

Dr. Sabine Teichmann und Dr. Kerstin Kosche, Universität Rostock

Neue Chancen, unverhoffte Möglichkeiten – zukunftsfähige Weiterbildung an der Universität Rostock oder verbessertes Weiterbildungsstudium durch eine konsequente Bologna-Orientierung

[Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock]

Die Universität Rostock engagiert sich seit 1991 im Bereich von Wissenschaftlicher Weiterbildung und Fernstudium und bietet sowohl kurz- und mittelfristige Angebote für Berufstätige als auch drei weiterbildende abschlussorientierte Fernstudiengänge an. Weiterbildung wird als originäre Aufgabe der Universität betrachtet. Sie soll sich zukünftig noch mehr als eigenständiger und gleichwertiger Bereich neben Forschung und Lehre etablieren: Verbessertes Weiterbildungsstudium durch konsequente Bologna-Orientierung – das ist seit einigen Jahren an der Universität Rostock Programm.

In der Erstausbildung sind fast 50 % der traditionellen Studiengänge durch Bachelor- und Master-Programme ersetzt; einige neue interdisziplinäre Studienprogramme in das Studienangebot der Universität Rostock aufgenommen. Dazu gehören die weiterbildenden Fernstudiengänge „Umweltschutz“, „Medien & Bildung“ und „Umwelt & Bildung“.

Völlig unabhängig von dem Bologna-Prozess standen (und stehen) die Hochschulen aus vielerlei Gründen vor der Frage, wie sie im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Wissenschaft und deren Vermittlung einerseits und auf die Arbeitswelt andererseits reagieren müssen und wollen. Der Bologna-Prozess beschleunigt die Klärung dieser Frage; er stellt ein vorstrukturierendes Element dar, in dem das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung inhaltlich, strukturell und finanziell immer wieder im Blickpunkt steht.

[Studienreform – Prozess und Organisationsform]

Der Bologna-Prozess hat die Nähe von Erstausbildung und Weiterbildung transparenter und sichtbarer gemacht. Existiert hat diese Verknüpfung im Konzept für die Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock auch vor der Einführung von gestuften Studienprogrammen. Sie wird seit kurzem in zweierlei Hinsicht noch konsequenter verfolgt:

1. in der Modularisierung – sie durchzieht als curriculares Organisationsprinzip sowohl die Erstausbildung als auch die Weiterbildung,

2. in der Neugestaltung der Erstausbildung und dem gleichzeitigen Ausbau der Weiterbildung mit dem Ziel, Weiterbildung im Verhältnis zum grundständigen Regelangebot immer wieder kompatibel zu gestalten.

Dementsprechend hat die Universitätsleitung alle qualitätssichernden Maßnahmen – Evaluation, Akkreditierung, Studiengangplanung, Prüfungs- und Studienordnungen – in einer Institution verortet, dem Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung, das all diese Fragen für die Erstausbildung und Weiterbildung bearbeitet und Träger der Weiterbildungsmaßnahmen und -programme ist.

Wie bereits erwähnt, wird die Reform der akademischen Erstausbildung an der Universität zur Zeit genutzt, um einerseits den Ausbau der Weiterbildung voranzutreiben und andererseits die in der Weiterbildung gewonnenen Erfahrungen für das grundständige Studium zu nutzen.

Erstausbildung und Weiterbildung immer wieder als einen Prozess zu erfassen, und dabei die Inhalte der Studienprogramme für Direktstudierende und Weiterbildungsstudierende zu planen, umzusetzen und zu verbessern, stärkt die Weiterbildung auch im Hinblick auf die Einbettung des Konzeptes des lebenslangen Lernens in die Weiterbildungstätigkeit. Modularisierung ist dabei das verbindende Thema für Erstausbildung und Weiterbildung; es ist auch gerichtet auf das Nutzen und die Gewährung von Chancen, bestmöglich an Bildung teilzuhaben, ein Studium zu absolvieren, das verwertbar ist und Ausbildungsangebote zu erhalten, die vielfältige Anschlussmöglichkeiten des Lernens bieten.

