



Oberbayerische Technische Hochschule
Angelehnt



REGENSBURG



Flexibilisierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Guideline für bayerische Hochschulen

2020



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Elena Büechl
Kai Raecke

März 2020

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Theoretische Vorüberlegungen zur Flexibilisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung..... | 1 |
| 1.1 Neue Zielgruppen und der Bedarf nach flexibler Weiterbildung | 2 |
| 1.2 Flexibilisierung – Modelle und Dimensionen | 4 |
| 1.3 Kurzformate als Trend in der Weiterbildung? | 7 |
| 2. Kurzformate: (Rechtliche) Rahmenbedingungen | 8 |
| 3. Ansatzpunkte für flexiblere Weiterbildungen auf Masterniveau | 14 |
| 3.1 To Do: Neue, kurze Formate des Kompetenzerwerbs etablieren | 15 |
| 3.2 To Do: Modulares Baukastensystem etablieren | 18 |
| 3.3 To Do: Flexible Curricula erlauben | 22 |
| 3.4 To Do: Auf orts- und zeitungebundenes Lernen setzen | 24 |
| 3.5 To Do: Finanzielle Flexibilität schaffen | 27 |
| 3.6 Zusammenfassung | 28 |
| 4. Fazit: Vor- und Nachteile des vorgeschlagenen Systems für Weiterbildungseinrichtungen | 29 |
| Literatur..... | 31 |
| Impressum | 34 |

Flexibilisierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Guideline für bayerische Hochschulen

Um lebenslanges Lernen zu ermöglichen, müssen Bildungswege zunehmend flexibel sein. Im BMBF-Projekt OTH mind #transfergestalten wurde eine Roadmap zur Flexibilisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg entwickelt. Die Empfehlungen aus dieser Roadmap wurden in der Projektlaufzeit erprobt, überprüft und nachgebessert. Diese Erkenntnisse werden im Folgenden als Empfehlung generalisierbar gemacht und sollen als Anregung für Hochschulen, insbesondere im bayerischen Raum, weitergegeben werden.

In dieser Guideline werden die unterschiedlichen Komponenten von flexibler Gestaltung im Weiterbildungsbereich beleuchtet: die zeitliche, inhaltliche, örtliche, finanzielle sowie die Abschlusskomponente. Zentraler Punkt dieser Guideline ist die Empfehlung der standardisierten Einführung von gestuften Kurzformaten, die Abschlüsse unter Masterniveau erlauben und die durch die gleichzeitige Etablierung eines Baukastensystems flexible Weiterbildungsmöglichkeiten bieten können. Außerdem umfasst die Guideline Empfehlungen zur Umsetzung digitaler Lerninhalte sowie alternativer Zeit- und Finanzierungsmodelle.

1. Theoretische Vorüberlegungen zur Flexibilisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Notwendigkeit, das deutsche Bildungssystem an die Bedarfe einer lebenslang lernenden Gesellschaft anzupassen, wird in hochschulpolitischen Diskussionen zunehmend hervorgehoben. Zur Erfüllung dieses gesellschaftspolitischen Auftrags kommt der wissenschaftlichen Weiterbildung ein besonderer Stellenwert zu. So ist es beispielsweise für den Wissenschaftsrat

„von essentieller Bedeutung für eine zukunftsfähige Fachkräftequalifizierung, dass die Hochschulen ein Selbstverständnis als Orte lebenslangen Lernens entwickeln: Sie sollten sowohl weiterbildende als auch flexible Studienangebote ausbauen und ihre Beratungs-

und Unterstützungsstrukturen diesem Bildungsbedarf anpassen“ (Wissenschaftsrat 2019, 7).

Damit Menschen zeitlebens Lernen können, müssen auch Hochschulen, zu deren Kernauftrag die wissenschaftliche Weiterbildung gehört, flexible Möglichkeiten der Weiterqualifizierung anbieten und somit auch nicht-traditionell Studierende ansprechen. Das Projekt OTH mind hat sich zum Ziel gesetzt, flexible Studienangebote zu entwickeln, die nach einem ersten akademischen Abschluss studiert werden können und (Weiter-)Qualifizierung auf akademischem Niveau für neue Zielgruppen zu ermöglichen. Das zentrale Anliegen dieser Guideline ist es, die entwickelten Ansätze systematisch vorzustellen und interessierten Personen aus dem Weiterbildungsbereich zugänglich zu machen.

1.1 Neue Zielgruppen und der Bedarf nach flexibler Weiterbildung

Nicht zuletzt durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind weiterbildende Studiengänge und damit auch heterogene Zielgruppen sowie nicht-traditionell Studierende in den Fokus der Hochschulpolitik gerückt. Zu erwarten ist, dass sich an einer eher homogenen Studierendenschaft ausgerichtete Hochschulstrukturen mehr hin zu durchlässigeren und flexibleren Organisationsformen entwickeln werden (Gröger & Schumacher 2018, 101). Auch gesellschaftliche Veränderungen wie Überalterung, fallende Geburtenraten und eine abnehmende Halbwertszeit technischer und ökonomischer Errungenschaften wird die Nachfrage nach Bildungsleistungen, die im Laufe des gesamten Lebens in Anspruch genommen werden können, weiter steigen lassen (Schenker-Wicki 2012, 213).

Warum sollte die wissenschaftliche Weiterbildung vor diesem Hintergrund also flexibler werden? Durch die zunehmende Diversität der Zielgruppen von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen unterscheiden sich Teilnehmende in Hinblick auf Alter, geografische Verteilung, familiäre, berufliche oder finanzielle Situation, genauso wie in Hinblick auf Bildungsabschlüsse, Vorwissen oder Motivation (Geffers & Wolter 2013). Insofern werden flexible Weiterbildungsstrukturen immer notwendiger, je heterogener die Gruppe der Studierenden wird. Ein starres System mit unflexiblen zeitlichen, örtlichen und

inhaltlichen Vorgaben kann besonders dieser Zielgruppe nicht gerecht werden, es hemmt vielmehr und baut noch mehr Hürden. Insgesamt betrachtet sind Maßnahmen der Flexibilisierung in Hinblick auf mehrere Themen sinnvoll, beispielsweise:

- **Für Weiterbildungsinteressierte und -teilnehmende:** Die oben angesprochenen, neuen Zielgruppen entscheiden sich eher für ein flexibles Studium, da sie auf diesem Wege eine Weiterbildung mit ihrer Lebenssituation vereinbaren können. Flexible Angebote erlauben es, sich passgenau und der Lebenssituation entsprechend weiterzubilden. Flexibilität stärkt die Vereinbarkeit von Weiterbildung mit Familie und Berufstätigkeit und diverse Lebenskonzepte werden mit einer Weiterbildung vereinbar. Somit können Hemmschwellen, auch für Personen aus bildungsfernen Schichten, abgebaut werden. Darüber hinaus wird in der Literatur von vielen Seiten die Auffassung vertreten, Flexibilisierung wirke sich positiv auf Beteiligung, Motivation und Lernerfolg aus (Röbken 2012, 241).
- **Für Hochschulen:** Zum Wettbewerb unter Weiterbildungsinstitutionen gehört auch ein bedarfs- und nachfrageorientiertes Angebotsportfolio. Flexibilisierung kann das Erreichen der oben beschriebenen, neuen Zielgruppen ermöglichen und zur Profilbildung der Hochschule beitragen. Auch Kooperationen untereinander oder mit der Wirtschaft sind denkbar (Sandfuchs 2017, 2).
- **Gesellschaft:** Durch die Möglichkeit der Vereinbarkeit von Weiterbildung und Beruf kann einerseits die Praxisnähe, aber auch der Wissenstransfer gefördert werden. Flexible Weiterbildungsmöglichkeiten stehen für das gesellschaftspolitische Ziel der Bildungsdurchlässigkeit (Röbken 2012, 241; Sandfuchs 2017, 2).
- **Aus Unternehmenssicht:** In den kommenden Jahren wird die Nachfrage nach differenzierten Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufstätige weiter steigen (Rohner 2019, 2). Durch flexible Angebote können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter passgenaue, kurzformatige Angebote in Anspruch nehmen, die mit der Arbeitszeit vereinbar sind. Für

Unternehmen bietet dies in Zeiten hoher Veränderungsdynamik in der Berufswelt den Vorteil von gut ausgebildeten Fachkräften.

- **Digitaler Wandel:** Neue Technologien bringen neue Anforderungen und eine abnehmende Halbwertszeit technischer und ökonomischer Errungenschaften und des Wissens mit sich. Knapp 80 Prozent der Beschäftigten sehen aufgrund technologischer Veränderungen die Notwendigkeit, ihre eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln (BMA 2016, 5). Laut Stifterverband für die deutsche Wissenschaft habe jede und jeder vierte Erwerbstätige „(Nach-)Schulungsbedarf in digitalen und nichtdigitalen Schlüsselqualifikationen“ (Stifterverband 2019, 3). All dies führt zu einer weiteren veränderten Nachfrage nach Bildungsleistungen, die neben dem Beruf und lebenslang in Anspruch genommen werden können (Schenker-Wiki 2012).

Flexibilität sollte somit ein Grundprinzip des lebenslangen Lernens und moderner Hochschulen sein. Viele Weiterbildungsangebote sind bereits in Teilzeit oder berufsbegleitend angelegt, doch es gibt noch viele weitere Ansatzpunkte und Stellschrauben für eine flexiblere Gestaltung von Weiterbildung.

