). *Die IoT-Kaffeemaschine – nicht nur für Generation Y*. Köln: Digital Connection. Online: <https://www.digitalconnection.de/connected-customer/iot-kaffeemaschine-nicht-nur-fuer-die-generation-y/> [abgefragt am: 10.01.2021].
- Wolter, A.; Banscherus, U.; Kamm, C.; Otto, A.; Spexard, A. (2014). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven*. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 36 (4), S. 8 - 39.
- Wolter, A.; Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen: ausgewählte empirische Befunde*. Leipzig: Pedocs. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12978/pdf/Wolter_Geffers_2013_Zielgruppen_lebenslangen_Lernens.pdf [abgefragt am: 11.12.2020].
- Wolter, S. C.; Messer, D. (2009). *Weiterbildung und Bildungsgutscheine. Resultate aus einem experimentellen Feldversuch. Zusammenfassung und Einzelaspekte der Studienergebnisse*. Ort: Herausgeber. Online: [C:\Users\hfbml\Downloads\studie_weiterbildungundbildungsgutscheine \(2\).pdf](C:\Users\hfbml\Downloads\studie_weiterbildungundbildungsgutscheine (2).pdf) [abgefragt am: 14.11.2020].
- Wörterbuch Wortbedeutung (Hrsg.) (2020a). *Bildung*. Online: <https://www.wortbedeutung.info/Bildung/> [abgefragt am: 11.11.2020].
- Wörterbuch Wortbedeutung (Hrsg.) (2020b). *Alternative*. Online: <https://www.wortbedeutung.info/Alternative/> [abgefragt am: 11.11.2020].
- Wörterbuch Wortbedeutung (Hrsg.) (2020c). *studieren*. Online: <https://www.wortbedeutung.info/studieren/> [abgefragt am: 11.11.2020].
- Wörterbuch Wortbedeutung (Hrsg.) (2020d). *Suffix -ität*. Online: <https://www.wortbedeutung.info/-it%C3%A4t/> [abgefragt am: 11.11.2020].
- Wyler, S.; Lange, M.; Rögner, A. (2017). *So finde ich den passenden Master-Studiengang. Die Entscheidungshilfe für das berufsbegleitende Masterstudium*. Ort: Herausgeber.

Online: C:/Users/hfbml/Downloads/Masterdschungel.pdf [abgefragt am: 14.11.2020].

Yendell, A. (2012). *Participation in Continuing Vocational Training in Germany between 1989 and 2008*. In: SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research. (514), S. 1 - 16.

Zierer, K. (2017). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zink, F. (2013). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteure und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung*. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C.; Seitter, W. (Hrsg.) (2013). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 133 - 156.

Zukunftsinstitut (Hrsg.) (2020). *Die Individualisierung der Welt*. Berlin. Online: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-individualisierung-der-welt/> [abgefragt am: 20.11.2020].

Zylka, J. (Hrsg.) (2017). *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens. Mit Online-Materialien*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