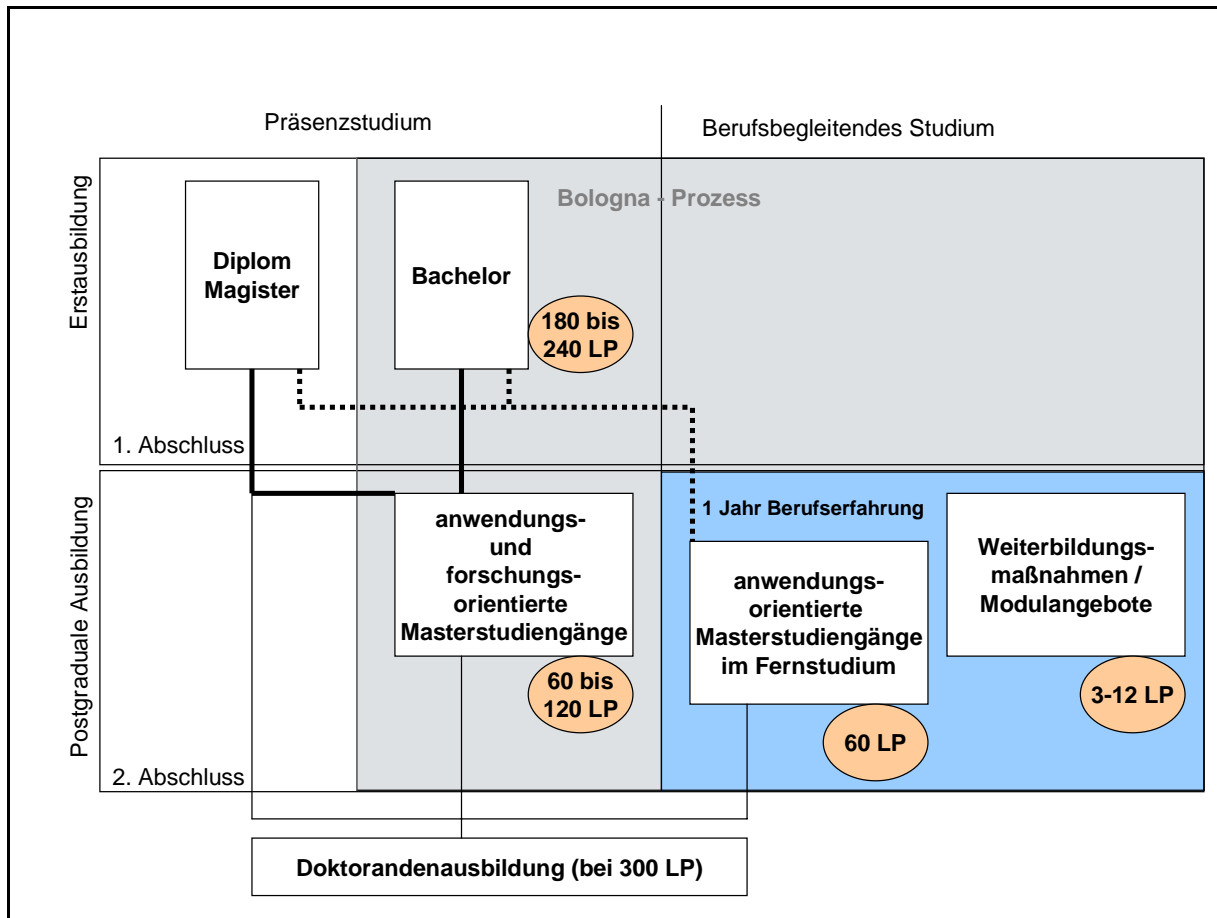
[Angebote in der Wissenschaftlichen Weiterbildung]

Der begonnene Umbau der universitären Studiengänge schärft den Blick auf Lehr- und Lernprozesse. Langsam wird in den Fächern umgedacht und realisiert, dass es bei der Modularisierung und der Stufung der Curricula nicht nur um eine einfache Reorganisation des Lehrstoffes und seiner Vermittlungsformen geht, sondern zu allererst auch um tief greifende inhaltliche und methodische Erneuerung in den Kernbereichen von Studium, Lehre und Prüfung. Die neue Sicht auf das Lehren und Lernen spiegelt eine neue Haltung und Motivation, Studiengänge zu planen und Kompetenzen zu entwickeln, wider.

Vor diesem Hintergrund wurden im Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung Masterprogramme entwickelt, die berufsbegleitend studierbar sind: die weiterbildenden Fernstudiengänge „Umwelt & Bildung“, „Medien & Bildung“ und „Umweltschutz“. Sie setzen einen ersten akademischen Abschluss einer Universität oder Fachhochschule voraus; den speziellen Zugang sichert die jeweilige Prüfungsordnung.

Es sind interdisziplinäre anwendungsorientierte Angebote, die nach einem Regelstudium von mindestens sechs Semestern und einer Phase der Berufstätigkeit zum Qualifikationslernen genutzt werden können.