1.2 Flexibilisierung – Modelle und Dimensionen

Mit dem Begriff der Flexibilisierung wird meist die Erweiterung der Handlungsoptionen bezeichnet. Wird von Flexibilisierung im Kontext von Studienformaten gesprochen, ist im Grunde eine individuelle und von vorgegebenen Strukturen weitgehend unabhängige Möglichkeit zum Erwerb von Kompetenzen und zur Qualifizierung gemeint. Das Ziel ist es in jedem Fall, Hürden für eine berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung abzubauen.

Welche Dimensionen der Flexibilisierung sind dabei zu berücksichtigen? Anhaltspunkte dafür bieten Ergebnisse aus der Forschungsarbeit des Projektes OTH mind. Für die Analyse der Bedarfe Berufstätiger und beruflich Qualifizierter standen dem Projekt OTH mind die Ergebnisse verschiedener Befragungen zur Verfügung (Ainöder 2018; Schnurer 2016). Mit einer

quantitativen Onlinebefragung wurden 553 Fachkräfte aus dem Raum der Oberpfalz, die potenziell ein Studium oder eine Weiterbildung absolvieren möchten, sowie 216 Alumni der OTH Regensburg und Amberg-Weiden befragt. Für eine Ergänzung um weitere Perspektiven konnten empfundene Hürden durch eine qualitative leitfadengestützte Kurzbefragung von 19 Weiterbildungsinteressierten ermittelt werden.

Insbesondere wurden drei zentrale Aspekte genannt, die durch eine Flexibilisierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote bearbeitet werden können: die Dauer der Angebote, der zeitliche Aufwand sowie die Kosten bzw. der finanzielle Aufwand.

- Besonders die **Dauer** berufsbegleitender Studienangebote scheint die Zielgruppe vor große Hürden zu stellen. Die Verpflichtung, sich über mehrere Jahre an eine Weiterbildung und deren Standort zu binden, erschweren die Entscheidung, sich auf ein Studium einzulassen.
- Mit der Dauer der Angebote geht auch der **zeitliche Aufwand** für die einzelnen Module einher. So erscheint es für die Befragten als extrem herausfordernd, neben den persönlichen Verpflichtungen durch Beruf, Familie und Freizeit zusätzlich noch Zeitfenster für den Lernaufwand zu schaffen.
- Die **Kosten** wissenschaftlicher Weiterbildung werden, auch in Zusammenhang mit deren Dauer und Aufwand, als hoch wahrgenommen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Finanzierung der Weiterbildung oftmals abhängig von der Unterstützung durch den Arbeitgeber ist (Ainöder 2018).

Diese Ergebnisse werden untermauert durch Erkenntnisse aus der Literatur. In vielen Veröffentlichungen wird von Hürden und somit Flexibilisierungsbedarfen ausgegangen, welche die Kategorien Zeit, Inhalt und Ort betreffen. So auch beispielsweise bei Michael Kerres, der im Zuge der Flexibilisierung von veränderten Anforderungen an die inhaltliche, zeitliche und räumliche Organisation der Weiterbildung ausgeht. Dabei steht die inhaltliche Flexibilisierung für die Möglichkeit, die Weiterbildung besser an individuelle Interessen und Voraussetzungen anpassen zu können. Er konstatiert, dass

Studierende oft entlang vorgegebener Curricula auf einen Abschluss hingeführt würden (Kerres 2012).

Mit einer etwas anderen Gewichtung geht Heinke Rübken von den Dimensionen der inhaltlichen, organisatorischen und institutionellen Flexibilität aus. Unter die inhaltliche Dimension sind die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung, die Auswahl an Kursen und freie Wahlmöglichkeiten sowie nachfrageorientierte und professionsbezogene Inhalte zu fassen. Hochschulübergreifende einheitliche Verfahren und Verwaltungspraxen, die es erlauben, den Bildungsweg an einer anderen Fakultät oder Hochschule weiterzuführen, sowie das orts- und zeitunabhängige Lernen fallen unter die organisatorische Dimension, ähnliche Gesetze und Normen als Makroebene des Hochschulsystems unter die institutionelle (Rübken 2012, 242).¹

Roswitha Grassl hingegen identifiziert fünf Perspektiven für eine mehrdimensionale Flexibilisierung: eine räumliche (Mobilität und Etablierung flexibler Lernorte), eine methodische (E-Learning), eine zeitliche und eine lebenszeitliche (Studienbeginn und -abschluss) sowie eine inhaltliche im Sinne von Gestaltungsmöglichkeiten, z.B. angesichts unterschiedlicher Lernstände und Erfahrungen (Grassl 2012).

Alle beschriebenen Dimensionen können nicht immer trennscharf voneinander unterschieden werden und es gibt Überschneidungen. Dennoch kann Flexibilisierung vor dem Hintergrund der OTH mind-Befragungen und der Erkenntnisse aus der Literatur von folgenden fünf Komponenten ausgehend gedacht werden:

¹ Anzumerken ist hier, dass Heinke Rübken einen durchaus kritischen Blick auf Flexibilisierung wirft. Sie argumentiert, dass sowohl zu wenig als auch zu viel Flexibilität im Hochschulsystem Hindernisse darstellen können. Sie plädiert daher für ein gewisses, nicht zu hohes Maß an Flexibilität.

| Komponenten | Zeitliche Komponente / Dauer der Angebote | Inhaltliche Flexibilität | Abschlusskomponente, flexible Abschlüsse | Örtliche Komponente und Zeitpunkt des Lernens | Finanzielle Komponente |
|---|---|--|--|--|--|
| Merkmale und Flexibilisierungsmöglichkeiten | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kürzere Dauer der Angebote ▪ Zeitpunkt des Studieneinstiegs freier wählbar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte individuell wählbar, je nach beruflichem oder persönlichem Bedarf ▪ Arbeitsmarkterfordernisse flexibel bedienen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Festlegung auf Abschluss bei Beginn der Weiterbildung ▪ Mehrere Wege, zu einem akademischen Abschluss zu gelangen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ mehr zeit- und ortsunabhängiges Lernen ▪ Präsenzphasen verringern | <ul style="list-style-type: none"> ▪ hohe finanzielle Last eines ganzen Studiengangs verringern ▪ bessere Planbarkeit und flexible Einteilung der Kosten |
| | → Kurzformate | → Modulbaukastensystem | → Kurzformate im Baukastensystem | → Blended Learning → Flexible Zeitmodelle | → Kurzformate → alternative, flexible Finanzierungsmodelle |

Tabelle 1: Flexibilisierung: Komponenten, Merkmale und daraus abgeleitete Möglichkeiten (Quelle: eigene Darstellung).

Aus der Tabelle wird ersichtlich: Eine Möglichkeit, durch die einige Komponenten adressiert werden können, ist die Etablierung von Kurzformaten. Aus diesem Grund soll im Folgenden ein genauerer Blick auf kompaktere Formen wissenschaftlicher Weiterbildung geworfen werden.

1.3 Kurzformate als Trend in der Weiterbildung?

Zwar haben in Deutschland formale Abschlüsse immer noch weitreichende und karriereprägende Kraft (Meyer-Guckel, Klier, Kirchherr & Winde 2019, 12), doch es zeigt sich: Der Trend und die Nachfrage führen weg von traditionellem Muster der Hochschulbildung in Form ganzer Studiengänge hin zu punktueller Qualifizierung (DUZ Spotlight 2019, 4).

So legt beispielsweise der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD aus dem Jahr 2018 die Einführung sogenannter Nano Degrees nahe.² Auch in der im Jahr 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) herausgegebenen Nationalen Weiterbildungsstrategie wird auf die Förderung von Projekten hingewiesen, die kurzformatige, flexible, digitalgestützte hochschulische Weiterbildungsangebote entwickeln und fordert gleichzeitig Transparenz zur Qualität der einzelnen Angebote sowie zu Möglichkeiten der Anrechnung auf einen Studiengang (BMAS & BMBF 2019).

Auch in der Praxis ist der Trend zu Kurzformaten in der Weiterbildung festzustellen. Nicht nur innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ nimmt die Bedeutung von berufsbegleitenden Studiengängen quantitativ ab (Nickel & Thiele 2020, 39). Auch über den Wettbewerb hinaus betrug laut einer laufenden bundesweiten Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) 2018 der Anteil von Kurzformaten in den Angeboten der Hochschulen 76 Prozent, die Quote der berufsbegleitenden Studiengänge lag bei knapp 24 Prozent (DUZ Spotlight 2019, 4).

In dieser Guideline werden Maßnahmen zur Flexibilisierung vorgeschlagen, die aufeinander aufbauen, aber auch einzeln Wirkung entfalten können. Zunächst wird auf rechtliche Aspekte in Hinblick auf die Einführung von Kurzformaten eingegangen.

2. Kurzformate: (Rechtliche) Rahmenbedingungen

2.1 Struktur und Transparenz von Weiterbildungsangeboten

Wie im ersten Kapitel beschrieben, sind Studienformate entscheidende Bausteine für die Flexibilisierung wissenschaftlicher Weiterbildung: Kurzformate können eine Komponente in der Weiterentwicklung flexibler Studienangebote sein. Grundlegend steht hinter der Idee modularer

² Der Koalitionsvertrag ist nachzulesen unter <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1>

Kurzformate das Konzept der Modularisierung. Vor allem durch die Bologna Reformen und die Einführung modularisierter Studiengänge ist dieses Konzept im deutschen Hochschulsystem angekommen.