13.1 Experten/Epertinnen

EXPH 1. Geschäftsleitung. *Persönliches Interview.* Zürich, 26.09.2019

EXPH 2. Geschäftsleitung. *Persönliches Interview.* Zürich, 10.07.2019

EXPH 3. Geschäftsleitung. *Persönliches Interview.* Schinznach, 16.12.2019

EXPH 4. Geschäftsleitung. *Persönliches Interview.* Zürich, 30.08.2019

EXPH 5. Institutsleitung. *Persönliches Interview.* Zürich, 28.08.2019

EXPH 6. Kompetenzcenterleitung. *Persönliches Interview.* Zürich, 16.07.2019

EXPH 7. Hochschulentwicklung. *Schriftliches Interview.*

EXPH 8. Studiengangsleitung. *Schriftliches Interview.*

EXPH 9. Bildungsberatung. *Schriftliches Interview.*

EXPH 10. Hochschulentwicklung. *Persönliches Interview.*

EXPS 1. Studierende. *Persönliches Interview.* Hinwil, 17.12.2019

EXPS 2. Studierende. *Persönliches Interview.* Zürich, 10.07.2019

EXPS 3. Studierende. *Persönliches Interview.* Zürich, 29.07.2019

EXPS 4. Studierende. *Persönliches Interview.* Zürich, 08.07.2019

EXPS 5. Studierende. *Persönliches Interview.* Zürich, 29.07.2019

EXPS 8. Studierende. *Schriftliches Interview.*

EXPS 9. Studierende. *Schriftliches Interview.*

EXPS 10. Studierende. *Schriftliches Interview.*

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leitgedanken zum FBBS. (Quelle: Eigene Darstellung).....	4
Abbildung 2: Formale Gliederung und Aufbau. (Quelle: Eigene Darstellung)	5
Abbildung 3: Vier Handlungsfelder. (Quelle: Eigene Darstellung)	6
Abbildung 4: Handlungs- und Problemfelder. (Quelle: Eigene Darstellung)	17
Abbildung 5: Übersicht Literaturrecherche. (Quelle: Eigene Darstellung)	23
Abbildung 6: Grafische Darstellung Literaturrecherche. (Quelle: Eigene Darstellung)	25
Abbildung 7: Auswirkung der Digitalisierung. (Quelle: Hanschke, 2018, S. X Vorwort)	33
Abbildung 8: <i>21st Century Skills</i> . (Quelle: Burow; Gallenkamp, 2017, S. 153)	47
Abbildung 9: Aktuelle Herausforderungen der Hochschulen. (Quelle: Zylka, 2017, S. 16)	48
Abbildung 10: Beschreibung Mensch der Hochschulleitung innerhalb der Digitalen Bildung. (Quelle: Zylka, 2017, S. 23)	49
Abbildung 11: Entwicklungen in Hochschulen. (Quelle: Burow; Gallenkamp, 2017, S. 153) ..	51
Abbildung 12: Typen digitaler Medien. (Quelle: Herzig, 2008, zit. in Zylka, 2017, S. 60)	52
Abbildung 13: Räumliche und zeitliche Dimension. (Quelle: Eigene Darstellung)	57
Abbildung 14: Räumliche, zeitliche und semantische Dimension. (Quelle: Eigene Darstellung)	58
Abbildung 15: Gestaltungsdreieck. (Quelle: Eigene Darstellung)	59
Abbildung 16: Gestaltungsdreieck mit räumlicher, zeitlicher und semantischer Dimension. (Quelle: Eigene Darstellung).....	60
Abbildung 17: Organe Bildungspolitik. (Quelle: Loprieno, 2015, S. 7).....	70
Abbildung 18: Stakeholder Hochschulen. (Quelle: Eigene Darstellung)	72
Abbildung 19: Teilnahmequote an Weiterbildung. (Quelle: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019c, S. 8)	76
Abbildung 20: Teilnahmehindernisse. (Quelle: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2019c, S. 13)	77
Abbildung 21: Gesetzliche Bestimmungen der Weiterbildung. (Quelle: Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2006, S. 2)	79
Abbildung 22: ECTS nach Titel. (Quelle: Eigene Darstellung nach Swissuniversities et al., 2011, S. 16).....	85

Abbildung 23: Weiterbildung nach Swissuniversities. (Quelle: swissuniversities , 2020a, https://www.swissuniversities.ch/themen/studium/qualifikationsrahmen/weiterbildung [abgefragt am: 14.11.2020]).....	85
Abbildung 24: Beschreibung Titel. (Quelle: Eigene Darstellung nach Swissuni, 2020, http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/ [abgefragt am: 14.11.2020]).....	86
Abbildung 25: Aufbau Weiterbildungsmaster. (Quelle: Eigene Darstellung nach Petrovic, 2019, S. 13).....	87
Abbildung 26: Unterschied Weiterbildungsmaster. (Quelle: Eigene Darstellung	88
Abbildung 27: Unterschied Weiterbildungsmaster Empfehlungen. (Quelle: Eigene Darstellung).....	89
Abbildung 28: Typologie der Studierenden. (Quelle: Eigene Darstellung nach Jütte; Baden-Becker, 2016, S. 7–8).....	91
Abbildung 29: Leben der Hyperparallelität. (Quelle: W.I.R.E. https://www.thewire.ch/de/publications/wie-wir-morgen-leben [abgefragt am: 30.10.2020])	95
Abbildung 30: Szenarien für LLL. (Quelle: Achermann; Sigrist, 2017, S. 5).....	95
Abbildung 31: Dreifachbelastung Studierender. (Quelle: Busse; Ehlert, 2011, S. 218).....	99
Abbildung 32: Folgen der Dreifachbelastung. (Quelle: Gaedke et al., 2011, S. 208).....	100
Abbildung 33: Besonderheiten und Eingrenzung der DMOB. (Quelle: Eigene Darstellung) .	102
Abbildung 34: Visualisierung Belastungen. (Quelle: Eigene Darstellung).....	105
Abbildung 35: Visualisierung Belastungen Beanspruchungen. (Quelle: Eigene Darstellung)	106
Abbildung 36: Belastungs-Beanspruchungsmodell. (Quelle: Rohmert, 1984, Rudow, 1994, zit. in Christen, 2012, S. 25)	107
Abbildung 37: Belastungen und Beanspruchungen. (Quelle: Poppelreuter; Mierke, 2012, S. 17).....	108
Abbildung 38: Belastungs-Beanspruchungskonzept. (Quelle: Rohmert; Rutenfranz, 1975, zit. in Schüle, 2012, S. 7)	109
Abbildung 39: Bewältigungsstrategien mit Bewältigungsaktivität. (Quelle: Eigene Darstellung)	110
Abbildung 40: Bewertung Belastung. (Quelle: Eigene Darstellung nach Gerrig und Zimbardo, 2016, S. 466).....	110