Die folgende Abbildung verdeutlicht das Verhältnis von Erstausbildung/Präsenzstudium zur Weiterbildung:



[Struktur der Weiterbildungsprogramme als Brücke zur Erstausbildung und zum Lebenslangen Lernen]

Vor dem Hintergrund der gestuften Studienprogramme wurden drei Master-Studiengänge in der Form des Fernstudiums organisiert: „Umwelt & Bildung“, „Medien & Bildung“ und „Umweltschutz“.

Die Struktur aller drei Fernstudiengänge ist nahezu identisch; sie ist bestimmt durch 60 Leistungspunkte Gesamtumfang im post-Bachelor-Bereich, wobei 18 Leistungspunkte auf die Masterarbeit entfallen.

Grundstruktur der Fernstudiengänge			
1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester
Modul [12 LP]	Modul [12 LP]	Modul [6 LP]	Masterarbeit mit Kolloquium [18 LP]
		Modul [6 LP]	
Modul [6 LP]			

Die Fernstudiengänge folgen in ihrer Struktur dem Konzept der Erstausbildung, das die Universitätsleitung im März 2004 verabschiedet hat; sie wird durch Modulgrößen von 12 oder 6 Leistungspunkten Arbeitsaufwand für Studierende definiert. Jedes Modul wird mit einer Modulprüfung abgeschlossen.

Die gemeinsame Grundstruktur hat Vorteile: Die Module sind standardisiert. Wenn für einen Fachinhalt beispielsweise die Nachfrage sinkt oder wissenschaftliche Entwicklungen Änderungen notwendig machen, ist das Modul austauschbar. Andererseits sind Wahlmodule relativ unkompliziert zu ergänzen. Bildungsinteressierte können außerdem aus allen drei Studiengängen Module wählen.

Die Inhalte der Curricula sind bestimmt durch Wissenschaftlichkeit, Kompetenzentwicklung und systematischen Bezug zur aktuellen Berufstätigkeit sowie eine teilnehmerorientierte Pädagogik.

Aus der Perspektive der Studierenden ist das Modulangebot überschaubar und die Prüfungssystematik logisch. Die Grundstruktur und eine straffe Organisation sichern eine gute Studierbarkeit. Das System ist transparent, Anerkennungsfragen werden einfacher. Allerdings finden Weiterbildungsstudierende relativ festgelegte Studienabläufe vor, die weniger Flexibilität als in grundständigen Studiengängen zulassen.

[Hochschulpolitische Forderungen und Bologna-Prozess]

An englischen und niederländischen Fernuniversitäten können Studierende sich ihr Studienprogramm aus dem Gesamtangebot der Kurse nach ihren Erfahrungen und beruflichen Plänen wie Interessen selbst zusammenstellen. Dies ist an Hochschulen in Deutschland nicht möglich – auch nicht an der FernUniversität Hagen und demzufolge schon gar nicht an einer Präsenzuniversität wie Rostock. In Deutschland sind abschlussorientierte Studienprogramme normiert. Auch die jüngsten gesetzlichen Anforderungen stützen diese Normen; für Masterstudiengänge in der Weiterbildung gilt:

- der Zugang nach vorherigem berufsqualifizierenden Hochschulabschluss,
- eine einschlägige berufspraktische Erfahrung von mindestens einem Jahr,

- die mindestens einjährige Studiendauer (60 Leistungspunkte),
- die Gewährleistung des wissenschaftlichen Niveaus wie in der Erstausbildung.

Auf der Grundlage dieser gesetzlichen (mehr formalen) Bestimmungen werden berufsbegleitende Masterstudiengänge in Akkreditierungsverfahren sowohl gemessen an einer Verknüpfung von Wissenschaft und Forschung, der Qualifikation des Personals als auch an der Modularisierung des Studienprogramms nach KMK-Vorgaben, dem fachlich-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Niveau. Weitere Kriterien sind dann „employability“ und „learning outcome“ sowie die Nachfrage nach Berufsfeldern.

Diese und andere Kriterien stehen bildungspolitischen Forderungen wie dem möglichst offenen Zugang, der Förderung des lebenslangen Lernens, der Anrechnung von Leistungspunkten aus anderen Berufs- oder Bildungszusammenhängen (Bildungs-Vorleistungen) ebenso entgegen wie das Gebot der Kostendeckung oder die Forderung nach wissenschaftsbasierter Weiterbildung als freiwillige Leistung von Professoren.

Diese Spannungsfelder bestimmen das Alltagshandeln im Bereich von Wissenschaftlicher Weiterbildung und Fernstudium.