Laut Kultusministerkonferenz (KMK) sind unter Modulen „thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten versehene Lehreinheiten“ (KMK 2010, 15) gefasst, die mit einer Prüfung abschließen. Modularisierung bezeichnet demnach die „Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten“ (KMK 2000, 3). Diese Einheiten können also zum einen als Bestandteil eines Studiengangs, zum anderen aber auch als abgeschlossene Teilqualifikationen betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund hat die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) 2018 einen Vorschlag zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland beschlossen und herausgegeben (DGWF 2018). Diesem Dokument folgend, sind die grundsätzlichen Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Weiterbildungsformaten folgendermaßen abgesteckt:

- Bindend für berufsbegleitende Studiengänge ist der Bologna-Prozess, inklusive dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).
- Bindend für berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikats-/Kontaktstudien im Sinne des Modulstudiums sind die Regelungen der jeweiligen Landeshochschulgesetze. Bei solchen Studienangeboten mit geringerem Umfang als ein vollständiger Studiengang mit Abschluss existiert in einigen Bundesländern Wahlfreiheit für die Vergabe von Creditpoints (CP) nach dem ECTS, weshalb für den deutschen Hochschulraum keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können.
- Referenz für die Mindestgröße eines Moduls sind die Vorgaben der KMK.
- Bindend für einen CP ist ein Workload von mindestens 25 und höchstens 30 Zeitstunden.

In Bezug auf die Systematik der Abschlüsse ist demnach zu beachten:

- Die akademischen Grade Bachelor und Master müssen Bologna-kompatibel ausgestaltet werden.
- Ein Zertifikat kann nur auf der Basis bestandener Prüfungen mit Abschluss erworben werden.

Zwar gibt es in Bezug auf Kurzformate noch keine nationalen Standards – vielmehr existiert eine Vielzahl von Bezeichnungen, die aus Markterfordernissen und spezifischen Markterfahrungen der Hochschulen resultieren, z.B. Kontaktstudium, Zertifikatsstudium oder Fortbildung. Um Klarheit in diese Vielfalt zu bringen, hat die DGWF einen Vorschlag zur Kanonisierung der Abschlüsse vorgelegt, die eine Basis für die verlässliche Einordnung von Angeboten bietet.

| Abschluss | Format | CP nach ECTS | Niveaustufe (DQR) |
|-------------------------------|--|--------------------|-------------------|
| Master | Weiterbildender Masterstudiengang | 60 - 120 | 7 |
| Bachelor | Weiterbildender Bachelorstudiengang | 160 - 240 | 6 |
| Zertifikat | Diploma of Advanced Studies (DAS) | mind. 30 | 7 |
| | Certificate of Advanced Studies (CAS) | mind. 10 | 7 |
| | Diploma of Basic Studies (DBS) | mind. 30 | 6 |
| | Certificate of Basic Studies (CBS) | mind. 10 | 6 |
| | Weiterbildungskurs mit Prüfung | 1 - 9 ³ | 6 oder 7 |
| Teilnahmebescheinigung | Weiterbildungskurs ohne Prüfung ⁴ | keine | 6 oder 7 |

Tabelle 2: Transparenzraster der DGWF (Quelle: DGWF 2018).

Die Übersicht lehnt sich zum Teil an die Systematik der SwissUni, dem Schweizer Verband der universitären Weiterbildung, an. Einheitliche nationale Standards für die wissenschaftliche Weiterbildung wurden in der Schweiz im

³ Für Studienmodule mit Zertifikat wird entsprechend den Vorgaben der KMK eine Mindestzahl von 5 ECTS-Punkten empfohlen.

⁴ Gebräuchliche Bezeichnungen: Seminarreihe, Seminarprogramm, Master Class, Weiterbildung, Weiterbildungslehrgang.

Jahr 2009 in den „Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich“ aufgenommen (DUZ Spotlight 2019, 8). Für die vorliegende Guideline sind die Abschlüsse CAS, DAS und MAS als Abschlüsse, die auf einen ersten akademischen Abschluss aufbauen, am interessantesten.

Exkurs: Die Systematik der Schweizer Weiterbildung

Certificate of Advanced Studies (CAS). Das CAS ist ein kurzes Abschlussformat, welches spezifisches Wissen zu einem Thema vermittelt. Diese Angebotsform weist üblicherweise eine Laufzeit von wenigen Monaten bis hin zu maximal einem Jahr auf. Der Abschluss erfolgt in der Regel durch eine Klausur oder eine Projektarbeit. Die Teilnehmenden erhalten anschließend ein Zertifikat mit einer Wertigkeit von mindestens 10 ECTS-Punkten.

Diploma of Advanced Studies (DAS). Den nächsthöheren Abschluss bildet das DAS, welches einer vertieften Ausbildung in einem spezifischen Fachbereich oder einer Zusatzqualifikation gleichkommt. Diese Form der akademischen Weiterbildung läuft in der Regel ein bis zwei Jahre und schließt mit einer Abschlussarbeit ab sowie mit der Ausstellung eines DAS-Zertifikates mit einem Umfang von mindestens 30 ECTS-Punkten.

Master of Advanced Studies (MAS). Schließlich bildet der MAS einen modularen, auf CAS-Modulen aufgebauten Abschluss und bietet eine vertiefte fachspezifische Ausbildung. Der Abschluss dauert in der Regel zwei bis drei Jahre und schließt mit einer Masterarbeit ab. Ausgestellt wird ein MAS-Zertifikat mit einem Umfang von mindestens 60 ECTS-Punkten. Ein MAS berechtigt nicht zur Promotion (SwissUni o.J./ Zimmermann 2019).

Die Vorschläge in dieser Guideline orientieren sich an dem in Tabelle 2 gezeigten Transparenzraster der DGWF. Denn nicht zuletzt bildet auch eine häufig attestierte Unübersichtlichkeit der Angebote für Interessierte eine Hürde vor Aufnahme einer Weiterbildung (DUZ Spotlight 2019, 5). Die Einigung auf ein einheitliches System und eine stärkere Standardisierung von Angeboten böte hingegen Orientierung für Teilnehmende, Bildungsinstitutionen und Unternehmen sowie die Möglichkeit zur Schaffung von mehr Transparenz und Vergleichbarkeit. Das Modell der SwissUni mit den Abschlüssen CAS, DAS und MAS eignet sich hierfür mit seiner europaweiten Bekanntheit besonders gut.

Im Folgenden soll abgeschätzt werden, in welchem Rahmen Flexibilisierung durch Kurzformate überhaupt möglich sein könnte und welche Bestimmungen

aus dem Hochschulgesetz relevant sind. Denn wie auch Gabriele Sandfuchs konstatiert: Insgesamt sind flexible Studienangebote in Bayern (noch) nicht sehr weit verbreitet (2017, 1).

2.1 Bayerisches Hochschulgesetz

Laut Bayerischem Hochschulgesetz (BayHSchG) können als Formate neben Studiengängen auch sogenannte sonstige Studien angeboten werden.⁵ Hier können sich angesprochene Kurzformate wiederfinden. Flexibles und modulares Studieren in Form der „sonstigen Studien“ ist durch den Artikel 56 Abs. 6 geregelt:

„Zum Erwerb von wissenschaftlichen oder beruflichen Teilqualifikationen können folgende sonstige Studien angeboten werden:

- 1. Modulstudien, in denen einzelne Module eines grundständigen oder postgradualen Studiengangs absolviert werden,*
- 2. Zusatzstudien, in denen parallel zu einem grundständigen oder postgradualen Studiengang weitere Teilqualifikationen erworben werden,*
- 3. spezielle weiterbildende Studien.“*

Die Besonderheiten dieser drei Formen sonstiger Studien sind im Gesetz näher spezifiziert:

Modulstudien:

- Modulstudien werden aus einem bereits bestehenden Studiengang herausgelöst.
- Es gelten dieselben Zugangsvoraussetzungen wie im Heimatstudiengang.
- Studierende sind in der Regel immatrikuliert.
- Der Heimatstudiengang darf nicht zulassungsbeschränkt sein.
- Die Regelstudienzeit beträgt laut Artikel 57, Abs. 2, Satz 6 *„bei*

⁵ Diese Guideline bezieht sich auf den rechtlichen Stand im März 2020. In Kürze wird eine Novellierung des BayHSchG erwartet, die rechtliche Einordnung kann sich dadurch verändern.

Modulstudien in der Regel ein Semester, bei Modulen, die sich nach den für den jeweiligen Studiengang geltenden Regelungen über mehrere Semester erstrecken, entsprechend länger; im Übrigen richtet sie sich nach den Erfordernissen der jeweiligen sonstigen Studien.“

Zusatzstudien:

- Zusatzstudien können nur neben einem regulären Studiengang absolviert werden.
- Sie dienen dem Erwerb von zusätzlichen Teil- oder Sonderqualifikationen.

Spezielle weiterbildende Studien:

- Bei speziellen weiterbildenden Studien ist keine Immatrikulation erforderlich (Art. 42 Abs. 2 Sätze 5 und 6).
- Sie stehen neben Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und anschließender Berufserfahrung auch solchen Bewerberinnen und Bewerbern mit Berufserfahrung offen, die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben (Art. 43 Abs. 6).

