

Universität Bern
Koordinationsstelle für Weiterbildung
ETH Zürich
Zentrum für Weiterbildung

Symposium 1996: Universitäre Weiterbildung

Institutionalisierung, Markt und Qualität
der Weiterbildung an den Hochschulen
(29. / 30. 8. 1996)

Arbeitsbericht 18

ISBN 3-90 65 87-00-2

© 1997 by

Universität Bern
Koordinationsstelle für Weiterbildung
Falkenplatz 16, 3012 Bern, 031 / 631 39 28



Inhalt

Vorwort	1
Grusswort des Vertreters der Universitätsleitung Bern	3

Hauptreferate

Sechs Jahre universitäre Weiterbildung: Blick zurück und nach vorn <i>René Levy</i>	7
Weiterbildung als Dienstleistung oder als Aufgabe eigener Art <i>Franz Reichel, Manfred Horvat, Andreas Steiner</i>	22
Hochschul-Weiterbildung zwischen Markt und öffentlichem Auftrag <i>Heidi Schelbert-Syfrig</i>	34
Weiterbildung: Brücke zwischen Wissensproduktion und -nutzung <i>Karl Weber</i>	41

Qualität der Weiterbildung, Qualität in der Weiterbildung

Qualität in der universitären Weiterbildung am Beispiel des Nachdiplomstudiums Raumplanung der ETH Zürich <i>René Anliker, Claudia Humbel</i>	54
Qualität und Evaluation Bedürfnisevaluation in der Weiterbildung <i>Guido Baumann, Ernst Elsener</i>	62
Qualitätsanforderungen - mehr als fromme Wünsche <i>Andreas Fischer</i>	69
Weiterbildung Psychotherapie Kursevaluation und Qualitätskontrolle der therapeutischen Praxis <i>Barbara Heiniger</i>	73
Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung - ihre Erfolge und Schwächen <i>Vollrath Hopp</i>	84
Zwingend ausseruniversitäre Anteile der Institutionalisierung <i>Sepp A.R. Käslin</i>	101
Die Qualitätsdiskussion zwischen pädagogischer Emphase und technizistischer Verkürzung <i>Burkhard Lehmann, Konrad Faber</i>	103
Erfahrungen mit dem Nachdiplomkurs in angewandten Erdwissenschaften <i>Björn Oddsson</i>	113

Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen

Die Sondermassnahmen des Bundes: Ein Beitrag zur Institutionalisierung einer qualitativ hochstehenden Weiterbildung an den Hochschulen? <i>Claudio Fischer</i>	115
Weiterbildungsakademie - ein Vorschlag zur Institutionalisierung der Weiterbildung an der Universität <i>Christoph Grolimund, Margareta Neuburger-Zehnder</i>	117
Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen <i>Joachim Loeper</i>	129
State of the Art-Veranstaltungen an Universitäten und Hochschulen <i>Stefan Schmuki</i>	133
Den Störfall organisieren - Probleme der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung <i>Jürgen Wittpoth</i>	137

Markt(versagen) und Marketing

Universitäre Weiterbildung im "neuen Kapitalismus" Das Zeitalter der Komplexität <i>Henk Goorhuis</i>	140
Wie überzeuge ich wen, dass das, was ich weiss, wissenschaftlich ist? Erfahrungen aus dem Weiterbildungsprogramm PEAK der EAWAG <i>Herbert Güttinger</i>	153
Marketinginstrumente in der Weiterbildung <i>Rainer Jäger</i>	157
Über die Notwendigkeit der Entwicklung weiterbildungsspezifischer Kommunikationsformen und -strategien an Hochschulen <i>Astrid Sängler</i>	159
Bildungsplanung und Marketing in der universitären Weiterbildung <i>Jan Weisser</i>	168

Vorwort

In allen hochindustrialisierten Ländern gewinnt Wissen als Produktionsfaktor zunehmend an Bedeutung. Lehre und Forschung gelten als unbestrittene Hochschulaufgaben. In den letzten Jahren haben die Hochschulen ausserdem ihr Engagement in der Weiterbildung verstärkt. Diese halten viele für eine besonders effiziente Form des Wissens- und Technologietransfers. Umgekehrt vermittelt sie der Hochschule zahlreiche Impulse.

Viele Argumente sprechen dafür, dass die Nachfrage nach Weiterbildung an den Hochschulen in den nächsten Jahren noch zunehmen wird: Die Zahl der HochschulabsolventInnen wächst stetig. Einst scharfe Grenzen zwischen universitärer Ausbildung und Berufsbildung werden durchlässiger. Das Potential an grundsätzlich vermittelbarem Wissen wird grösser. Wissen gewinnt als ökonomische Ressource entscheidend an Bedeutung. Der Zugang zu und die Verfügbarkeit von Wissen bestimmen über die Marktposition von Unternehmen genauso wie über die Qualität öffentlicher Leistungen. Schliesslich führt der Prozess der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche zu einem wachsenden Bedarf an Wissen überhaupt.

Gleichzeitig bieten immer mehr private und öffentliche Einrichtungen und Veranstalter Weiterbildung an. Die «Weiterbildungsmärkte» dynamisieren sich, sind unüberschaubar bezüglich ihrer Quantität und Qualität und orientieren sich auf der akademischen Ebene zunehmend international.

Wollen die Universitäten und Hochschulen in diesem Wachstumssektor bestehen, müssen sie sich einige Grundfragen stellen und strategisch und operativ sinnvolle Antworten darauf finden:

- Was zeichnet die besondere **Qualität der Weiterbildung** an den Hochschulen aus, wodurch unterscheidet sie sich vom Angebot anderer Veranstalter?
- Muss die Hochschule die **Weiterbildung** als Aufgabe eigener Art **institutionalisieren**, will sie die relevanten Qualitätsanforderungen erfüllen?
- Wie muss sich die Hochschule mit ihrem Angebot auf dem **Weiterbildungsmarkt** bzw. ihren verschiedenen Teilmärkten **positionieren**? In welcher Austauschbeziehung steht sie mit den Nachfragern? Wie sichert sich die Hochschule das Wissen um die Weiterbildungsbedürfnisse von Wirtschaft und Gesellschaft?