Dementsprechend wurden die Prüfungs- und Studienordnungen der Rostocker Masterstudiengänge im Fernstudium einer Revision unterzogen. Diese Revision war aus folgenden Gründen notwendig:

- inhaltliche Überarbeitung der Module,
- Angleichung der Module an die KMK-Vorgaben und an das universitäre Gesamtkonzept für die Erstausbildung,
- Überarbeitung der Inhalte als Resultat von Bedarfen und Evaluationsergebnissen,
- Umbau des Diplomstudiengangs „Umweltschutz“ in ein Masterstudium,
- Erweiterung der Vermittlungsformen,
- Nutzung der Modulangebote für kurzfristige Weiterbildung – auch im Kooperationsverbund mit anderen Hochschulen.

Die Satzungen wurden von den universitären Gremien bestätigt und in das Genehmigungsverfahren gegeben. Aus dem Ministerium kam die Antwort, dass ein Masterstudium mit 60 Leistungspunkten den KMK-Vorgaben nicht entspräche und es dementsprechend in Frage stünde, ob der akademische Grad eines Masters verliehen werden könnte. Vorbehaltlich einer zeitnahen Akkreditierung wurden die Studiengänge dennoch genehmigt.

Diese Reaktion aus dem Ministerium stimmte sehr nachdenklich. Sie zeigte zum einen, wie die KMK die äußeren Strukturen von Studienprogrammen, ihre Abschlussgrade, Studienzeiten und Strukturmerkmale (Modularisierung, Vergabe von Leistungspunkten, Prüfungssystematik) regelt; sie demonstrierte auch eine technisch-pragmatische Orientierung, wie sie zurzeit dem gesamten Bologna-Prozess innewohnt.

Zum anderen verwies diese Reaktion auf die nicht genügend ausgeprägte und anerkannte Spezifität von Weiterbildung sowie auf eine ungenügend definierte Abgrenzung von regulärer Erstausbildung und nachfrageorientierter Weiterbildung, auf nicht immer mitgedachte Rahmenbedingungen für berufsbegleitendes Lernen und nicht zuletzt auf das Spannungsfeld zwischen politischen Forderungen, universitärer Praxis, Ansprüchen von Wissenschaftlichkeit und Transfer und Bedarfe von Lernenden.

Die Überprüfung nach gesetzlichen Vorgaben und die gleichzeitige Beachtung inhaltlich-semantischer Curricula für Berufstätige, hat Fragen der Qualität aufgeworfen. Es gab und gibt eine Reihe von Überlegungen, Überzeugungen, aber auch Unsicherheiten. Beachtet werden müssen Rahmenbedingungen, die von ganz unterschiedlicher Beschaffenheit sind und trotz einer gewissen Verschränkung von Erstausbildung und Weiterbildung der Weiterbildung selbst nicht immer förderlich sind. Auch hat die Erstausbildung vor der Weiterbildung in den Universitäten meistens Vorrang. Letzteres heißt nicht, dass das Konzept, den Umbau der Erstausbildung strategisch für die Weiterbildung zu begreifen und zu nutzen, in Frage gestellt ist. Ganz im Gegenteil: Es erhebt sich vielmehr die Frage, wie der Konflikt zwischen tief greifenden inhaltlichen Erneuerungen einerseits und technisch-pragmatischen Orientierungen andererseits nicht ausschließlich zugunsten der formal-ökonomischen Seite in beiden Bereichen – Erstausbildung und Weiterbildung – gelöst wird.

Im Folgenden werden kurz jene Kriterien skizziert, die für die weiterbildenden Master-Studiengänge in Rostock charakteristisch sind und haben diese nicht nur erläutert, sondern in den Kontext des zuvor beschriebenen Spannungsfeldes gestellt; Stichworte sind Modularisierung, Wissenschaftlichkeit, „Employability“, Leistungspunktvergabe, Dignität des Abschlusses und Qualitätssicherung. Die Argumentation, das Beschreiben von Für und Wider beziehen sich auf die aktuelle Situation von Wissenschaftlicher Weiterbildung und Fernstudium in Rostock im Sommer 2005.

[Modularisierung in weiterbildenden Masterstudiengängen]

Alle drei Masterstudiengänge sind modularisiert. Die Modulgrößen entsprechen den Größen der Module in der Erstausbildung. Es wird nicht für ein Fach gelernt, sondern für ein bestimmtes Wissens- und Kompetenzziel, das disziplinäre Grenzen überschreitet und in einem Modul beschrieben ist.

Die Module, die für alle Masterstudiengänge konzipiert sind, richten sich zum einen auf die Vermittlung einer Gesamtqualifikation; zum anderen ist jedes Modul in der Vermittlung von Qualifikationen eigenständig, ist eine Lerneinheit.