Anrechenbarkeit der sonstigen Studien:

- Die Anrechenbarkeit regelt Art. 63 Abs. 2: *„(2) Kompetenzen, die im Rahmen sonstiger weiterbildender Studien nach Art. 56 Abs. 6 Nr. 3 oder außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, können angerechnet werden, wenn sie gleichwertig sind. Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kompetenzen dürfen höchstens die Hälfte der nachzuweisenden Kompetenzen ersetzen.“*

Zusatzstudien als parallel zu einem regulären Studiengang laufende Weiterbildungen sind zur Flexibilisierung in diesem Fall nicht geeignet. Auch als **spezielle weiterbildende Studien** können die Kurzformate auf Masterniveau nach derzeitigem rechtlichem Stand nicht eingeordnet werden, da diese keine Zugangsbeschränkung in Form eines ersten Hochschulabschlusses zulassen. Eine flexible Kurzformatstruktur für postgraduale Angebote in Form von CAS- und DAS-Zertifikaten könnte

allerdings unter bestimmten Voraussetzungen im Bereich der **Modulstudien** verortet werden.⁶

Modulstudien können als Teilqualifikationen eines Studiengangs angeboten werden. Diese ermöglichen einen schrittweisen, flexiblen Einstieg in das Studium. Bei erfolgreichem Abschluss der Modulprüfung wird automatisch die entsprechende Zahl von Leistungspunkten erworben, womit ein schrittweiser Einstieg bzw. eine schrittweise Fortsetzung durch Akkumulation von Leistungspunkten ermöglicht wird (Bay-StMBKWK o.J.). Teilnehmende sind demnach regulär immatrikuliert und müssen die Zugangsvoraussetzungen zu jedem Modul erfüllen, das sie belegen möchten. Die Zulassungsvoraussetzungen für Angebote auf Masterniveau sind in der Studien- und Prüfungsordnung (SPO) des grundständigen Studiengangs geregelt (Art. 43, Abs. 9).

Ein MAS könnte sich rechtlich im Bereich der berufsbegleitenden Bachelor- und weiterbildenden Masterstudiengänge eingliedern, womit er eine eigenständige SPO erhalten würde. Problematisch sind jedoch die unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen der jeweiligen Module eines MAS. Ein MAS wäre dann gegebenenfalls denkbar, wenn für alle Module die gleichen Zugangsvoraussetzungen gelten würden.

3. Ansatzpunkte für flexiblere Weiterbildungen auf Masterniveau

Innerhalb dieser vorgestellten Rahmenbedingungen konnten fünf Ansatzpunkte zur Flexibilisierung von Weiterbildung identifiziert werden, die sich auf die Einführung von Kurzformaten aber auch andere Maßnahmen beziehen. Die folgenden Empfehlungen wurden insbesondere für Weiterbildungen nach einem ersten akademischen Abschluss, also auf Masterniveau, entwickelt und sind als Ideen für die Zukunft zu verstehen.

⁶ Die rechtlichen Einordnungen der AutorInnen dieser Guideline dienen als Orientierung und sollten an der jeweiligen Hochschule individuell geprüft werden.

3.1 To Do: Neue, kurze Formate des Kompetenzerwerbs etablieren

Das zentrale hier vorgeschlagene Instrument der Flexibilisierung ist die Etablierung einer mehrstufigen Systematik für Kurzformate mit Zertifikatsabschlüssen auf Masterniveau, aber unter einem Masterabschluss.

Der Vorschlag orientiert sich an dem oben vorgestellten Modell der SwissUni, das für den bayerischen Hochschulraum brauchbar gemacht werden soll. Mit der Implementierung dieser Strukturen soll das Schweizer Weiterbildungssystem nicht kopiert, sondern adaptiert werden. Im Vordergrund dieser Flexibilisierungsguideline steht die Erzeugung neuer Freiheiten und Wahlmöglichkeiten für Studierende. Wir regen als neue Formate also die Einführung der Abschlüsse CAS, DAS und MAS in angepasster Form an:

| Vorschlag für neue, kurze Formate des Kompetenzerwerbs | | | | | | | |
|--|--|---|---|-------------|-----|---------------|--------------|
| MAS | | | | | | | |
| DAS | | DAS | | Mastermodul | | | |
| CAS | CAS | CAS | CAS | CAS | CAS | Wiss. Seminar | Masterarbeit |
| Bezeichnung | Certificate of Advanced Studies (CAS) | Diploma of Advanced Studies (DAS) | Master of Advanced Studies (MAS) | | | | |
| ECTS-Punkte | 10 | 30 | 90 | | | | |
| Dauer | i.d.R. 1 Semester | ca. 1 Jahr | ca. 2-3 Jahre | | | | |
| Abschluss | Modulabschlussprüfung führt zu CAS (Zertifikat mit Angabe der ECTS-Punkte) | 3 CAS ergeben ohne weitere Abschlussprüfung ein DAS (Zertifikat mit Angabe der ECTS-Punkte) | 3 DAS + 1 wissenschaftliches Seminar + Masterarbeit | | | | |
| Zugangsvoraussetzung | <ul style="list-style-type: none"> ▪ erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium ▪ Berufserfahrung und weitere Regelungen entsprechend der SPO des jeweiligen Masterstudiengangs und entsprechend der individuellen Regelungen der Weiterbildungsinstitution | | | | | | |

Tabelle 3: Vorschlag für neue Kurzformate (Quelle: eigene Darstellung).

Die Komponenten dieses Modells bauen aufeinander auf: Kleinere Zertifikate können nach Erreichen einer bestimmten Anzahl an Kreditpunkten zu einem umfangreicheren Abschluss zusammengeführt werden. Ein CAS ist mit 10 ECTS-Punkten bewertet und schließt mit einer Modulabschlussprüfung ab. Ein CAS kann dann ein Baustein für das DAS sein. Drei CAS lassen sich schließlich

zu einem DAS à 30 CP zusammenführen.

Der MAS ist die höchste der drei Stufen. Der Abschluss ist mit 90 CP bewertet und setzt sich aus zwei DAS in Kombination mit einem Mastermodul zusammen. Dabei sollte es möglich sein, den MAS aus zwei DAS-Formaten eines Clusterschwerpunktes zu bilden.⁷ Ein MAS könnte dementsprechend aus vier thematisch zusammenhängenden und kombiniert mit zwei frei wählbaren CAS-Modulen bestehen. Das Mastermodul könnte aus einem wissenschaftlichen Seminar (10 ECTS-Punkte) und der Masterarbeit (20 ECTS-Punkte) bestehen.

Im Sinne der akademischen Qualität sollte der MAS in einem zentralen Punkt vom Schweizer Vorbild abweichen. Im Gegensatz zum Schweizer Master of Advanced Studies, der mit 60 CP bewertet ist, ist der hier vorgeschlagene MAS ein vollwertiger Masterabschluss mit 90 CP und Berechtigung zur Promotion. Somit soll ein „Klassenunterschied“ zwischen einem regulären Masterabschluss und dem MAS vermieden werden.

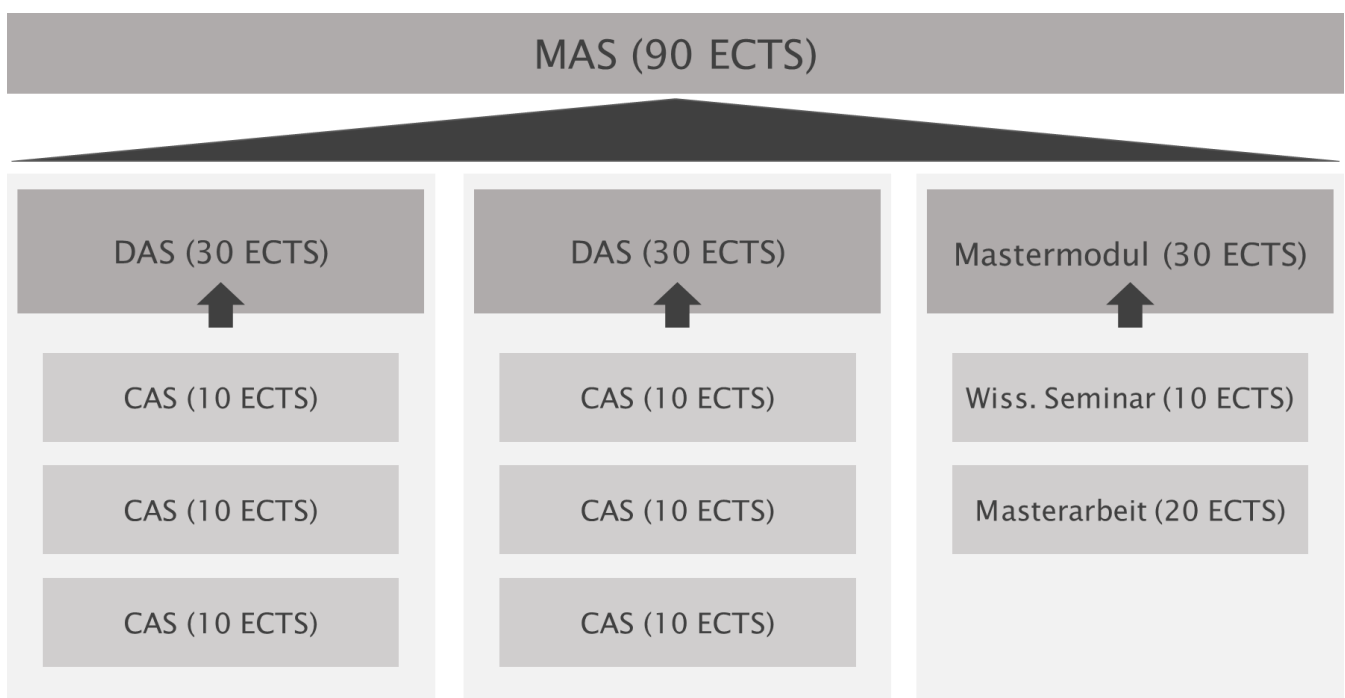


Abbildung 1: Aufbau CAS/DAS/MAS (Quelle: eigene Darstellung).