Abbildung 41: Punktesystem (LCU). (Quelle: Fischer, 2013, S. 80).....	112
Abbildung 42: Zusammenhang Belastungserleben und Studienbeeinträchtigung. (Quelle: Ortenburger, 2013, S. 28).....	113
Abbildung 43: Psychische Belastung. (Quelle: Joiko et al., 2010, S. 7)	114
Abbildung 44: Dispositionsfaktoren der menschlichen Zuverlässigkeit. (Quelle: Eigene Darstellung nach Bartsch, 2005, S. 15).....	114
Abbildung 45: Individuelle Ausprägung der Dispositionsfaktoren. (Quelle: Eigene Darstellung)	115
Abbildung 46: Interiorisationsprozess. (Quelle: Eigene Darstellung)	116
Abbildung 47: Interiorisationssättigung. (Quelle: Eigene Darstellung)	117
Abbildung 48: Auswirkung auf Lebensbereiche. (Quelle: Eigene Darstellung)	118
Abbildung 49: Faktoren negative Beanspruchung. (Quelle: FORSA, 2009, https://de.statista.com/statistik/daten/studie/6803/umfrage/ursachen-fuer-stress/ [abgefragt am: 20.11.2020])	120
Abbildung 50: Beanspruchungssituation von Medizinstudierenden. (Quelle: Gläser, 2009, S. 31).....	121
Abbildung 51: Ursachen von Belastungen bei Studierenden. (Quelle: Gläser, 2009, S. 37) .	121
Abbildung 52: Stresssituation. (Quelle: Ortenburger, 2013, S. 23)	122
Abbildung 53: Anforderungen innerhalb eines Studiums. (Quelle: Muth et al., 2007, S. 12)	123
Abbildung 54: Beispiele Verbindung und deren Interaktionswirkung. (Quelle: Eigene Darstellung).....	125
Abbildung 55: Soziosysteme. (Quelle: Eigene Darstellung)	125
Abbildung 56: Dreieck der Belastungs-Beanspruchungskonzeption. (Quelle: Eigene Darstellung).....	126
Abbildung 57: Visualisierung ökonomisches System. (Quelle: Eigene Darstellung).....	127
Abbildung 58: Eingriffspunkte. (Quelle: Eigene Darstellung).....	128
Abbildung 59: Eingriffspunkt Dispositionsfaktoren	130
Abbildung 60: ISL mit räumlicher, zeitlicher und semantischer Dimension. (Quelle: Eigene Darstellung).....	135
Abbildung 61: Studienerfolg. (Quelle: Eigene Darstellung)	135