Zum zweiten Mal hat die Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, diesmal in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Weiterbildung der Eidg. Technischen Hochschule in Zürich, ein Symposium durchgeführt. Ziel der diesjährigen Veranstaltung war es, Wissen und Erfahrungen zu den oben skizzierten Fragen zusammenzutragen, kritisch zu sichten und auszuwerten. Die Fachleute für universitäre Weiterbildung sollten angeregt werden, Wege für zukunftsgerichtete, situationsadäquate Lösungsmuster und Stra-

tegien in ihren Arbeitszusammenhängen zu finden. Dabei interessiert besonders die Frage, inwiefern die Hochschulen beim Aufbau ihres Angebots, bei der Öffentlichkeitsarbeit und beim Marketing, bei der Evaluation von Veranstaltungen, bei Bedürfnisabklärungen und anderem mehr zusammenarbeiten und von ihren Erfahrungen gegenseitig profitieren können.

In diesem Arbeitsbericht sind die Beiträge abgedruckt, die am Symposium präsentiert worden sind. Die thematische Vielfalt ist ausgesprochen breit. Darin drückt sich sicher die Dynamik der Weiterbildungsaktivitäten an den Hochschulen aus. Umgekehrt wird aber auch deutlich, dass weiterhin ein Bedarf an konzeptioneller Weiterentwicklung, der Festlegung von Standards und Profilierung ganz allgemein besteht. Es ist zu wünschen, dass die Tagung auch in dieser Hinsicht noch Wirkungen entfaltet. Dazu kann diese Dokumentation eine nützliche und wertvolle Grundlage bilden.

Bern und Zürich, im Oktober 1996

Karl Weber, Daniel Künzle

Grusswort des Vertreters der Universitätsleitung Bern

Prof. Dr. Norbert Thom, Vizerektor

Geschätzte Anwesende

Im Namen der Universitätsleitung begrüsse ich Sie zu diesem internationalen Symposium an der Universität Bern. Es freut mich sehr, dass neben den Vertreterinnen und Vertretern aus allen Landesteilen der Schweiz auch Weiterbildungsverantwortliche aus dem Ausland – Deutschland und Österreich – nach Bern gefunden haben. Den Veranstaltern des Symposiums, dem Zentrum für Weiterbildung (ZfW) der ETH Zürich sowie der Koordinationsstelle für Weiterbildung (KWB) der Universität Bern, gratuliere ich zur Resonanz, auf welche dieses fachspezifische Symposium – mit über 50 Teilnehmenden – gestossen ist.

Vor kurzem hatte ich Gelegenheit, ein eindrucksvolles Dokument über die universitäre Weiterbildung in der Schweiz zu studieren: Der von den Universitäten Basel und Bern gemeinsam herausgegebene reichhaltige Katalog zu *Weiterbildungsveranstaltungen* zeugt bereits von vielfältigen Aktivitäten auf diesem Gebiet. Lobenswert sind hier sowohl die Kooperation mit anderen Universitäten und Institutionen (über Bern und Basel hinaus) als auch die sinnvolle Koordination in der Weiterbildungsgestaltung, die zumindest teilweise erkennbar wird.

Im Rahmen der Einführung des neuen Universitätsgesetzes des Kantons Bern sind wir daran, universitätsgerechte Elemente des New Public Management auch für die Führung der Universität Bern zu übernehmen. Jedes Institut der Universität bzw. jede Fakultät formuliert seinen / ihren Leistungsauftrag, in welchem die Grundelemente Lehre, Forschung, Dienstleistungen und Selbstverwaltung je Institut bzw. Fakultät präzisiert werden. Leistungsaufträge bedeuten für das einzelne Institut mehr Selbstverantwortung, ermöglichen jedoch auch die Beurteilung / Evaluation der entsprechenden Leistungen durch aussenstehende Personen. Als Mitglied der Universitätsleitung, welche die Leistungsaufträge begutachtet, kann ich heute aufgrund des gewonnenen Gesamtüberblicks die Weiterbildungstätigkeiten der einzelnen Institute für ihre externen Bezugsgruppen als erfreulich rege bezeichnen. Auch ohne die unmittelbare Mitwirkung der zentralen Koordinationsstelle ist es möglich, ein kompetenter Anbieter von Weiterbildung im institutsspezifischen Fachgebiet zu sein. Diese dezentralen Knotenpunkte des Wissens gilt es, im Sinne eines effektiven Wissensmanagements zu fördern bzw. zu erhalten.

Um einige *Beispiele* für universitäre Weiterbildung anzuführen, verweise ich auf die Erfahrungen meines Instituts für Organisation und Personal der Universität Bern:

- In Zusammenarbeit mit deutschen Hochschuldozenten bieten wir – zwei Berner Betriebswirtschaftliche Institute – den Lehrgang «Investitions- und Industriegüter-Marketing (IGM)» an. Dieser besteht aus mehreren Kursblöcken,

richtet sich primär an Verkaufingenieure und trägt sich bei ca. 8'000 Franken Kursgebühr pro Teilnehmer sogar selbst. Wir werden unterstützt von der KWB der Universität Bern.

- Das 2¼ Jahre dauernde Nachdiplomstudium «Management im Gesundheitswesen (MiG)» ist eine Kooperationsleistung der Medizinischen und der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern unter Beizug externer Referenten. Es richtet sich an qualifizierte Berufstätige aus Führungspositionen im Gesundheitswesen. Aufgrund der erheblichen Kurs-gelder (rund 43'000 Franken) der zukünftigen Master of Health Administration bzw. Master of Public Health (mit Schwerpunkt in Gesundheitsökonomie und im Management im Gesundheitswesen) kann auch dieses Angebot kosten-deckend realisiert werden. Die KWB der Universität Bern hat eine beratende Stimme in der Studienleitung für dieses Nachdiplomstudium. Die Programm-steuerung erfolgt durch eine spezielle kleine Koordinationsstelle.
- Drittes Beispiel für Weiterbildungsbeiträge unseres Instituts ist die Mitwirkung am «Rochester – Bern Executive MBA Program», dessen Management vom Berner Institut für Finanzmanagement übernommen wird. Dieses Nachdi-plomstudium stösst auf rege Nachfrage und wird ebenfalls kostendeckend realisiert (Kursgebühr pro Teilnehmer insgesamt 65'000 Franken).