Wie in Kapitel 2 gezeigt, wäre es denkbar, dass sich diese Kurzformate hochschulrechtlich als Modulstudium einführen ließen. In mehreren deutschen Bundesländern, insbesondere Baden-Württemberg, sind Kurzformate mit der

⁷ Mehr dazu in Kapitel 3.2.

Bezeichnung CAS und DAS bereits etabliert. Der MAS hat im Gegensatz zu CAS und DAS im deutschen Hochschulraum noch wenig Relevanz und ist aufgrund oben angesprochener rechtlicher Hürden bislang am schwierigsten umzusetzen. Als ein Modell für die Zukunft sollte er jedoch nicht aus den Augen verloren werden, denn er bietet attraktive und weitreichende Möglichkeiten zur Gestaltung flexibler Weiterbildung. Insgesamt betrachtet, bietet die hier vorgeschlagene Struktur somit viele Vorteile, wie beispielsweise:

✓ **Kurzformate bieten einen Abschluss nach kurzer Zeit.**

Durch die Einführung von Kurzformaten in der CAS/DAS/MAS-Systematik kann auch mit weniger Kreditpunkten ein Abschluss erworben werden und Weiterbildungsinteressierte müssen sich nicht von vornherein für einen langen, kompletten Studiengang entscheiden. Das Weiterbildungsziel ist somit realistisch und bietet nach relativ kurzer Zeit bereits einen Erfolg in Form eines Abschlusses. Kurzformate können auch als niedrigschwelliger Einstieg im Sinne eines „Schnupperstudiums“ gelten: Durch Kurzformate können Interessierte testen, ob ein Studium für sie geeignet ist, verpflichten sich dabei jedoch nicht für einen ganzen Studiengang.

✓ **Die Dauer der Weiterbildung ist individueller bestimmbar.**

Ein weiterer Vorteil: Teilnehmende können entscheiden, wie viele Module sie auf einmal belegen. Die Anzahl der Module in einem Semester wäre frei wählbar, da die Module in sich abgeschlossen sind und keine Reihenfolge vorgegeben ist. Es können je nach Bedarf mehrere Module parallel, nur eines im Semester oder auch zeitweise gar keine belegt werden. Studierende können somit die tatsächliche Dauer der Weiterbildung größtenteils selbst bestimmen.

✓ **Kurzformate erlauben Unterbrechungen und ein Wiedereinstieg ist jederzeit möglich.**

Das vorgeschlagene Modell erlaubt es, die Weiterbildung zum Beispiel bei Krankheit, beruflicher Neuorientierung oder in einer Phase der Erwerbslosigkeit zu unterbrechen, aber jederzeit wiederaufzunehmen. Teilnehmende finden schneller einen Einstieg, da sie nicht auf den Start

eines Studiengangs warten müssen.

✓ **Durch Kurzformate lässt sich die „Masterlücke“ schließen.**

Ein weiterer Vorteil der Etablierung von Kurzformaten mit 30 ECTS-Punkten ist die Möglichkeit, die „Masterlücke“ zu schließen. Für viele Masterstudiengänge ist es Voraussetzung, in einem ersten akademischen Abschluss 210 ECTS-Punkte erreicht zu haben. Dies bedeutet, dass ein universitärer Bachelorabschluss mit in der Regel 180 ECTS-Punkte durch ein DAS à 30 ECTS-Punkte auf 210 aufgefüllt werden kann. Somit kann im Anschluss ein Masterstudium aufgenommen werden.

Wichtige Punkte:

- Zu prüfen sind die hochschulrechtlichen Voraussetzungen in Bezug auf Modulstudien: Lässt die SPO dies zu?
- Alle Module sollten einzeln ausgewiesen und einzeln angeboten werden, auch außerhalb des Studiengangs und des Modulstudiums.
- Die Namen der Abschlüsse müssen geändert werden und auch die Bewerbung dementsprechend angepasst werden.
- Zu klären ist außerdem, wer ein DAS-Zertifikat ausstellt (z.B. das Weiterbildungszentrum).
- Auch die Anrechenbarkeit unter den Fakultäten muss geklärt werden (auch eine spätere Anrechenbarkeit auf einen Masterstudiengang).
- Ein MAS braucht einen Studiengangverantwortlichen und eine Heimatfakultät.

3.2 To Do: Modulares Baukastensystem etablieren

Inhaltliche Flexibilität erlaubt es, in Bezug auf die Inhalte einer Weiterbildung freier zu entscheiden. Das im Folgenden vorgeschlagene Baukastensystem ist entlang von Clusterschwerpunkten aufgebaut und ermöglicht eine Vervielfachung der Lernpfade. Die unter Punkt 3.1 vorgeschlagenen Kurzformate eignen sich bestens, um sie in ein solches Baukastensystem zu integrieren.

In diesen Baukasten können bestehende Module aus Studiengängen ohne großen Aufwand eingepflegt werden. Für neu aufzulegende Module muss nicht

gleich ein ganzer Studiengang entwickelt werden, sondern neue Module werden an den passenden Clusterschwerpunkt „angebaut“. Für den Aufbau eines solchen Baukastens werden alle Module aus allen weiterbildenden Masterstudiengängen gesichtet, insbesondere unter den Gesichtspunkten wie Inhalt und Anzahl der Kreditpunkte. Diese können dann zu übergreifenden Schwerpunkten geclustert und unter prägnanten Überschriften zusammengefasst werden. Unter den Clusterschwerpunkt Digitalisierung fallen dann beispielsweise nicht nur Module aus dem Studiengang Informationstechnologie, sondern auch Module aus anderen Studiengängen und neu entwickelte Module ohne Zugehörigkeit zu einem Master.

Unser Vorschlag richtet sich nach einer **2+1 Systematik**, die auch Interessierten und Teilnehmenden einfach zu vermitteln ist: Demnach können zwei CAS aus einem Schwerpunkt mit einem CAS aus einem anderen Schwerpunkt zu einem DAS zusammengefasst werden. Eine Ausnahme: Auch mit Modulen aus drei unterschiedlichen Schwerpunkten kann ein DAS gebildet werden. Der Abschluss eines solchen DAS kann jedoch nur dann zu einem Master führen, wenn das zweite DAS aus drei Modulen eines Schwerpunktes besteht.

Abbildung 2 zeigt, wie mit Modulen aus drei Schwerpunkten sechs CAS, also insgesamt zwei DAS zusammengestellt werden: Vier Module aus Schwerpunkt C lassen sich mit jeweils einem Modul aus Schwerpunkt A und Schwerpunkt B zu zwei DAS mit dem Schwerpunkt C zusammenfassen. Darauf aufbauend kann ein MAS im Schwerpunkt C folgen.

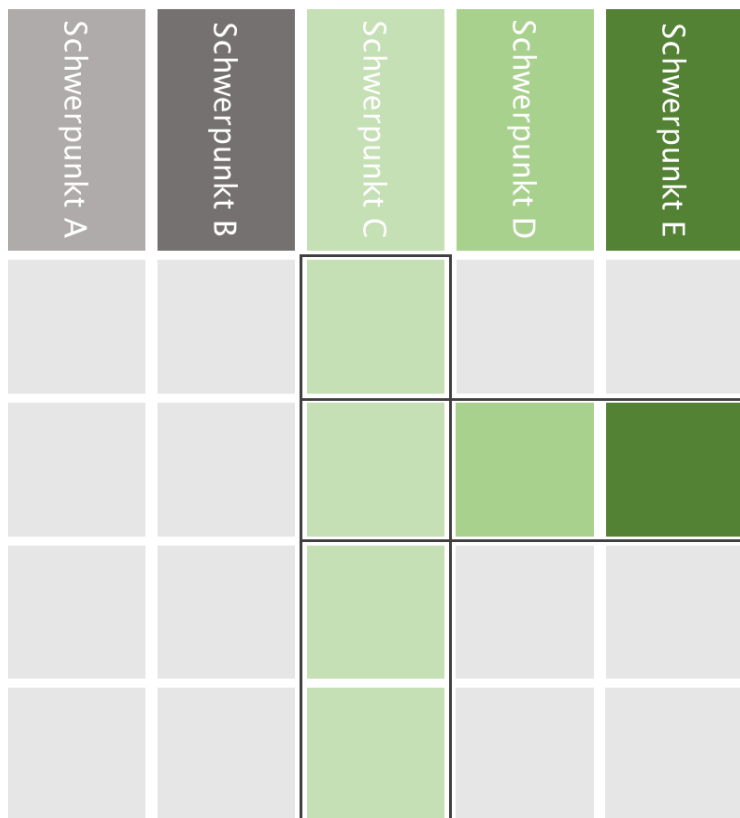


Abbildung 2: Schwerpunkte in der 2+1 Systematik (Quelle: eigene Darstellung).