Da es sich in allen drei Master-Studiengängen hauptsächlich um die Entwicklung generalistischer Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, ist es schwierig, Grundlagen-Module und spezialisierte Module voneinander abzugrenzen – sowohl im Verhältnis zur Erstausbildung als auch aus dem Blickwinkel des Nutzers. Weitere Schwierigkeiten waren nicht vorhersehbar, als die Curricula konzipiert wurden; sie wurden erst bei der Vorbereitung auf die Akkreditierung der Studiengänge bewusst.

So ist zum Beispiel das „Grading“ der Module nicht nur abhängig von der Gesamtqualifikation für den „Master of Arts in Media and Education“, sondern auch vom Nachfragenden, der mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss das neue Studium beginnt, aber Studieninhalte vorfinden kann, die weder zu seiner Tätigkeit noch zu seiner Erstausbildung affin sind. Wie werden die externen Gutachter bei der Akkreditierung mit dieser Besonderheit von Weiterbildenden Fernstudiengängen umgehen? Eine weitere – in Zukunft nicht zu unterschätzende – Unsicherheit entsteht aus der Unkenntnis des Profils von Bachelor-Programmen in Deutschland. Bachelor-Programme sollen nicht nur eine Vorstufe zum Master-Programm sein, sondern bieten ein „Mehr“ an Berufsvorbereitung oder erfahren eine anspruchsvollere wissenschaftsorientierte Vermittlung als Vorbereitung auf eine weitere Stufe des systematischen Lernens.

Auf welche Bachelor-Absolventen baut die jeweilige Weiterbildung, die bundesweit ihr Klientel sucht? Wie sichert die Weiterbildung Anschlussmöglichkeiten des Lernens? Wie werden Zulassungsfragen für generalistische ausgerichtete Studiengänge nicht zu administrativer Beschränkungspolitik?

[Wissenschaftlichkeit und Nachfrageorientierung]

Die Forderung nach Wissenschaftlichkeit begleitet jedes Konzept für einen neuen Weiterbildungsstudiengang. In den Kommissionen für Studium und Lehre im Akademischen Senat wurde und wird immer wieder die Gleichwertigkeit mit der Erstausbildung hinsichtlich des wissenschaftlichen Diskurses in Frage gestellt. Auch Akkreditierungsagenturen machen den Nachweis der Wissenschaftlichkeit zu einem Hauptkriterium für die Qualität eines Studiengangs. Einerseits sind hier formale Kriterien relativ leicht erfüllbar: Die Weiterbildungsangebote sind an der Universität entwickelt. Hochschullehrer haben die Lehrmaterialien auf der Basis neuester Forschungsergebnisse verfasst. Sie nehmen Prüfungen ab, sind verantwortlich für die Lehrveranstaltungen.

Andererseits ist der Nachweis von Wissenschaftlichkeit aus inhaltlicher Perspektive nicht so einfach zu erbringen, denn Weiterbildung soll nachfrageorientiert angeboten werden. Nachfrageorientierung zielt aber vornehmlich auf Verwertungswissen, auf die schnelle, oft punktuelle Anwendung ausgewählter Erkenntnisse. Was verwertbar ist, wird im Bereich der Ökonomisierung und der momentan von der Wirtschaft dominierten Politik entschieden. Der unmittelbare Nutzeffekt für die Arbeitszusammenhänge spielt auch für den Nutzer eine nicht unbedeutende Rolle.

Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit sind aber eher mit der Vermittlung jener Wissensbestände verbunden, die Orientierungswissen bieten.

Für die Studiengänge wäre demzufolge zu fragen, wo wird eher Verwertungswissen, wo Orientierungswissen angeboten: Wie liegen die Anteile zueinander? Befindet sich der vermittelte Inhalt auf dem neuesten Stand der Wissenschaft? Was wird eingeübt? Welche neuen

wissenschaftlichen Erkenntnisse werden transferiert und mit betrieblich-beruflichen Inhalten – die man nur erahnt und die vielfältig sind – verbunden? Wodurch wird ein kritisches Bewusstsein zu gesellschaftlich relevanten Problemen erzeugt? Reicht die Aufklärung über die Relativität der Erkenntnisse für selbstbestimmtes und vorausschauendes Handeln aus?

Wer honoriert die Bedeutung intellektuellen Trainings, schöpferische Neugier und die Herausbildung einer geistigen Kultur? Sind diese Qualifikationen gesellschaftlich so in der Diskussion, dass Nachfrage entsteht?