Weiterbildung an der Universität kann also kostendeckend betrieben werden, sofern sich die Nutzniessenden, deren Arbeitsmarktwert sich erhöht, individuell beteiligen. Wo kein zahlungskräftiger Markt vorhanden ist (z. B. Weiterbildung zum Seelsorger im Straf- und Massnahmenvollzug; Schulung für wiedereinsteigende Akademikerinnen nach einer Familienpause), müssen sicherlich weitere Finanzierungsquellen erschlossen werden.

Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen können Charakteristika und *Ziele* erreichen, welche im Ausbildungsbereich dieser Institutionen, z. B. im Grund- und Hauptstudium, kaum realisierbar sind:

- kostendeckende Angebote
- Akzeptanz des Investitionscharakters der Bildungs-massnahmen
- anforderungsgerechte Selektion der Teilnehmenden
- Evaluation der Dozierenden mit Konsequenzen (u. U. Austausch der Referen-ten, Neugestaltung von Modulen des Angebots).

Aus der Sicht meines persönlichen Forschungsfeldes ist die betriebliche Wei-terbildung eine Teildisziplin innerhalb der *Managementlehre*. Weiterbildung in diesem Kontext umfasst jedoch immer nur den bildungsbezogenen Bestandteil der umfassenderen Personalentwicklung und ist mit den stellenbezogenen Massnahmen (z. B. Laufbahnplanung, Job Rotation) und den informatorischen Grundlagen (Informationen über Personen, Stellen und Märkte) in Einklang zu bringen. Sehr oft werden diese drei Elemente der Personalentwicklung von un-terschiedlichen Organisationseinheiten wahrgenommen, womit sich ein Koordi-nationsproblem ergibt. Hier müssen zumindest alle Informationen ausgetauscht

werden, damit es nicht zum suboptimalen Aktionismus (z. B. planloser Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen) kommt.

Weiterbildung ist ein unverzichtbares Instrument des Change Managements, denn neben der Veränderungsbereitschaft benötigen wir auch die Veränderungsfähigkeit. Deutlich wird dies insbesondere in den Konzepten der Organisationsentwicklung, in deren neuesten Varianten es darum geht, nicht nur die Qualifikationen einiger privilegierter Personen zu erweitern oder zu vertiefen, sondern eine ganze Organisation lernend zu gestalten und mit Hilfe kollektiven Wissens, das von der Konkurrenz möglichst nicht imitierbar ist, neuen Herausforderungen zu begegnen.

Reorganisationen und Redimensionierungen infolge wirtschaftlicher Schwierigkeiten (Krisen) werden oft als «*Feinde der Weiterbildung*» gefürchtet, weil der Hang zum unreflektierten «Rotstift» besteht. So haftet dem Lean Management die fatale Neigung zu (bewusster) Magersucht an, welche die Widerstandsfähigkeit im Wettbewerb einschränken könnte. Zwar ist derartigen eindimensional orientierten Umgestaltungen mit Vorsicht zu begegnen, doch kann Lean Management auch im Bereich der Weiterbildung Anstoss zu einer Überprüfung des Leistungsangebotes bieten. Verbesserte Qualifikationen der Unternehmensmitglieder sind Voraussetzung für die Umsetzung eines radikalen Redesigns mittels Business Process Reengineering. Aus der Konzentration auf die Kernprozesse des Unternehmens resultiert das personale Entwicklungsziel «Empowerment», d. h. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden sich zu «process professionals» mit erweiterten Kompetenzen entwickeln müssen, wenn sie in der neugestalteten Organisation einen wertvollen und wertschöpfenden Beitrag leisten wollen. Innerbetriebliche Kommunikation sowie stufen- und funktionsübergreifende Zusammenarbeit erlangen in neuen Organisationskonzepten einen zentralen Stellenwert. Gerade in strategischen Krisen ist das – präventiv weiterentwickelte und jetzt aktivierte – Problemlösungspotential der Mitarbeitenden zu nutzen, um aus der Krise herauszukommen sowie die neuen Chancen ergreifen zu können.

Als offensichtliche «*Freunde der Weiterbildung*» gelten Ansätze im Rahmen des Total Quality Managements. Die konsequente Ausrichtung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf Kundenorientierung und Qualität erfordert die intensive Kommunikation und arbeitsplatznahe Schulung hinsichtlich dieser neuen Geschäftsphilosophie. Ähnlich wie beim Lean Management besteht hier einerseits die Möglichkeit, die Vermittlung von Qualifikationen durch Weiterbildung auf deren Qualität (Effizienz) hin zu überprüfen, aber andererseits auch die Pflicht, Weiterbildungsangebote stets den aktuellen Kunden- und Marktbedürfnissen anzupassen.

Weiterbildung nimmt, wie Sie an meinen wenigen Beispielen erkennen konnten, innerhalb der modernen Managementkonzepte eine Schlüsselfunktion ein, auch wenn dies auf den ersten Blick nicht immer so aussehen mag. Betriebliche Weiterbildung bedarf jedoch der sorgfältigen Evaluation ihrer Wirksamkeit, d. h. der Lerntransfer von Weiterbildungsmaßnahmen ist zu überprüfen und anhand des

Zielerreichungsbeitrages zu beurteilen. Bei der Einschätzung des Erfolgsniveaus hilft eine Orientierung an «Benchmarks». Beim Benchmarking geht es um das «Lernen von den Besten», d. h. es sollen jene Einflussfaktoren aufgespürt werden, welche zu vorbildlichen Ergebnissen führen. Für die Weiterbildung bedeutet Benchmarking beispielsweise einen fruchtbaren Erfahrungsaustausch mit fortschrittlichen Weiterbildungsanbietern, um erkennen zu können, wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen.