Da CAS-Zertifikate einen Umfang von 300 Stunden (10 CP) aufweisen, wird für die Entwicklung zukünftiger Angebote empfohlen, diese grundsätzlich passend zu diesem Workload zu konzipieren. Module mit 10 ECTS-Punkten sind in das vorgeschlagene Kurzformate-/Baukastensystem am besten integrierbar. Grundsätzlich denkbar ist auch das Integrieren von 5 CP-Modulen, für die dann zwei zu einem CAS zusammengefasst werden. Solche Kombinationen wären möglich, machen das Baukastensystem aber komplizierter. Insgesamt bietet das Baukastensystem unter anderem folgende Vorteile:

- ✓ **Ein Baukastensystem ermöglicht individuelle Schwerpunktsetzungen für Weiterbildungsteilnehmende.**

Ein Baukastensystem ermöglicht flexibles Kombinieren und eine maßgeschneiderte Weiterqualifizierung. Zwar ist durch das 2+1 System eine gewisse Einschränkung vorhanden, diese sichert jedoch gleichzeitig die akademische Qualität. Dennoch kann die Weiterqualifizierung je nach individuellen beruflichen oder privaten Interessen und Bedarfen

zusammengestellt werden und muss sich nicht zwingend an die vorgegebenen Inhalte aus einem Masterstudiengang halten. Denn oftmals passen die Angebote aus einem Studiengang nicht zu den Weiterbildungsbedarfen: Möglicherweise sind nur manche Module aus einem Studiengang interessant, andere eher weniger. Stattdessen können in einem Baukastensystem Module aus anderen Schwerpunkten gewählt werden. Modulbaukästen unterstützen flexible, bedarfsgerechte Weiterbildung in sogenannten Bildungsportfolios, die in kleinen, bedarfsgerechten Einheiten, parallel zum Berufsleben und selbstgesteuert, absolviert werden kann (Daheim & Wintermann 2016, 17f.).

✓ **Neue Module brauchen in einem Modulbaukastensystem keine zwingende Anbindung an einen Studiengang.**

Neue Module lassen sich weniger zeit- und kostenintensiv in das Angebotsportfolio aufnehmen und das Weiterbildungszentrum kann somit leichter aktuelle Weiterbildungsbedarfe abdecken. Gibt es die Nachfrage nach bestimmten Modulen, lassen sich diese unabhängig von der Entwicklung eines ganzen Studiengangs ausarbeiten und anbieten und trotzdem sinnvoll in einem Gesamtkonzept präsentieren. Einzelne Module können einerseits weiterhin als Teil eines Studiengangs, andererseits eigenständig als Studienmodul beworben werden.

✓ **Das Baukastensystem bietet die Chance, ein einheitliches System zu etablieren (hochschulweit bzw. bayernweit).**

Das Baukastensystem bietet – in die Zukunft gedacht – noch mehr Potenzial: Noch mehr Flexibilität für Weiterbildungsteilnehmende ist dann gegeben, wenn Weiterbildung in einem Schwerpunktthema nicht „nur“ an einer Hochschule, sondern in einem ganzen Hochschulraum möglich ist. Module aus unterschiedlichen Hochschulen könnten unkompliziert zu einem Abschluss kombiniert werden. Denkbar ist sogar ein hochschulübergreifender, gemeinsamer Modulbaukasten. Der Grundstein dafür ist die Schaffung eines Modulbaukastens an jeder Hochschule, der aus 10 CP-Modulen besteht. Dies erleichtert in einem

ersten Schritt die Vergleichbarkeit und damit bereits die Anrechenbarkeit.

Wichtige Punkte:

- Zur Entwicklung eines Modulbaukastens werden alle Module aus Weiterbildungsstudiengängen gesichtet, beschrieben sowie thematisch und nach ECTS-Bewertung geclustert.
- Darauf aufbauend können Clusterschwerpunkte gebildet werden (Bezeichnung kann/sollte vom Namen des Studiengangs unterscheidbar sein).
- Um einen Überblick über alle verfügbaren Module zu gewährleisten, sollte der Modulbaukasten visuell abgebildet werden.
- Alle neuen Module sollten nun unter diesen Gesichtspunkten entwickelt werden (10 CP-Module).
- Die neuen Module müssen durch den Senat genehmigt werden.
- Die Anrechenbarkeit muss mit den jeweiligen Studiengangleitern geklärt und die Zustimmung der Fakultäten einholt werden.

3.3 To Do: Flexible Curricula erlauben

Die Kombination aus Modulbaukasten und Kurzformaten ergibt ein weiteres „To Do“, nämlich die Schaffung flexibler Curricula. Das vorgeschlagene Modell erlaubt es den Teilnehmenden, die Entscheidung für den zu erreichenden Abschluss zunächst offen zu lassen und sich erst im Laufe der Weiterbildung für eine Richtung und einen Abschluss zu entscheiden. Die Möglichkeiten reichen von einem CAS-Zertifikat bis hin zu einem vollen Masterabschluss.

Durch solche kumulativ studierbaren Angebote können Weiterbildungsteilnehmende ihre Entscheidungen in Etappen treffen. Wenn nach Abschluss eines Moduls die Entscheidung gegen einen ganzen Studiengang fällt, dann wurde das Modul nicht „umsonst“ belegt, sondern wird dennoch mit einem Abschluss honoriert. Abgeschlossene Module können schrittweise und im individuellen Tempo der Teilnehmenden zu einem DAS und perspektivisch zu einem MAS kombiniert werden.

✓ **Weiterbildungsteilnehmende können ihre Entscheidung für einen Abschluss in Etappen treffen.**

Eine Weiterbildung kann mit einem CAS starten und sukzessive zu einem oder mehreren DAS oder schließlich einem MAS/Master aufgebaut werden. Mit dem Erwerb von 60 ECTS-Punkten aus den CAS- und DAS-Formaten könnte das MAS-Format mit der Anfertigung einer Masterarbeit zu 20 ECTS-Punkten und einer zusätzlichen Projektarbeit oder eines wissenschaftlichen Seminars zu je 10 ECTS-Punkten abschließen. In diesem aufeinander aufbauenden System kann durch das Sammeln von Kreditpunkten sukzessive auf verschiedene Abschlüsse hingearbeitet werden.

✓ **Flexible Abschlüsse erlauben ein Studieren „auf Probe“.**

Kurzformate bieten einen niedrighschwelligem Einstieg und erlauben eine Weiterbildung „auf Probe“. Wer nach Abschluss eines Moduls die Entscheidung gegen die Fortführung der Weiterbildung fällt, hat das Modul nicht „umsonst“ belegt, sondern wird mit einem Abschluss honoriert, erhält also ein Art „Ausstiegscertifikat“ (Fraunhofer 2015, 14).

✓ **In Zukunft könnte es mehrere Möglichkeiten zum Master geben: integral, modular oder ein Studium generale.**

Das vorgeschlagene Modell bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Wege zu einem Masterabschluss offen zu lassen. Es bleibt die integrale Möglichkeit, ein absolviertes CAS auf einen passenden regulären Weiterbildungsmasterstudiengang anrechnen zu lassen und im vorgegebenen Curriculum fertig zu studieren.

Der modulare Aufbau eines MAS bietet den Vorteil, dass sich die Studierenden nicht von vornherein für eine Fachrichtung verpflichten müssten. So könnten sie ihre Weiterbildung im Bereich der für sie nötigen Kompetenzen und Etappen absolvieren, ohne sich zu Beginn festlegen zu müssen (Zimmermann 2019, 27). Um weiterhin zukunftsfähig und flexibel zu bleiben, empfiehlt es sich, den MAS zu einer Form des Studium generale zu entwickeln. An diesem Punkt wäre der MAS ein rein modulares System, das den Teilnehmenden in

maximaler Freiheit und Kompetenzorientierung den Weg zu einem Masterabschluss eröffnen würde. Ebenso würden mit diesem Schritt Pfadabhängigkeiten, wie sie in integralen Master- und Modulstudiengängen vorherrschen, größtenteils abgeschafft.

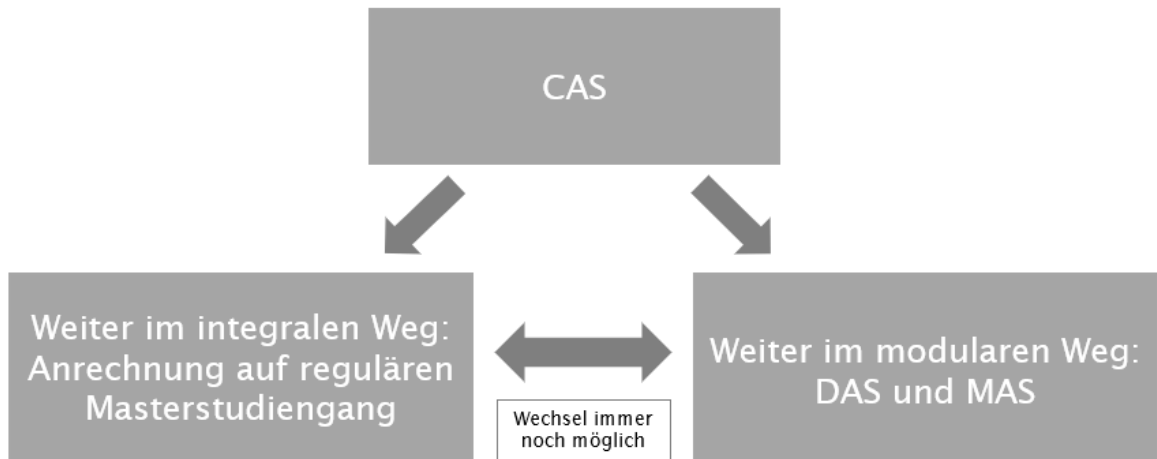


Abbildung 3: Wahlmöglichkeiten: integral oder modular (Quelle: eigene Darstellung).