Abbildung 62: Sozio-ökonomisches Konstrukt der Interiorisation. (Quelle: Eigene Darstellung)	141
Abbildung 63: Forschungslücke. (Quelle: Eigene Darstellung)	143
Abbildung 64: Theoretische Zielstellungen. (Quelle: Eigene Darstellung)	144
Abbildung 65: Zielstellungen. (Quelle: Eigene Darstellung)	146
Abbildung 66: Untersuchung 1: Frage- und Zielstellungen, Vorgehen. (Quelle: Eigene Darstellung)	151
Abbildung 67: Untersuchung 2: Frage- und Zielstellungen, Vorgehen. (Quelle: Eigene Darstellung)	152
Abbildung 68: Untersuchung 3: Frage- und Zielstellungen, Vorgehen. (Quelle: Eigene Darstellung)	153
Abbildung 69: Untersuchungen. (Quelle: Eigene Darstellung)	154
Abbildung 70: Stufen der Inhaltsanalyse nach Mayring. (Quelle: Mayring, 2015, S. 62)	164
Abbildung 71: Anwendung der Stufen nach Mayring (2015). (Quelle: Eigene Darstellung)	165
Abbildung 72: Untersuchung 1 und Methodenwahl. (Quelle: Eigene Darstellung)	167
Abbildung 73: Untersuchung 2 und Methodenwahl. (Quelle: Eigene Darstellung)	168
Abbildung 74: Untersuchung 3 und Methodenwahl. (Quelle: Eigene Darstellung)	169
Abbildung 75: Vorgehen Untersuchung. (Quelle: Eigene Darstellung)	171
Abbildung 76: Operationalisierung Leitfaden. (Quelle: Eigene Darstellung)	172
Abbildung 77: Interviewfragen Expertengruppen. (Quelle: Eigene Darstellung)	173
Abbildung 78: Kriterien Auswahl Experten. (Quelle: Eigene Darstellung)	175
Abbildung 79: Untersuchung 1. (Quelle: Eigene Darstellung)	178
Abbildung 80: Untersuchung 1.1. (Quelle: Eigene Darstellung)	178
Abbildung 81: Dimensionen DMOB. (Quelle: Eigene Darstellung)	179
Abbildung 82: Dimension Inhalt – räumliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)	179
Abbildung 83: Dimension Inhalt – zeitliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)	180
Abbildung 84: Dimension Inhalt – semantische Option. (Quelle: Eigene Darstellung)	181
Abbildung 85: Dimension Struktur – zeitliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)	184
Abbildung 86: Dimension Struktur – zeitliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)	185
Abbildung 87: Dimension Struktur – semantische Option. (Quelle: Eigene Darstellung)	186
Abbildung 88: Dimension Layout – räumliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung)	188

Abbildung 89: Dimension Layout – zeitliche Option. (Quelle: Eigene Darstellung).....	188
Abbildung 90: Dimension Layout – semantische Option. (Quelle: Eigene Darstellung).....	190
Abbildung 91: Untersuchung 1.2. (Quelle: Eigene Darstellung)	192
Abbildung 92: Sozio-ökonomisches Paradigma mit Bezug Inhalt. (Quelle: Eigene Darstellung)	192
Abbildung 93: Dimension Inhalt im sozio-ökonomischen Konstrukt. (Quelle: Eigene Darstellung).....	194
Abbildung 94: Dimension Struktur im sozio-ökonomischen Konstrukt. (Quelle: Eigene Darstellung).....	195
Abbildung 95: Dimension Layout im sozio-ökonomischen Konstrukt. (Quelle: Eigene Darstellung).....	197
Abbildung 96: Untersuchung 2. (Quelle: Eigene Darstellung)	198
Abbildung 97: Untersuchung 2.1. (Quelle: Eigene Darstellung)	199
Abbildung 98: Untersuchung 2.1.1. (Quelle: Eigene Darstellung)	199
Abbildung 99: Belastungen/Beanspruchungen <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	200
Abbildung 100: Kategorie Lernzeit(-raum) <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)....	201
Abbildung 101: Kategorie Lerninhalt <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung).....	202
Abbildung 102: Kategorie Lernumgebung <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	204
Abbildung 103: Kategorie Lernfinanzierung <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)..	206
Abbildung 104: Kategorie Lernmarkt <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	207
Abbildung 105: Kategorie Lernmarkt <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	208
Abbildung 106: Kategorie Lernhoheit <i>Ist</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	208
Abbildung 107: Untersuchung 2.1.2(Quelle: Eigene Darstellung)	209
Abbildung 108: Belastungen/Beanspruchungen <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	210
Abbildung 109: Kategorie Governance und Politik <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung).....	211
Abbildung 110: Kategorie Markt <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	212
Abbildung 111: Kategorie Studierende <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	215
Abbildung 112: Kategorie Dozierende <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung).....	216