Im Sinne eines konstruktiven Benchmarking wünsche ich Ihnen allen ein anregendes Symposium, das sicherlich den Erfahrungsaustausch fördert und den sinnvollen Vergleich zwischen verschiedenen Weiterbildungsaktivitäten an Hochschulen ermöglichen kann.

René Levy

Sechs Jahre universitäre Weiterbildung: Blick zurück und nach vorn

Ich habe lange über dem Titel gebrütet, den mir die Organisatoren dieses Symposiums vorgeschlagen haben, und ihn erdrückend vollständig und weise gefunden. "Blick zurück und nach vorn" - keine Angst, ich werde ihn nicht als Mantra auffassen und Ihnen keine halbstündige Schweigemeditation darüber vorschlagen. Er soll mir als Inhaltsverzeichnis dienen: Ich beginne mit einigen Bemerkungen zum "Blick", d. h. zur Optik, mit welcher wir unsere Situation betrachten, komme dann auf "zurück" mit einigen Elementen der Rückschau auf unsere kurze, aber ereignisreiche gemeinsame Vergangenheit als Weiterbildungsanbieter, unter "und" bespreche ich den kurzen, aber wichtigen Moment zwischen Vergangenheit und Zukunft, in dem wir uns gerade jetzt befinden, um schliesslich im Hinblick auf "vorn" einige Überlegungen zu Perspektiven und Strategien vorzulegen.

1. "Blick": Vorbemerkung zur Optik

Mein Titel kündigt in seiner Grossspurigkeit eine eigentliche Bilanz der Entwicklung der universitären Weiterbildung in der Schweiz nach sechs Jahren Impulsprogramm an - das kann ich natürlich heute, schon aufgrund der noch unübersichtlichen Datenlage, nicht leisten, sondern bestenfalls einige Elemente einer solchen Bilanz vorschlagen.

Bilanzieren heisst Abstand nehmen und Erreichtes und Verfehltes nach Kriterien messen. Trotz genommenem Abstand wird die Betrachtung von einer Position aus erfolgen, die sich weniger in der Beschreibung der relevanten Sachverhalte ausdrückt als in der Beurteilung dessen, was als relevant gelten und in die Betrachtung eingehen soll. Versucht man, sich kurz zu vergegenwärtigen, welche Standpunkte gegenüber der universitären Weiterbildung bestehen, so findet man sich schnell vor einer eindrücklichen Vielfalt, auch wenn man sich auf institutionelle Positionen beschränkt: Anbieter haben zweifellos eine andere Position, andere Zielsetzungen, Präferenzen und Gewichtungen als Teilnehmer, aber viele weitere Positionen sind ebenfalls mit im Spiel: andere Anbieter, also Konkurrenten, Universitätsbehörden, Professoren und andere potentielle Weiterbildungsdozenten, Politiker in Legislativen und Exekutiven (nicht nur solche, die auf Bildungsfragen spezialisiert sind!), Weiterbildungspädagogen - und ich vergesse mit Sicherheit weitere Standorte, von denen aus spezifische Blicke auf die Weiterbildung geworfen werden können und sollten.

Ich werde versuchen, mich weitgehend auf die Position des universitären Weiterbildungsanbieters zu beschränken, der allerdings seinen Hauptberuf als Soziologe nicht völlig vergessen will. Konkret bedeutet diese Standortklärung, dass ich

- mich auf die universitäre Weiterbildung konzentriere
- nicht - einmal mehr - auf die gesellschaftliche Wünschbarkeit oder gar Notwendigkeit der Weiterbildung eingehen will
- vorwiegend, aber nicht ausschliesslich in einer analytisch-deskriptiven Einstellung vorgehen werde
- Weiterbildung als Teil der gesamten gesellschaftlichen Produktion und Verteilung von Wissen und Fähigkeiten betrachte.

Ich überlasse es Ihnen, sich vorzustellen, was alles anders herauskommen könnte, wenn dieselbe Übung von einer anderen Position aus vorgenommen würde. Was die *Kriterien* betrifft, beschränke ich mich strikt auf die quantitative Entwicklung.

2. "zurück": Universitäre Weiterbildung und Impulsprogramm

Wie Sie alle wissen, ist ein umfassender Rückblick auf die Entwicklung der universitären Weiterbildung in der Schweiz aufgrund fehlender Informationen gar nicht möglich; er würde, selbst für die letzten zehn Jahre, einen Aufwand an historischer Rekonstruktion erfordern, den sich bisher noch niemand geleistet hat. Zwar wissen wir nunmehr flächendeckend einiges über die Angebotsentwicklung und auch über die Nutzung der Weiterbildung, der allgemeinbildenden und der beruflichen, der nichtuniversitären und der universitären, doch was das Angebot betrifft, beziehen sich diese Kenntnisse im wesentlichen auf die im Rahmen des eidgenössischen Impulsprogramms subventionierten Kurse, und was seine Nutzung betrifft auf den bisher vergangenen Teil der neunziger Jahre.

Lassen Sie mich zuerst kurz diese uns ganz direkt betreffende *Angebotsentwicklung unter dem Regime des Impulsprogramms* skizzieren und anschliessend einige Bemerkungen zur Nutzung dieser relativ neuen Offerte machen.