[Employability – ein Kriterium für berufsbegleitende Angebote]

Der Bologna-Prozess fordert nachdrücklich die Entwicklung von „employability“ ein. Akkreditierungsagenturen sind angehalten, diesem Aspekt besondere Beachtung zu schenken. Dabei hat die Beschäftigungsfähigkeit als ein Teilaspekt des Zusammenhangs von Studium und Beruf aus der Sicht berufsbegleitender Studiengänge einen anderen Charakter als in der Erstausbildung: Beschäftigungsfähigkeit ist dort gegeben, wo über die Praxis- und Berufsorientierung des Studiums hinausgegangen wird. Beschäftigungsfähigkeit ist zudem:

- der „Erwerb der Fähigkeit zu Planung und Management des eigenen *künftigen*, insbesondere aufgrund der Notwendigkeit beruflicher Flexibilität, immer weniger ‚planbaren‘ Berufslebens“,
- die Stärkung der Selbstkompetenz (z. B. „Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress- und Krisenbewältigung“),
- die Vorbereitung „auf freiwillige und erzwungene erwerbsmäßige Umorientierungen“, um auf dem Arbeitsmarkt so schnell wie möglich wieder Fuß zu fassen¹.

Die weiterbildenden Fernstudiengänge „Umwelt & Bildung“, „Medien & Bildung“ und „Umweltschutz“ beinhalten diese Aspekte, auch wenn sie nicht einfach nachzuweisen sind. Dennoch ist diese hochschulpolitische Forderung für ein wissenschaftlich orientiertes Weiterbildungsstudium ambivalent. Dies zeigt sich klar beim Blick auf die Teilnehmerstruktur. Die Teilnehmer dieser Studiengänge sind nämlich eher Menschen, die Beschäftigungsfähigkeit und Berufsorientierung ohnehin bewusst wahrnehmen und das Studienangebot aus ihrer beruflichen Erfahrung und aus der Fähigkeit, die Transformation des Arbeitsmarktes zu antizipieren, aufnehmen. Zudem besitzen die Teilnehmer die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten (als Ergebnis eines ersten akademischen Abschlusses). Sie werden (zukünftig) aus BA-Studiengängen mit einem realisierten Berufsbezug kommen, wählen das Studium bewusst als eine Form des Qualifikationslernens für den beruflichen Einsatz oder zur Vorbereitung eines Richtungswechsels in ihrer beruflichen Karriere.

¹ Vgl.: Schindler, K. 2004: Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulplanung, Heft 4, 26. Jahrgang, S. 8.

So setzt das Konzept für den jeweiligen Studiengang eher auf die Berufsfähigkeit – nicht auf die „employability“ – in ihrer Kombination von Verwertungswissen (berufsnützlichem Wissen) und Orientierungswissen (Förderung der Fähigkeit zum Lernen und antizipatorischer Fähigkeiten, Probleme zu erkennen und zu lösen). Praktisch erfolgt eine Verknüpfung von Studium und Beruf in der Studienorganisation (Zulassung, Lernzeiten, Lernorte) und in den Studieninhalten und deren Vermittlung.

[Vergabe von Leistungspunkten – Anrechnung von Leistungen, Wahl von Modulen]

Die 60 Leistungspunkte der drei Rostocker Fernstudiengänge basieren auf der bewussten Entscheidung, die Studierbarkeit neben der Berufstätigkeit zu sichern (durchschnittlich 15 bis 17 Stunden Selbststudium wöchentlich).

In der Berufstätigkeit erworbene Leistungen erfahren keine unmittelbare Anerkennung in Form von zusätzlich vergebenen Leistungspunkten auf das jeweilige Studium. Allerdings hat bei der Planung der Curricula und ihrer Inhalte die Verwertbarkeit der Berufs- und Lebenserfahrung eine Rolle gespielt. Trotz oder wegen dieser Einbeziehung von Berufserfahrung in die Curricula werden keine Leistungspunkte für diese verteilt. Diese Entscheidung wurde auch deshalb getroffen, damit die Vergleichbarkeit zu den Studiengängen im Präsenzstudium und die Dignität des akademischen Abschlusses gewährleistet bleiben. Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium haben darüber hinaus (natürliche) Grenzen und die Kombination aus Nachfrageorientierung, straffen Bildungswegen und Segmentierung der Wissensbestände für Berufstätige können nicht außer acht gelassen werden.