Abbildung 113: Kategorie Wirtschaft <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	216
Abbildung 114: Kategorie Mitarbeitende/Organisation <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	218
Abbildung 115: Untersuchung 2.2. (Quelle: Eigene Darstellung)	221
Abbildung 116: Untersuchung 2.2.1. (Quelle: Eigene Darstellung)	221
Abbildung 117: Belastungen/Beanspruchungen Soll Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	222
Abbildung 118: Kategorie Lernzeit(-raum) <i>Soll</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung ...	223
Abbildung 119: Kategorie Lerninhalt <i>Soll</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung	224
Abbildung 120: Kategorie Lernumgebung <i>Soll</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung	227
Abbildung 121: Kategorie Lernfinanzierung und Lernmarkt <i>Soll</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	229
Abbildung 122: Kategorie Lernziel <i>Soll</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung).....	230
Abbildung 123: Kategorie Lernhoheit <i>Soll</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung).....	230
Abbildung 124: Untersuchung 2.2.2. (Quelle: Eigene Darstellung)	233
Abbildung 125: Belastungen/Beanspruchungen Soll Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	234
Abbildung 126: Kategorie Governance/Politik <i>Soll</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	234
Abbildung 127: Kategorie Markt <i>Soll</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	235
Abbildung 128: Kategorie Studierende <i>Soll</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	237
Abbildung 129: Kategorie Mitarbeitende/Organisation <i>Soll</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	238
Abbildung 130: Untersuchung 3. (Quelle: Eigene Darstellung)	242
Abbildung 131: Untersuchung 3.1. (Quelle: Eigene Darstellung)	242
Abbildung 132: Bedürfnisse Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	243
Abbildung 133: Dimension Inhalt (a). (Quelle: Eigene Darstellung)	244
Abbildung 134: Dimension Inhalt (b). (Quelle: Eigene Darstellung)	245
Abbildung 135: Dimension Inhalt (c). (Quelle: Eigene Darstellung)	246
Abbildung 136: Dimension Struktur (a). (Quelle: Eigene Darstellung)	248
Abbildung 137: Dimension Struktur (b). (Quelle: Eigene Darstellung)	249

Abbildung 138: Dimension Struktur (c). (Quelle: Eigene Darstellung)	251
Abbildung 139: Dimension Struktur (d). (Quelle: Eigene Darstellung)	252
Abbildung 140: Dimension Layout (a). (Quelle: Eigene Darstellung).....	253
Abbildung 141: Dimension Layout (b). (Quelle: Eigene Darstellung)	254
Abbildung 142: Untersuchung 3.2. (Quelle: Eigene Darstellung)	256
Abbildung 143: Bedürfnisse Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	257
Abbildung 144: Dimension Inhalt (a). (Quelle: Eigene Darstellung)	258
Abbildung 145: Dimension Inhalt (b). (Quelle: Eigene Darstellung)	258
Abbildung 146: Dimension Inhalt (c). (Quelle: Eigene Darstellung)	259
Abbildung 147: Dimension Inhalt (d). (Quelle: Eigene Darstellung)	259
Abbildung 148: Dimension Inhalt (e). (Quelle: Eigene Darstellung)	260
Abbildung 149: Dimension Inhalt (f). (Quelle: Eigene Darstellung).....	260
Abbildung 150: Dimension Struktur (a). (Quelle: Eigene Darstellung)	261
Abbildung 151: Dimension Struktur (b). (Quelle: Eigene Darstellung)	261
Abbildung 152: Dimension Struktur (c). (Quelle: Eigene Darstellung)	262
Abbildung 153: Dimension Struktur (d). (Quelle: Eigene Darstellung)	263
Abbildung 154: Dimension Struktur (e). (Quelle: Eigene Darstellung)	264
Abbildung 155: Dimension Struktur (f). (Quelle: Eigene Darstellung).....	264
Abbildung 156: Dimension Struktur (g). (Quelle: Eigene Darstellung)	265
Abbildung 157: Dimension Struktur (h). (Quelle: Eigene Darstellung)	265
Abbildung 158: Dimension Struktur (i). (Quelle: Eigene Darstellung)	266
Abbildung 159: Dimension Struktur (j). (Quelle: Eigene Darstellung)	267
Abbildung 160: Dimension Struktur (k). (Quelle: Eigene Darstellung)	267
Abbildung 161: Dimension Layout (a). (Quelle: Eigene Darstellung).....	268
Abbildung 162: Dimension Layout (b). (Quelle: Eigene Darstellung)	269
Abbildung 163: Dimension Layout (c). (Quelle: Eigene Darstellung).....	270
Abbildung 164: Dimension Layout (d). (Quelle: Eigene Darstellung)	270
Abbildung 165: Dimension Layout (e). (Quelle: Eigene Darstellung).....	271
Abbildung 166: Untersuchung 3.3. (Quelle: Eigene Darstellung)	272
Abbildung 167: Untersuchung 3.3.1. (Quelle: Eigene Darstellung)	273
Abbildung 168: Untersuchung 3.3.2. (Quelle: Eigene Darstellung)	277