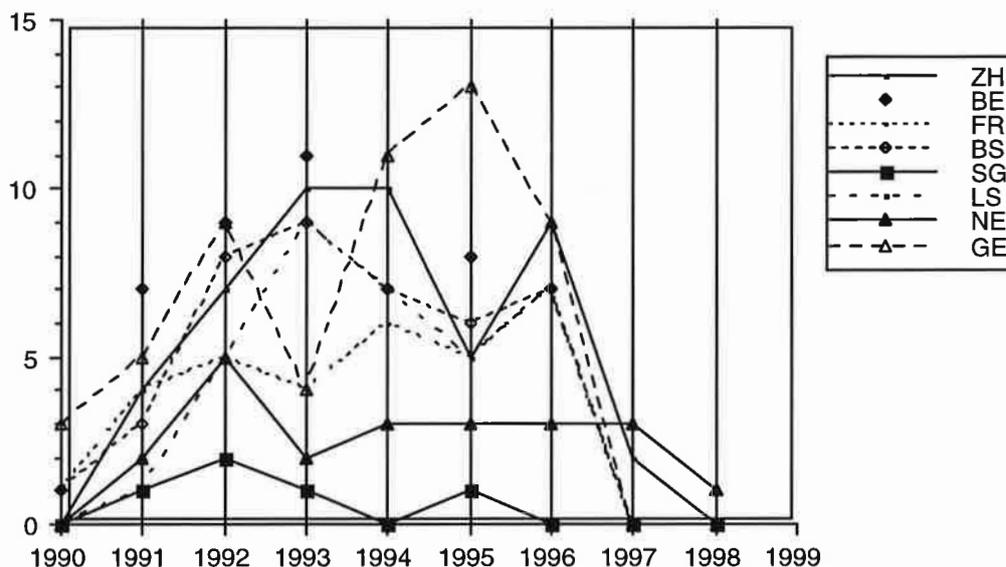
Im Entwurf des Schlussberichts, den die Weiterbildungskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK) gerade vorbereitet, wird eine überwiegend positive Gesamtbewertung vorgenommen, mit deren Kernpassage ich weitgehend einverstanden bin:

"Das Impulsprogramm des Bundes war an allen kantonalen Hochschulen erfolgreich und führte zum gewünschten Ausbau der Weiterbildung. Einerseits wurde es möglich, an diesen Hochschulen gleichzeitig, rasch und koordiniert Weiterbildungsstellen zu schaffen und mit Personal und Infrastruktur auszustatten. Andererseits konnten mit den Mitteln des Bundes bis Ende 1995 285 Ergänzungsstudien aus den verschiedensten Fachbereichen realisiert werden (die von über 6700 Teilnehmern besucht wurden - Ergänzung RL)" (SHK 1996, S. 1).

2.1 Entwicklung des Angebots subventionierter Kurse

Sehen wir uns kurz die Entwicklung des Kursangebotes seit Beginn des Impulsprogrammes an.

Graphik 1: Anzahl subventionierter Weiterbildungskurse pro Universität, Anfangsjahre 1990-98



Man kann, mit dem immer nötigen guten Willen, in dieser Graphik die drei Phasen erkennen, die wir vermutlich intuitiv einigermaßen erwartet hätten: Eine Lancierungsphase ungefähr 1990-93, eine Stabilisierungsphase 1993-96 und eine Auslaufphase 1996-98. Leider fehlen die Angaben, die es erlauben würden, der Entwicklung der subventionierten Kurse jene der nicht subventionierten gegenüberzustellen, wir müssen sie uns hinzudenken.

Wir sehen, dass in der *ersten Periode* der Zug relativ schnell in Fahrt kommt. Die institutionell darauf besonders gut vorbereiteten Universitäten Bern und Genf klinken sich rascher ein als die anderen, die aber - mit Ausnahme von St. Gallen - schnell aufholen. Man sieht auch, dass die kleinsten und hinsichtlich Weiterbildung am schwächsten ausgestatteten Universitäten (Neuchâtel und Freiburg) ein Plateau erreichen und in der zweiten Phase halten, das tiefer liegt als bei den anderen Universitäten. Institutionelle Faktoren, darunter nicht zuletzt die Grösse der Universität, spielen offensichtlich eine wichtige Rolle bei der Fähigkeit, den vom Bund lancierten Ball aufzunehmen und weiterzuspielen. Die spezifische Struktur der universitären Weiterbildungseinrichtungen scheint dagegen weniger ins Gewicht zu fallen - etwa wenn man bedenkt, dass die Verlaufskurven von Zürich mit seiner sehr dezentralen Struktur einerseits, Genf, Basel und Lausanne mit ihren stärker zentralisierten Dienststellen andererseits nicht systematisch voneinander abweichen.

In der *zweiten Periode* entwickeln sich die Kurszahlen variabel, zeigen aber bei relativ hohem Niveau - mit dem erwähnten Zusammenhang zwischen Grösse und Kurszahl - eine leicht sinkende Tendenz, die wohl mehrheitlich bereits auf die Entwicklung nichtsubventionierter Kurse zurückzuführen ist.

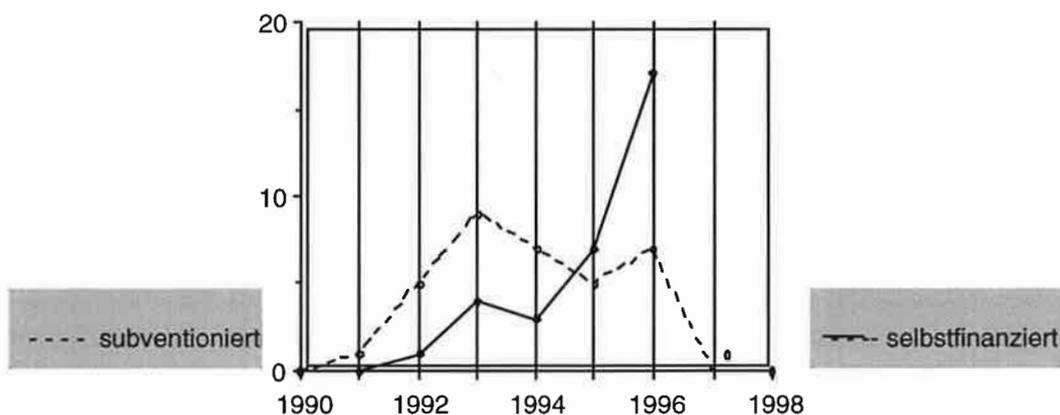
Für alle Universitäten kann vermutlich gelten, dass der radikale Rückgang subventionierter Kurse in der *dritten Periode*, nach 1996, durch die Zunahme selbstfinanzierter Kurse mehr als aufgewogen wird.