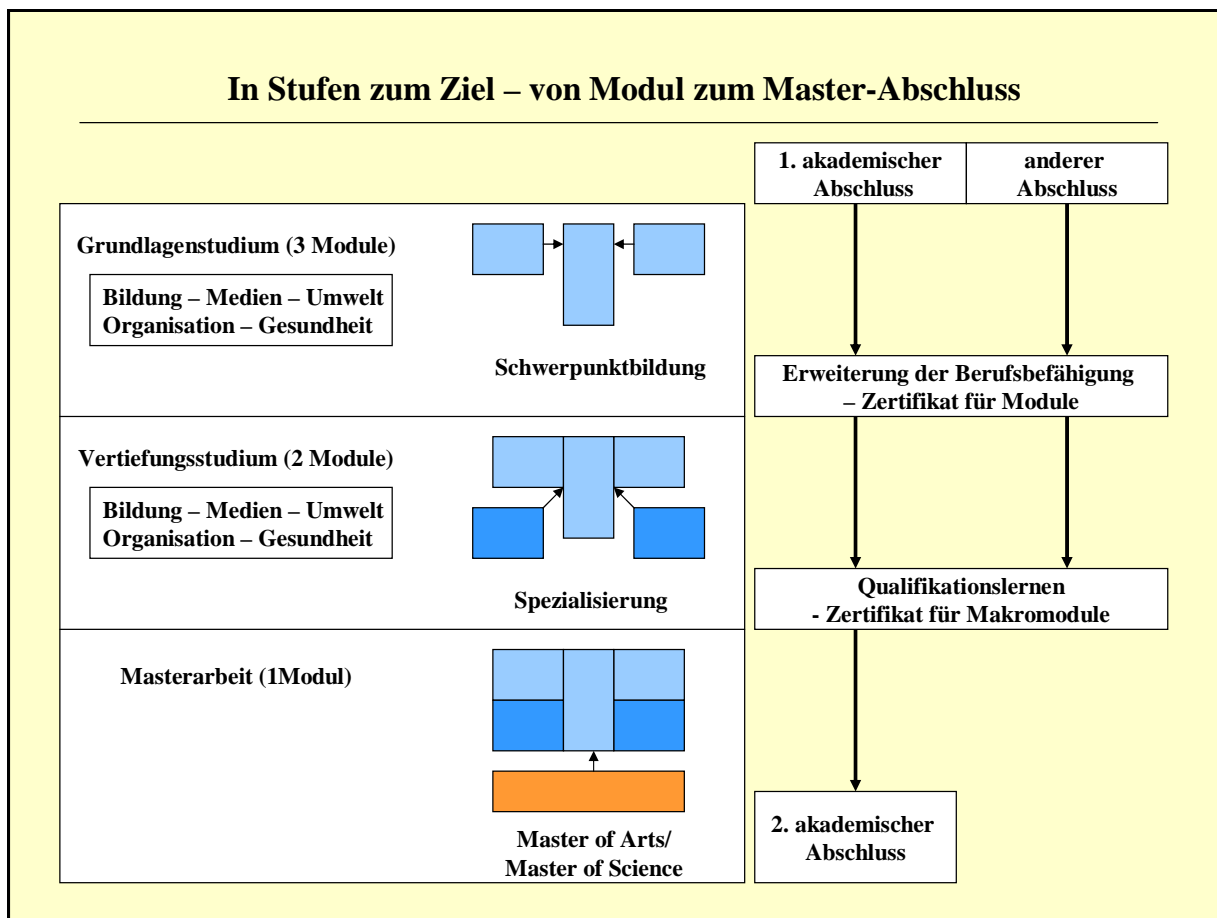
In der Diskussion war von zusätzlicher Bedeutung, dass bei Beachtung des Gesamtsystems Hochschul(aus)bildung auch an die Vergabe von Leistungspunkten für einzelne Module zu denken war, die zusätzlich zum Studiengang vermarktet werden. Die Rostocker Masterprogramme im weiterbildenden Fernstudium haben seit gut drei Jahren eine weitere Funktion: Sie dienen mit ihren Modulen der Realisierung kurzfristiger Weiterbildungsmaßnahmen. Die Idee – die Einzelvermarktung der Module – ist über die Jahre gewachsen. Mit dem BLK-Projekt „Vision Ventures“ hat sie eine zielorientierte Erweiterung erfahren: Im Verbund mit anderen Hochschulen ist ein Modulpool – quasi ein Warenkorb – entstanden, aus dem sich der Weiterbildungsinteressierte unkompliziert die für ihn individuell passende Weiterbildung wählen kann.

Diese attraktive Idee wird langsam angenommen. Sie hat sich für „Zertifikats“-Studierende bewährt. Sie ist dann nicht mehr einfach umzusetzen, wenn Weiterbildungsstudierende mehr als zwei Module wählen und nicht nur ein Zertifikat oder Zeugnis der Universität Rostock wünschen. Genau an dieser Stelle verschaffen sich die Normen, durch die Studienprogramme bestimmt sind, auf leisen Sohlen durch die Hintertür Einlass, weil Standards der Prüfungs- und Studienordnungen nicht immer eine

maßgeschneiderte Qualifikation unterstützen oder bei freier Wahl keine Prüfungs- und Studienordnungen vorhanden sind.