Abbildung 169: Untersuchung 3.4. (Quelle: Eigene Darstellung)	281
Abbildung 170: Formel Cohens Kappa. (Quelle: Eigene Darstellung nach Bortz; Döring, 2006, S. 277).....	308
Abbildung 171: Cohens Kappa k Rater 2a. (Quelle: Eigene Darstellung).....	308
Abbildung 172: Cohens Kappa k Rater 2b. (Quelle: Eigene Darstellung).....	309
Abbildung 173: Dimensionen DMOB. (Quelle: Eigene Darstellung)	327
Abbildung 174: Sozio-ökonomisches Konstrukt – Studienerfolg. (Quelle: Eigene Darstellung)	328
Abbildung 175: Sozio-ökonomisches Konstrukt mit Bezug Inhalt. (Quelle: Eigene Darstellung)	329
Abbildung 176: Aufbau Arbeit. (Quelle: Eigene Darstellung)	331
Abbildung 177: Problemfelder. (Quelle: Eigene Darstellung).....	334
Abbildung 178: Sozio-ökonomisches Paradigma – Bezug Inhalt, Struktur, Layout. (Quelle: Eigene Darstellung)	336
Abbildung 179: Vierfacher Leistungsauftrag (Quelle: Association of Management Schools Switzerland AMS, 2020, http://www.ams-switzerland.ch/de- ch/Publikationen/Glossar/Vierfacher-Leistungsauftrag [abgefragt: 28.02.2020]).....	390
Abbildung 180: Sozio-ökonomisches Paradigma - Inhalt. (Quelle: Eigene Darstellung)	400
Abbildung 181: Sozio-ökonomisches Paradigma - Struktur (Quelle: Eigene Darstellung).....	401
Abbildung 182: Sozio-ökonomisches Paradigma – Layout. (Quelle: Eigene Darstellung)	402
Abbildung 183: Model der DMOB mit Dimensionen Inhalt, Struktur und Layout (Quelle: Eigene Darstellung)	403
Abbildung 184: Belastung – Beanspruchungen <i>Ist</i> Student. (Quelle: Eigene Darstellung) ...	404
Abbildung 185: Belastung – Beanspruchungen <i>Ist</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	405
Abbildung 186: Belastung – Beanspruchungen <i>Soll</i> Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	406
Abbildung 187: Belastung – Beanspruchungen <i>Soll</i> Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	407
Abbildung 188: Bedürfnisse Studierende. (Quelle: Eigene Darstellung)	408
Abbildung 189: Bedürfnisse Hochschule. (Quelle: Eigene Darstellung)	409

15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht aktueller Forschungsstand, farblich getrennt nach Themenbereichen 399

16 Abkürzungsverzeichnis

AAQ	Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung
Abb.	Abbildung
BFI	Bildung, Forschung und Innovation
CAS	Certificate of Advanced Studies
CK	Cohens Kappa
CRUS	Ehemalige Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
DAS	Diploma of Advanced Studies
DB	Deckungsbeitrag
DMOB	Digitale multioptionale Bildung
DMOS	Digitales multioptionales Studium
E/MBA	Executive/Master of Business Administration
FBBS	Familien- und berufsbegleitendes Studium
ggf.	Gegebenenfalls
HFKG	Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz
KFH	Rektorenkonferenz Schweiz
KMK	Kultusministerkonferenz Deutschland
LLL	Lebenslanges Lernen
MAS	Master of Advanced Studies
MCM	Projektkürzel personalisiertes Studium
MOB	Multioptionale Bildung
o.ä.	oder ähnliche
WeBiG	Bundesgesetz über die Weiterbildung