Dies ist zweifellos keine vertiefte Analyse mit systematischer Überprüfung der Interpretationen. Diese scheinen mir jedoch nach allem, was mir an informellen Informationen vorliegt, hinreichend gesichert, um damit die optimistischen Schlussfolgerungen zu rechtfertigen, die ich aus dem Schlussbericht der SHK zitiert habe.

2.2 Fallbeispiel zur Teilnehmerstruktur: Lausanne

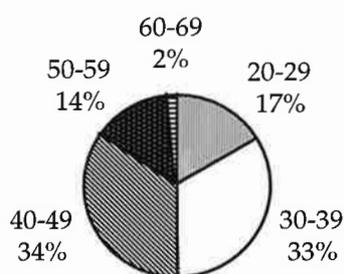
Die Universität Lausanne kannte vor dem Einsetzen des Impulsprogramms keine interfakultäre Koordination von Weiterbildungsaktivitäten; diese blieben der Initiative der einzelnen Fakultäten bzw. Professoren überlassen und entwickelten sich vor allem in der Medizin, der Oekonomie und zu einem kleineren Teil in der juristischen Fakultät. Die Weiterbildungsstelle wurde mit Hilfe der Bundes-subsidien praktisch aus dem Nichts geschaffen, was umso bemerkenswerter ist, als an dieser Universität, anders etwa als in Genf, Pädagogik kein Unterrichtsfach ist, geschweige denn Erwachsenenbildung. Wie die Graphik 1 zeigt, gelang es dennoch, in relativ kurzer Zeit auf eine der Grösse der Universität ungefähr entsprechende Produktion subventionierter Weiterbildungskurse zu kommen: von 1991 bis 1995 wurden hier im neuen Rahmen 37 Kurse mit 1234 Teilnehmern realisiert. Nicht nur ist das Ziel erreicht worden, die Praxis der universitären Weiterbildung in signifikantem Ausmass zu verstärken, sondern auch, eine Dynamik auszulösen, die vermehrt zu selbstfinanzierten Kursen führt und damit die Subventionen überflüssig macht oder sie zumindest auf eine subsidiäre Hilfsposition verweist (Graphik 2).

Graphik 2: *Entwicklung der Zahl subventionierter und selbstfinanzierter Kurse an der Universität Lausanne*



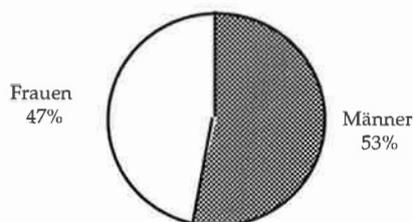
Ebenfalls ist es gelungen, die Praxis der Weiterbildung (WB) in bisher in diesem Bereich wenig aktive Fächer zu tragen (praktisch alle Fakultäten haben mitgehalten), und insbesondere, auf diesem Wege der Universität Zugang zu einem bisher von ihr wenig oder gar nicht angesprochenen Publikum zu verschaffen.¹ Da die gesamtschweizerischen Zahlen noch nicht zusammengestellt sind, mag es interessant sein, die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft anhand der Situation in Lausanne zu betrachten. Graphik 3 macht deutlich, dass vom so aufgebauten Angebot in erster Linie die Altersgruppen zwischen 30 und 50 Jahren Gebrauch machten, d. h. jene, die in der "aktivsten" Phase ihrer Berufskarriere stehen, was unter anderem wohl damit zu tun hat, dass für die weniger als Dreissigjährigen die Ausbildungszeit erst kurz zurückliegt; diese Altersstruktur gilt übrigens auch für die nicht-universitäre Weiterbildung.

Graphik 3: Alter der WB-Teilnehmer (UNIL 1991-1995)



Gemäss Graphik 4 sind anteilmässig fast gleichviel Frauen wie Männer unter den Teilnehmern, was bedeutet, dass die Weiterbildungsteilnahme, jedenfalls im Einzugsbereich der Lausanner Universität, unter den Frauen intensiver war, da ja ihr Beschäftigtenanteil deutlich schwächer ist als jener der Männer, selbst in den gehobeneren Stellungen, aus denen die Teilnehmer mehrheitlich stammen.

Graphik 4: WB-Teilnehmer nach Geschlecht (UNIL 1991-1995)



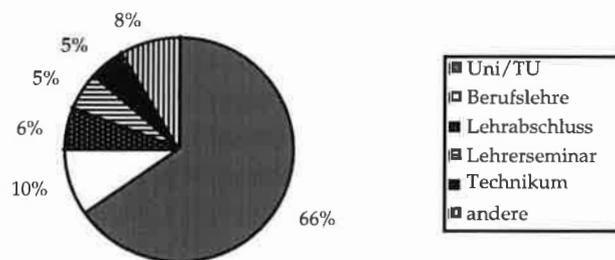
Von Anfang an war es ein erklärtes Ziel der Weiterbildungskampagne, die Universität über die Hochschulabsolventen hinaus zu öffnen. Nach Graphik 5 ist dies im Falle von Lausanne zu einem Drittel gelungen, da "nur" zwei Drittel der Teilnehmer in ihrer Erstausbildung einen Hochschulabschluss erworben haben; die zweitgrösste Teilnehmergruppe ist in ihrer Erstausbildung nicht über eine Berufslehre hinausgekommen.

Die Berufsfelder (Graphik 6) sind relativ breit gestreut, was ebenfalls grundsätzlich den Zielen der Kampagne entspricht. Allerdings fällt auf, dass der Anteil von

¹ Die Graphiken 3 bis 7 betreffen ausschliesslich die subventionierten Kurse.