Wichtige Punkte:

- Derzeit gibt es rechtliche Hürden in Bezug auf die Ausgestaltung eines rein modularen MAS.
- Für einen MAS müsste eine verantwortliche Person gefunden werden (Vorbild Studiengangleiter/in).
- Wieder sind Fragen der Anrechenbarkeit zu klären, und auch, bis zu welchem Punkt ist ein Wechsel noch möglich sein soll.

3.4 To Do: Auf orts- und zeitungebundenes Lernen setzen

Im Bereich der Weiterbildung sind Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht auf eine geografische Region festzulegen. Auch verlegen sie ihren Lebensmittelpunkt für die Dauer der Weiterbildung in der Regel nicht an den Hochschulort. Darüber hinaus ist es für diese Zielgruppe von zentraler Bedeutung, den zeitlichen Aufwand für das Lernen flexibel und individuell mit Privatem und dem Beruf vereinbaren zu können. Mehrere Möglichkeiten tragen zum zeit- und ortsunabhängigen Lernen bei:

- ✓ **Durch die Digitalisierung von Lernelementen können Lernzeit und Lernort individuell bestimmt werden.**

Ein Ansatz, um den zeitlichen Aufwand mit Beruf und Familie vereinbar zu machen, ist die didaktisch angemessene Integration von digitalen Lernelementen. Solange die Vorteile von Präsenz- und Onlinelernen verbunden werden, nämlich eine hohe Interaktivität und bedeutungsvolles, nachhaltiges Lernen, kann eine Reduktion von Präsenzphasen erreicht werden (Ainöder 2018, 5). Es gibt zahlreiche erfolgversprechende Konzepte, die Vorteile der Digitalisierung zu nutzen versuchen. Dabei sind Studierende durch eine Ausweitung der Lernorte meist örtlich unabhängiger (Grassl 2012, 57). Oft bedeutet dies auch, dass der Zeitpunkt des Lernens flexibler gewählt werden kann, denn ein besonderer Vorteil des E-Learnings ist die Möglichkeit der asynchronen Verwendung. Anders als bei Präsenzterminen zu bestimmten Zeiten können beispielsweise Vorlesungsaufzeichnungen flexibel angesehen werden. Weitere Infrastrukturen bzw. Szenarien sind Flipped Classroom, Just-in-Time-Teaching, virtuelle Sprechstunden, Onlinevideokonferenzen oder die Einbindung dezentraler Lernorte über Videokonferenzsysteme (Ainöder 2018). In jedem Fall ist der Ort der Wissensvermittlung teilweise abgekoppelt vom Wissenserwerb.

- ✓ **Beispielsweise durch Blockveranstaltungen können Präsenzzeiten verringert oder besser in das Berufs- und Familienleben integriert werden.**

Weitere Stellschrauben zur Reduktion der Präsenzzeiten sind geringe Anwesenheitspflichten, das Bereitstellen von Unterlagen zum Selbststudium, die Organisation in Blockveranstaltungen genauso wie langfristig planbare Veranstaltungszeiten. Untersuchungen belegen, dass Studierende weniger durch den quantitativen Umfang des Zeitaufwandes belastet sind, sondern dass vielmehr die Organisation als „Flickenteppich“ von zu belegenden Veranstaltungen als Herausforderung wahrgenommen wird. Somit werden Blockveranstaltungen und Epochenunterricht empfohlen (Schulmeister & Metzger 2011; Kerres 2012). Die Evaluation der im Projekt OTH mind

pilotierten 10 CP-Testmodule ergab, dass sich die Teilnehmenden eine Veranstaltungslänge von drei Blöcken à 2 x 2 Tage und 1 x 3 Tage wünschen. Zwischen den Blöcken sollten zwei Wochen Zeit zur selbstständigen Erarbeitung liegen. Somit würde den Teilnehmenden eine zusammenhängende Veranstaltung geboten, ohne diese dabei inhaltlich und zeitlich zu überfordern.

✓ **Alternative Zeitmodelle, zum Beispiel in Form von parallelen Zeitschienen, machen den zeitlichen Aufwand wählbar.**

Alternative Zeitmodelle in Form von parallelen Zeitschienen wären eine weitere Möglichkeit zur Flexibilisierung. Wählbare Zeitmodelle würden eine bessere Anpassung an Arbeitszeitmodelle und private Verpflichtungen zulassen, bedeuten angesichts der Kohortengrößen in der Einführung jedoch hohen organisatorischen Aufwand. Zu Semesterbeginn frei wählbare Formate wie parallele Angebote von Block- und Wochenendzeitformaten oder Summer-/Winterschools sind Ideen in diesem Zusammenhang (Ainöder 2018, 5). So könnte ein CAS-Modul im Wintersemester über einen Zeitraum von sieben Wochen ausschließlich samstags stattfinden. Dies würde die Teilnehmenden unabhängig von ihrer jeweiligen Arbeitszeit machen. Zusätzlich wäre im Sommersemester für das gleiche Modul ein Zeitmodell mit zwei bis drei Blockveranstaltungen im Angebot. Diese erweiterte Flexibilität in der Wahl der Zeitmodelle schafft für die Teilnehmenden größtmögliche Freiheit in der Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung.

Wichtige Punkte:

- Die Entwicklung digitaler Lehre ist auch von der Motivation der Lehrenden abhängig.
- Digital Divide: Hat jede und jeder Teilnehmende Internetzugang? Kommt jede und jeder mit digitalen Tools zurecht? Diesbezügliche Erfahrungswerte sollten abgefragt werden, ggf. sollten Einführungskurse angeboten werden.
- Alternative Zeitmodelle bieten viel Potential, sind aber auch mit einem hohen organisatorischen Aufwand verbunden.

3.5 To Do: Finanzielle Flexibilität schaffen

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind, im Gegensatz zu den meisten grundständigen Angeboten, kostenpflichtig. Je nach Einkommen, Lebenssituation und sonstigen finanziellen Verpflichtungen bleiben die Kosten für eine Weiterbildung für viele Teilnehmende hoch. Mehrere Faktoren können dazu beitragen, die finanzielle Last stemmen oder flexibler verteilen zu können:

- ✓ **Durch die Einführung von Kurzformaten kann die finanzielle Belastung flexibler eingeteilt werden und die Weiterbildung stellt eine niedrigere finanzielle Hürde dar.**

Die finanzielle Last eines ganzen Studiengangs kann für Weiterbildungsinteressierte abschreckend wirken. Durch das oben vorgeschlagene kleinstrukturierte modulare Zertifikatssystem können Kosten indirekt gesenkt werden. Ähnlich wie bei der Dauer der Angebote sorgt eine „Vereinzelung“ der akademischen Weiterbildungsangebote dafür, dass das Gefühl der Verpflichtung bzw. Gebundenheit an das Fernziel Studienabschluss gemindert wird: Jedes abgeschlossene Modul stellt eine kleine und lohnenswerte Investition in eine neue Kompetenz dar. Gebühren fallen dabei nicht pro Semester an, sondern pro belegtem Modul. Somit bietet dies die Möglichkeit, je nach finanziellem Budget mehr oder weniger Module in einem bestimmten Zeitraum zu belegen.

- ✓ **Alternative Finanzierungsmodelle können weitere Flexibilität schaffen.**

Bildungsfonds oder die nachgelagerte Finanzierung von Studiengebühren sind weitere Aspekte in diesem Zusammenhang. Auch eine Ratenzahlung zur Finanzierung der CAS- und DAS-Abschlüsse wäre eine Möglichkeit, die Kosten flexibler zu verteilen. Vermehrte diesbezügliche Anfragen von Interessierten und Teilnehmenden an Weiterbildungsmodulen belegen, dass hier noch Verbesserungspotenzial besteht. Auch die Netzwerkarbeit von Weiterbildungsinstitutionen mit Arbeitgebern ist hier wichtig. Sind Arbeitgeber von der Wirkung wissenschaftlicher Weiterbildung

überzeugt, werden sie auch eher dazu bereit sein, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Qualifizierung zu unterstützen – auch finanziell.

Wichtige Punkte:

- Die finanzielle Entlastung in Bezug auf Kurzformate können direkt in der Bewerbung der Angebote als Vorteil betont werden.
- Weitere, alternative Möglichkeiten zur Finanzierung sind denkbar, zum Beispiel in Form eines umgekehrten Generationenvertrages – dieser könnte von der Hochschule selbst oder in Kooperation mit dafür spezialisierten Instituten bzw. lokalen Banken angeboten werden.

3.6 Zusammenfassung

Mit diesen Vorschlägen könnten in Zukunft flexible Möglichkeiten der Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens entstehen, bei der die Vereinbarkeit von Weiterbildung mit Beruf und Familie einfacher zu meistern ist und bedarfsgerechter studiert werden kann. Das konkrete Ziel der dargelegten Ideen ist ein modular aufgebauter Baukasten mit Kurzformaten nach Schweizer Vorbild, die eine flexible Festlegung des Qualifikationsziels erlauben. Ergänzt wird diese Struktur durch digitale Lernelemente und flexible Zeit- und Finanzierungsmodelle.