17 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Maika Lange
Anschrift	Bremgarterstrasse 5 CH- 5610 Wohlen
Mobil	+41 (0) 76 – 7 28 21 83
E-Mail	maika.lange@gmx.de
Geb.datum	29.03.1983
Geb.ort	Schwedt (Deutschland)
Fam.stand	ledig

Schulische Ausbildung

2012 - 2015	Studium: Erwachsenenbildung, TU-Kaiserslautern Abschluss: Master of Arts - Masterarbeit: Untersuchung eingesetzter Transferaufgaben auf Verständlichkeit
2005 – 2009	Studium: Kultur und Technik, BTU Cottbus Schwerpunkt: Betriebswirtschaftslehre, Kommunikation & Medien Abschluss: Bachelor of Arts - Bachelorarbeit: Unternehmenskommunikation - Theoretische Studienarbeit: Zielgruppen- und Zielanalysen Medieninformatik - Praktische Studienarbeit: Konzeption, Umsetzung und Gestaltung von Kommunikationsmittel an einem ausgewählten Beispiel
2003 – 2005	Grundstudium Architektur, BTU Cottbus Abschluss: Vordiplom
1999 – 2002	Oberstufenzentrum Schwedt Abschluss: Allgemeine Hochschulreife
1995 – 1999	Gesamtschule Angermünde Abschluss: Fachoberschulreife
1989 – 1995	Grundschule Pinnow

Berufliche Erfahrung / Praktika

seit 2019	Institutsleiterin Distance Learning Kalaidos Fachhochschule Wirtschaft AG, Studiengangsleitung Aufgabengebiete:
------------------	---

- Strategische Positionierung des Instituts
- Konzeption neuer CAS im Fernstudiumbereich gemäss aktuellen betriebswirtschaftlichen Erfordernissen
- Sicherstellung Akkreditierungsprozess
- Durchführung der Studiengänge
- Rekrutierung und Management der Dozierenden und KompetenzcenterleiterIn
- Führung von bis zu zwei Mitarbeitenden
- Bildungsberatung
- Budgetverantwortung

2014 - 2018**Studiengangsleitung**

Kalaidos Fachhochschule Wirtschaft AG, Studiengangsleitung

Aufgabengebiete:

- Inhaltliche sowie didaktisch-methodische Entwicklung des Grundstudiums
- Planung, Konzeption und Durchführung des neuen Executive MBA Programms gemäss aktuellen betriebswirtschaftlichen Erfordernissen und aktuellen methodisch-didaktischen Erkenntnissen der Erwachsenenbildung
- Rekrutierung und Management der Dozierenden
- Projektarbeit im Bereich der Hochschulentwicklung
- Führung von bis zu zwei Mitarbeitenden

2011 - 2014**Studienbetreuung**

Kalaidos Fachhochschule Wirtschaft AG, Studienbetreuung

Aufgabengebiete:

- Administrative Sicherstellung und Betreuung der neuen und laufenden Studiengängen des Prorektorat Lehre
- Einteilung von Neuen – und Folgeklassen sowie Bestätigung der Studienanmeldungen
- Assistentin Studienleitung
- Betreuung Dozierende
- Beratung von Bildungsinteressierten in Zusammenarbeit mit Verkauf
- Informationsanlässe / Einführungsveranstaltungen
- Unterstützung des Prüfungswesens
- Sicherstellung der Bachelorarbeitsrunde sowie der Lehrmittelverwaltung
- Organisation und Unterstützung bei Studierendenanlässen

2010 – 2011**Arbeitsvermittlerin**

Bundesagentur für Arbeit, Arbeitgeber-Service

Aufgabengebiete:

Personalberatung &- vermittlung

- Arbeitsmarktberatung
- Beratung/Betreuung von Arbeitgeberkunden und Interessenten
- Akquisition und Besetzung von Arbeits- und Ausbildungsstellen
- Organisation/Durchführung Informationsveranstaltung

2009**Assistentin Projekte Technische Dienste (befristet)**

BKW FMB Energie AG, KKM, Bern

im Auftrag von Pro-Qual Ingenieurbüro, Zug
zeitlich befristeter Vertrag

Aufgabengebiete / Projektbeispiele:

- Kommunikationsstrategie & administratives Projektmanagement
- Betreuung Praktikanten
- Beratung von Mitarbeitern zu Projekten
- Organisation Tagung
- Mitarbeiterumfrage
- Vorbereitungen Personalinformationen
- Herausgabe Newsletter Technische Dienste