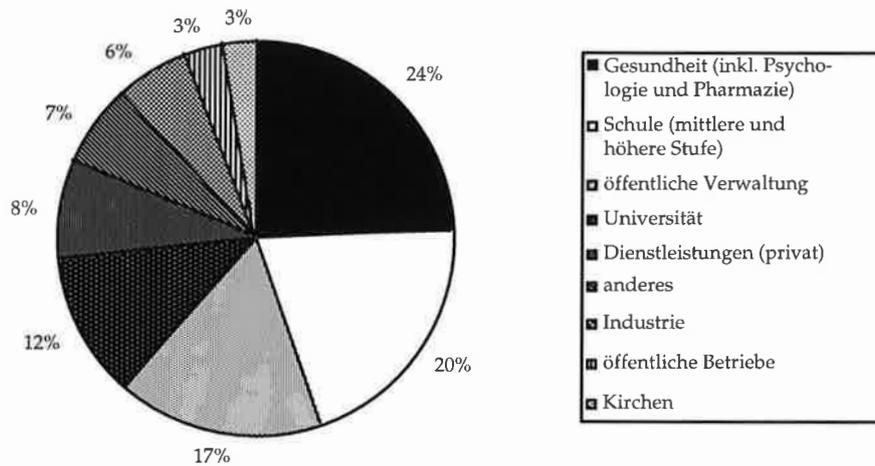
Teilnehmern aus dem öffentlichen Sektor (Gesundheit, Bildung, öffentliche Verwaltung und Betriebe) deutlich grösser ist als deren gesamtem Beschäftigtenanteil entspricht; dieser Befund wird durch anderweitige Resultate erhärtet. Es kann darüber spekuliert werden, ob dies damit zu erklären ist, dass der öffentliche Sektor generell weiterbildungsfreundlicher ist als der private, oder ob es sich um einen Struktureffekt der Art handelt, dass im öffentlichen Sektor die besonders an der universitären Weiterbildung interessierten Berufe und Positionen häufiger sind als im privaten. Vermutlich ist beides der Fall: einerseits sind die staatlichen Funktionen insgesamt stärker als die privatwirtschaftlichen an jene Berufsprofile gebunden, bei welchen Wissen im Vordergrund steht (vgl. z. B. Fluder 1996: 92), andererseits investieren staatliche Arbeitgeber eher in langfristige Strategien der Humankapitalpflege als privatwirtschaftliche. Allerdings kann auch dies teilweise mit dem strukturellen Faktor der Betriebsgrösse zusammenhängen: die Schweizer Wirtschaft hat eine ausgeprägt kleinbetriebliche Struktur (Levy et al. 1996), während staatliche Verwaltungen tendenziell eher mittel- bis grossbetriebliche Dimensionen annehmen.

Graphik 5: WB-Teilnehmer nach Berufsfeldern (UNIL 1991-1995)

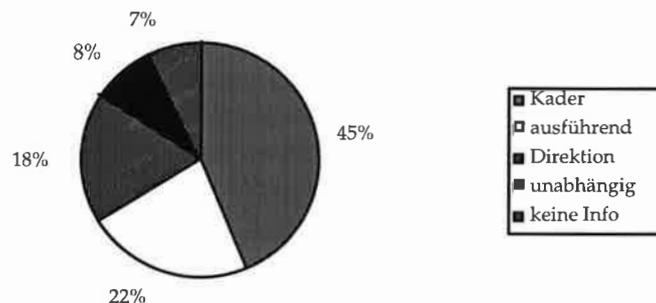


Was schliesslich die berufliche Stellung betrifft, so zeigt Graphik 7 einen deutlichen Zusammenhang zwischen hierarchischer Stellung und Weiterbildungsteilnahme, den wir später wiederaufnehmen werden: fast die Hälfte der Teilnehmer stammt aus Kaderpositionen, fast ein Fünftel hat Direktionsfunktionen inne, annähernd zwei Drittel entstammen also gehobenen Positionen. Dies ist für universitäre Weiterbildung nicht besonders erstaunlich. Wir werden jedoch denselben Zusammenhang auch für Weiterbildung insgesamt finden, er erklärt sich also wohl nicht in erster Linie aus dem Niveau des Angebots.

Graphik 6: WB-Teilnehmer nach Studienabschlüssen (UNIL 1991-1995)



Graphik 7: WB-Teilnehmer nach beruflicher Stellung (UNIL 1991-1995)



Insgesamt kann gesagt werden, dass das dank dem Impulsprogramm im Fallbeispiel Lausanne entstandene Weiterbildungsangebot der Zielsetzung dieser Kampagne relativ gut entspricht, eine weitgefächerte, zum Teil auch "universitätsferne" Teilnehmerschaft von Berufstätigen zu bedienen.

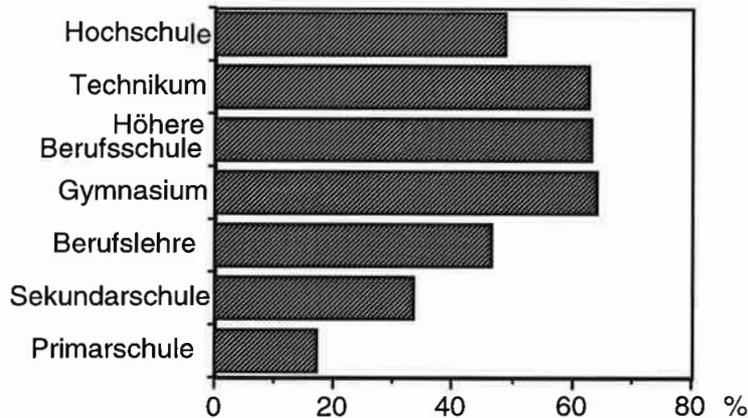
2.3 Nutzung des Weiterbildungsangebots

Sehen wir uns nun den dritten Aspekt an, zu dem wir empirische Daten besitzen: die effektive *Nutzung des Weiterbildungsangebots*. Hierzu liegt im wesentlichen der Mikrozensus von 1993 vor (BFS 1995, Rychen & Schmid 1994, Rychen 1995), der allerdings die universitäre Weiterbildung nicht stark hervorhebt; zusätzlich stütze ich mich auf einige Ergebnisse einer Studie über soziale Ungleichheiten in der Schweiz, die ich gleichzeitig durchgeführt habe und die auf einer Befragung von 1991 beruht (Levy et al. 1996); sie erlaubt zwar ebenfalls nur, das Weiterbildungsverhalten pauschal zu erfassen, ermöglicht aber differenzierte Analysen dieses Verhaltens nach einer Vielzahl sozialer Kriterien.