Bisher gibt es noch keine nationalen Standards oder Qualitätskriterien in Bezug auf Kurzformate (DUZ Spotlight 2019, 4). Das vorgeschlagene System wäre also darüber hinaus ein Ansatzpunkt, um mehr Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit in Bezug auf Weiterbildungsangebote zu schaffen.

4. Fazit: Vor- und Nachteile des vorgeschlagenen Systems für Weiterbildungseinrichtungen

| Vorteile und Stärken | Nachteile und Schwächen |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ neue Zielgruppen können erreicht werden: Einstieg ist niedrighschwelliger und jederzeit möglich (kein Warten auf Studiengangstart), finanzielle Hürde ist für Teilnehmende geringer ▪ Bezeichnung CAS, DAS und MAS bereits bekannt in der Schweiz, Lichtenstein, Österreich, im südwest- und norddeutschen Raum. Interessierte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum werden angesprochen. ▪ modern, zeitgemäß, innovativ, Prestige als Vorreiter, Stärkung des Prestiges der Weiterbildung, neue Aufmerksamkeit für die Weiterbildung: neuer Schwung auch für Lehrende? ▪ gute Möglichkeit der Vermarktung ▪ Kurzformate können einen Einstieg in einen Studiengang bieten ▪ bessere Auslastung: weniger Anmeldezahlen gefährden nicht den ganzen Studiengang; Studiengänge können auch über die Module getragen werden ▪ schnelleres Reagieren auf Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft möglich: ein neues Modul ist schneller entwickelt als ein ganzer Studiengang ▪ Unternehmen haben Bedarf für kleine und individuelle Weiterbildungsangebote, Potenzial für Kooperationen wird ausgeweitet ▪ Masterlücke kann geschlossen werden | <ul style="list-style-type: none"> ▪ zunächst höherer Aufwand: Bewerbung und Bekanntmachung, evtl. zunächst erhöhter Beratungsbedarf für Interessierte, intern erhöhter Abstimmungsbedarf ▪ evtl. Umstrukturierung in Hinblick auf ECTS-Struktur nötig ▪ Vorwurf der Verwässerung der Abschlüsse, Frage der Qualitätskontrolle ohne Akkreditierung ▪ (noch) keine Übersichtlichkeit bzgl. der Abschlüsse, solange es keine einheitlichen Standards gibt ▪ bei Einstieg zu unterschiedlichen Zeitpunkten: evtl. unterschiedliche Wissensstände der Studierenden, kein gemeinsames Level ▪ Unsicherheiten bei Kalkulation? ▪ 10 ECTS-Punkte eines CAS wenig aussagekräftig? Bei Unternehmen noch nicht bekannt? ▪ Weniger Kohortenbildung, Gefahr der „Vereinsamung“ Studierender |

Klar ist: Neue Strukturen, die ein flexibleres und bedarfsgerechteres Studieren ermöglichen, lassen sich nicht ohne Aufwand implementieren. Dennoch sind die Änderungen zukunftsweisend – flexibles Studieren zeichnet moderne Hochschulen und moderne Weiterbildung aus. Auch sind durch hochschulpolitische und -rechtliche Vorgaben Grenzen gesetzt. Dennoch lohnt es sich, die möglichen Handlungsspielräume zu nutzen, um lebenslanges Lernen flexibler zu gestalten.

Die Vorteile liegen insbesondere in der Möglichkeit, neue Zielgruppen anzusprechen und mehr Interessierte zu gewinnen. Auch die schnellere Anpassung an Bedarfe und damit Unternehmenskooperationen sprechen für die Kurzformate. Nachteile beziehen sich in erster Linie auf den organisatorischen Aufwand und das Erfordernis, die neue Struktur in der Breite für Weiterbildungsinteressierte und auch für Arbeitgeber bekannt zu machen.

Als zentrale Herausforderung aber gleichzeitig als wichtigen Punkt bei der Ermöglichung flexiblen Studierens sehen wir die Etablierung einer einheitlichen Systematik im (bayerischen) Hochschulraum. Diese erlaubt es Teilnehmenden, Angebote an verschiedenen Hochschulen zu absolvieren und sich noch bedarfsgerechter weiterzubilden. Eine Schlussfolgerung lautet daher, Ideen zur Erreichung dieses Zieles weiterzutragen und die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung weiter zu vernetzen.

Literatur

Ainöder, S. 2018. *Flexibilisierung akademischer Weiterbildung. Bedarfe und Empfehlungen*. BMBF-Verbundprojekt OTH mind. Online verfügbar unter https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/weiterbildung/OTH_mind/Dokumente/Flexibilisierung_akademischer_Weiterbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.03.2020).

Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006, zuletzt geändert am 26. März 2019.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Bay-StMBKWK) o. J. *Öffnung der Hochschulen*. Online verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/ministerium/hochschule-und-forschung/wissenschaftspolitik/oeffnung-der-hochschulen.html> (zuletzt aufgerufen am 10.03.2020).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2019. *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) 2016. *Digitalisierung am Arbeitsplatz. Aktuelle Ergebnisse einer Betriebs- und Beschäftigtenbefragung*. Berlin.

Daheim, C. & Wintermann, O. 2016. *2050: Die Zukunft der Arbeit Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millenium Project*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) 2018. *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Online verfügbar unter https://www.dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.03.2020).

DUZ Spotlight – Gute Praxis international 2019. *Neue Wege der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Berlin.

Fraunhofer, A. 2015. *Flexibilisierung von Studienformaten*. BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. München.

Geffers, J. & Wolter, A. 2013. *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde*. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin.

Grassl, R. 2012. Mehrdimensionale Flexibilisierung hochschulischen Lernens Alternativen zu Präsenz- und Kontaktstudium dank moderner Techniken. *Wissenschaftsmanagement*, 18(6), 57-59.

Gröger, G. & Schumacher, H. 2018. Flexible Strukturen für ein flexibles Studium: Wissenschaftliche Weiterbildung in einem öffentlich-/privatrechtlichen Hybridmodell. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.). *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, 99-122.

Hellwig, M. & Krikler, K. 2018. *Zielgruppenspezifische Lehr- und Lernkonzepte in der akademischen Weiterbildung. Erkenntnisse aus der Umsetzungsphase im Projekt OTH mind*. Online verfügbar unter https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/weiterbildung/OTH_mind/Dokumente/Zielgruppenspezifische_Lehr-_und_Lernkonzepte_in_der_akademischen_Weiterbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.03.2020).

Kerres, M. 2012. Mediendidaktische Implementation – inhaltlich, räumlich und zeitlich flexibles Lernen organisieren. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 44-51.

Kultusministerkonferenz (KMK) 2010. *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010.

Kultusministerkonferenz (KMK) 2000. *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.

Meyer-Guckel, V., Klier, J., Kirchherr, J. & Winde, M. 2019. *Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen*. Future Skills Diskussionspapier 3. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft: Essen.

Nickel, S. & Thiele, A.-L. 2020. *Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde*. Projektfortschrittsanalyse 2019 Band 2. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin.

Rohner, I. 2019. *Wissenschaftliche Weiterbildung. Was Unternehmen brauchen, was Hochschulen und Politik leisten müssen*. Konrad-Adenauer-Stiftung, Analysen & Argumente Nr. 368. Berlin.

Röbken, H. 2012. Flexibilität im Studium: eine kritische Analyse. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 241-248.

Sandfuchs, G. 2017. *Flexibilisierung von Studienformen in Bayern*. Studien zur Hochschulforschung 88. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Schenker-Wiki, A. 2012. Perspektiven und Positionen zur Flexibilisierung der Studienorganisation im grundständigen Bereich. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 213-223.

Schnurer, K. 2016. Gesamtüberblick über das Vorgehen „Quantitative Befragungen zur Erfassung des regionalen Weiterbildungsbedarfs“. OTH mind Methodenbericht. Online verfügbar unter https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/weiterbildung/OTH_mind/Dokumente/Publikation_Methodenbericht_mit_Fragebogen_n.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.03.2020).

Schulmeister, R. & Metzger, Ch. (Hrsg.) 2011. *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster u.a.: Waxmann.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2019. *Hochschul-Bildungs-Report 2020: Für morgen befähigen*. Jahresbericht 2019. Essen.

SwissUni o.J. *Abschlüsse und Zugangskriterien*. Online verfügbar unter <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/> (zuletzt aufgerufen am 09.03.2020).

Wissenschaftsrat 2019. *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 7515-19. Berlin.

Zimmermann, T. 2019. Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 22-29.

Impressum

- Autorin und Autor:** Elena Büechl, Kai Raecke
- Herausgegeben durch:** BMBF-Verbundprojekt „OTH mind“ der OTH Regensburg und der OTH Amberg-Weiden
- Kontakt:** Besucheradresse – im Gebäude der Agentur für Arbeit Regensburg, Raum 1.070, Galgenbergstraße 24, 93053 Regensburg
mind@oth-regensburg.de
www.oth-regensburg.de/mind
- Hetzenrichter Weg 15, 92637 Weiden in der Oberpfalz
othmind@oth-aw.de
www.oth-aw.de/hochschule/oth_mind
- Copyright:** Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgeber.
- Hinweis:** Diese Publikation wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der AutorInnen.