2008**Praktikum Kommunikation & PR**

BKW FMB Energie AG, KKM, Bern

Aufgabengebiete / Projektbeispiele:

- Erstellung Jahreskalender
- Organisation Fotoshooting sowie Organisation von Schulungen
- Projekt Anlagendokumentation
- Projekt Checklisten
- Werbemittel IBFS+

2005 – 2009**Studentische Hilfskraft**

Lehrgebiet angewandte Kommunikationswissenschaft

Prof.Dr.Dr. Andrea Rögner, BTU Cottbus

Aufgabengebiete:

- Betreuung und Beratung von Studierenden
- Mitarbeit in Kommunikations- und Medienprojekten
- Organisation Veranstaltungen
- Führung Handbibliothek

2004**Praktikum Architektur**

H & R, Hoch- und Tiefbau Ingenieurbüro, Leipzig

2003**Mitarbeiterin Dekoration**

bei Annette Certer, Dekorateurin, Angermünde

2002**Service Personal, Fitness Center, Schwedt****EDV-Kenntnisse**

Word, Excel, Outlook, PowerPoint, Photoshop CS3, Indesign CS3, Illustrator, MS Project, DidacWare New, weitere firmenspez. Software

Sprachen

Deutsch (Muttersprache), Englisch (Konversationslevel)

18 Danksagung

Als ich mich zum Doktoratsprogramm entschlossen hatte, war mir damals nicht wirklich klar, wie intensiv diese Zeit werden würde. Dennoch bin ich froh, dass ich diese Arbeit finalisieren konnte. Das war jedoch nicht möglich ohne die entsprechende Unterstützung aus dem privaten und beruflichen Umfeld.

Daher möchte ich insbesondere meiner Advisorin, **Frau Prof. Dr. Dr. Andrea Rögner**, danken. Liebe Andrea, vielen Dank für deine wertvolle fachliche und insbesondere persönliche Unterstützung in dieser Zeit und auch für deine Geduld mit mir. Du hast mich oftmals an meine Grenzen gebracht und mich darüber hinaus ‚geschubst‘. Ich hätte es mehrmals nicht für möglich gehalten, dass ich diese Dissertation jemals beenden würde. Aber du konntest mich immer wieder motivieren und mich vorantreiben. Vielen Dank dafür!

Ich möchte meinen **Interviewpartnern** danken, welche aufgrund der Anonymisierung nicht mit Namen genannt werden sollen. Dennoch wäre diese Arbeit ohne ihre entsprechende Expertise in dieser Form nicht möglich gewesen. Vielen Dank dafür!

Darüber hinaus möchte ich mich bei meinem **Team der Kalaidos FH** bedanken, die mir immer wieder auf's neue zeigen, dass das Hochschulumfeld mit sehr viel Freude und Passion verbunden ist. Ich bin wirklich dankbar dafür, in so einem Team arbeiten zu dürfen. Vielen Dank dafür!

Als Letztes möchte ich meiner Familie und meinen Freunden danken. Insbesondere meinen Eltern, **Gabi und Jochen Lange**, die mich bei all meinen Entscheidungen unterstützen, seien diese auch noch so ‚seltsam‘. Ich weiss, dass ich immer wieder nach Hause kommen kann und dafür danke ich euch! Ich möchte ebenfalls noch **Jeannine Brunner** danken, die mich während dieser Zeit mental aufgebaut und unterstützt hat und immer Zeit für ein Gespräch hatte - egal wie spät es war. Vielen Dank dafür!

So und nun werde ich mein nächstes Ziel in Angriff nehmen: einen Ultramarathon finishen.

19 Aufzählung der bisherigen Publikationen

Rögner, A.; Lange, M. (2018). *Multioptionale, digitale Hochschulbildung – Eine Bildung oder eine Einbildung zur Neubildung?* In: Hoppe, A.(Hrsg.). *Arbeiten und Leben in multioptionaler Welt*. Aachen: Skaker Verlag. Band 4. S. 63 - 73

Rögner, A.; Lange, M. (2019). *Der Weg zur digitalen Bildung*. Blogbeitrag

Wyler, S.; Lange, M.; Rögner, A. (2017). *So finde ich den passenden Master-Studiengang. Die Entscheidungshilfe für das berufsbegleitende Masterstudium*. Zürich: Kalaidos FH.