Vor diesem Hintergrund kann eine Anrechnung von Leistungen nur mit festen Bezugsgrößen – dem Modul und seinem geschätzten Arbeitsaufwand – erfolgen. Jedes Modul hat einen Wert (die Qualifikation), der in der Währung „Leistungspunkte“ valuiert ist. Soll es zukünftig einfacher möglich sein, passgenaue Qualifikationen zu erwerben, so muss das Bemessen der Leistung vergleichbar bleiben.

Die folgende Abbildung zeigt das Modell der Einzelvermarktung von Modulen bis hin zum Erwerb eines akademischen Abschlusses. Diese Idee liegt dem Projekt „Vision Ventures“ zu Grunde.



[Der akademische Abschluss im Hochschulkontext]

Lernende und Weiterbildungswillige kommen zu Angeboten, weil die Themen für sie bedeutsam sind und sie nicht nur das Wissen, sondern auch den Abschluss verwerten können.

Wo liegt die Dignität des Abschlusses?

Er liegt in der Reputation der Institution, im Wissenschaftsbezug, in den Lerninhalten, im nachgewiesenen Lernerfolg, in der Anerkennung durch die Wirtschaft und in der Nachfrage. Er liegt

auch in der Vergleichbarkeit zur Erstausbildung. Vor diesem Hintergrund wurde der akademische Grad mit einem Zusatz versehen, damit

- nicht nur im Diploma Supplement der Ausschnitt der wissenschaftlichen Bildung zu sehen ist,
- sondern auch der Grad selbst zeigt, dass dies ein Master ist, der in der Weiterbildung erworben ist.

Dies bedeutet nicht, dass er einfacher erlangt werden kann; er stellt nicht das Niveau der Ausbildung in Frage, die Vermittlungsformen oder den Diskurs. Er signiert die Studienform: berufsbegleitend und im Fernstudium.

Dennoch bleibt die Frage im Raum, ob ein Master, der in der Weiterbildung erworben wird, gleichwertig zu dem in der Erstausbildung erworbenen Abschluss ist.

[Qualitätssicherung und Weiterbildung]

Die KMK-Vorgaben vom 10.10.2003 – auf die sich nicht nur Ministerien, sondern auch Akkreditierungsagenturen beziehen – bieten für die Realisierung quantitativer Kriterien in Bezug auf Weiterbildungsprogramme wenig Substantielles. Umso wichtiger schien es, die Akkreditierung anzustreben. Sie ist in Rostock auch als Bestandsaufnahme, Qualitätssicherung und als Klärungsprozess zu verstehen.

Dementsprechend bleibt abzuwarten, wie die Akkreditierungsagenturen die Weiterbildung in dem Bologna-Prozess einordnen werden.

Für die strategische Entwicklung ist es dementsprechend nicht nur wichtig, dass akkreditiert, sondern *wie* akkreditiert wird. Darunter fällt,

- wie Zugangsbedingungen bewertet werden, wenn die Politik Zugangsmöglichkeiten erweitern will,
- wie mit den vielfältigen Anschlussmöglichkeiten und den individuellen Bildungswegen umgegangen werden soll,
- wo die Nutzung von Weiterbildungsmodulen in der Erstausbildung möglich wird,
- wie die Akkumulation von Leistungspunkten korrespondiert mit individuellen Bildungsvorhaben einerseits und formaler Anrechenbarkeit andererseits,
- wie Studium und Beruf in der berufsbegleitenden Weiterbildung verbunden werden.

Der Bologna-Prozess hat die Wissenschaftliche Weiterbildung aus ihrer Randlage entlassen. Mit der Neugestaltung des Studiums – Stichwort ist die Modularisierung – ist ein Bedeutungszuwachs und eine Möglichkeit entstanden, sich passfähige Qualifikationen berufsbegleitend anzueignen.

[Literatur]

Benz, W./ Kohler, J./ Landfried, K. (7. EL. 2005): „*Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*“, Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH, Berlin

Wildt, J. (2004): „*The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen*“ In: Ehlert, H./ Welbers, U. (Hrsg.): „*Qualitätssicherung und Studienreform*“ S. 168 ff., Grupello Verlag, Düsseldorf

Willich, J./ Minks, K.-H. (November 2004): „*Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993-1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss*“, HIS (A 7), Hannover

Teichler, K. (2005): „*Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess*“, In: Welbers, U./ Gaus, O. (Hrsg.) „*The Shift from Learning to Teaching – Konstruktionsbedingungen eines Ideals*“ S. 314 ff., AHD, Bielefeld