In Bezug auf das *Weiterbildungsverhalten der universitär Ausgebildeten* zeigt sich insbesondere, dass diese Kategorie, welche trotz weiter gefasster Ziele als direkteste Zielgruppe der universitären Weiterbildung gelten kann, nur ungefähr zu einem Fünftel Kurse besucht, die sich spezifisch an Akademiker richten. Da-

bei greifen sie seltener auf akademische, d. h. eine universitäre Ausbildung voraussetzende Kurse zurück als Absolventen nichtuniversitärer Ausbildungen mit Tertiärniveau. Dies hat sicher damit zu tun, dass die Kurse der universitären Weiterbildung zu einem grossen Teil auch Nichtakademiker ansprechen. Es mag auch damit zu tun haben, dass Akademiker nach ihrer Erstausbildung spezifische, gerade nicht universitäre Ergänzungsbedürfnisse haben.² Trotzdem möchte ich den relativ geringen Anteil ausgeprägt akademischer Weiterbildungskurse, den Universitätsabsolventen besuchen, auch als Hinweis darauf interpretieren, dass wir von der Ausschöpfung unseres Marktpotentials noch weit entfernt sind. Der Anteil der von öffentlichen Anbietern stammenden Kurse ist mit 18 % im allgemeinen Publikum und 22 % bei den Akademikern relativ bescheiden, jener der von Universitäten angebotenen Kurse noch bescheidener (11 % bei Universitätsabsolventen).

Graphik 8: Anteil von Weiterbildungsbesuchern nach Abschlussniveau der Erstausbildung (1991, N=1976)



Wichtig scheint mir ein Hinweis aus der Analyse der Gründe, die für den Nichtbesuch von Weiterbildungskursen angegeben wurden. Danach erwähnen Erwachsene mit Tertiärabschluss besonders häufig autonome, nichtinstitutionelle Formen der Weiterbildung (wie Lektüre, Kongressbesuche usw.). Bei genauer Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Weiterbildungsteilnahme und dem in der Erstausbildung erreichten Bildungsniveau fällt auf, dass zwar allgemein eine positive Korrelation besteht, auf die ich noch zurückkomme, dass aber gerade die Universitätsabsolventen von diesem statistisch deutlichen Zusammenhang abweichen (Graphik 8). Nicht nur ist ihre Weiterbildungsquote nicht höher als jene von Absolventen nichtuniversitärer Tertiärausbildungen, sie ist sogar tiefer. Die zitierten, für sie spezifischen Gründe des Nichtbesuchs von Weiterbildungskursen zeigen, dass dieser nicht ohne weiteres mit Weiterbildungsabstinnenz gleichgesetzt werden kann; sie erklären vermutlich die statistische Abweichung der Weiterbildungsquote bei Akademikern weitgehend.

² Darauf weisen Resultate aus den periodischen Absolventenbefragungen des AGAB hin (Diem 1994).

Praktische Folgerung: Man könnte aus dieser Feststellung ableiten, dass sich die universitäre Weiterbildung vermehrt an Nichtakademiker und besonders an Zielgruppen mit weniger als einem Tertiärabschluss wenden sollte, weil bei diesen autonome Weiterbildungsformen einen geringeren Stellenwert haben und vermutlich das universitäre Label eine grössere Anziehungskraft hat. Man kann aber auch versuchen, aufgrund dieser Befunde die Akademiker angemessener anzusprechen und insbesondere ihrer autonomen Weiterbildungspraxis einen wichtigeren Stellenwert im Dispositiv der Kurse einzuräumen. Jedenfalls scheinen mir diese Befunde wichtige Elemente im praktischen Know-how der Weiterbildungsstellen zu sein.

Der Grundbefund zur *sozialen Nutzung der Weiterbildung im allgemeinen* ist zweifellos die Haupttendenz in Graphik 2, die ich bereits genannt habe: *je höher das Niveau der Erstausbildung, desto häufiger wird auch Weiterbildung betrieben*. Dieser Befund bestätigt sich in unserer Schichtungsuntersuchung. Unterscheidet man die Befragten nach sozioprofessionellen Kategorien, so erhält man ein ähnliches, aber etwas präziseres Bild. Am häufigsten nehmen Personen mit Leitungsfunktionen teil (75.0 %). Von ihnen abgesehen findet man die (nächst-)höchsten Beteiligungsraten in den mittleren Kategorien (64 %), die tiefsten bei den schlechtest- und gutgestellten Kategorien (freie Berufe 41 %, Unqualifizierte 22 %). Betrachtet man gleichzeitig die berufliche Stellung und das Erstausbildungsniveau, so stellt man weiter fest, dass die Beteiligungsraten bei den Überqualifizierten eher noch höher sind als bei den Unterqualifizierten. *Je bescheidener also das Ausbildungsniveau im Vergleich mit der beruflichen Stellung ist, desto weniger wird Weiterbildung betrieben*.

Dies alles deutet darauf hin, dass Weiterbildung vor allem von den empirisch schwer fassbaren "neuen Mittelschichten" benützt wird, die mittlere Berufspositionen mit meist beschränkter organisationaler Entscheidungskompetenz besetzen, eher Expertenfunktion haben, deren Hauptqualifikation in verschiedenen Arten von Wissen besteht und die dieses Wissen relativ bewusst pflegen.

Weitere Befunde deuten in dieselbe Richtung: Weiterbildung wird häufiger von Beschäftigten im öffentlichen als von Beschäftigten im privaten Sektor benützt - es wurde schon darauf hingewiesen, dass Expertenfunktionen im weiteren Sinne im öffentlichen Dienst eine grössere Rolle spielen als in der Privatwirtschaft - und auch häufiger von jenen, die in den besonders dynamischen Branchen der Wirtschaft arbeiten.³

Hinsichtlich der hierarchischen Position besteht ein ausgeprägtes Gefälle zwischen Personen mit ausführenden Funktionen (39 % Weiterbildungsbesuch) und jenen mit Kader- oder mit Leitungsfunktion (70 % und 68 %). Unterscheidet man schliesslich die Befragten nach der Natur ihrer Arbeit, so findet sich ein ähnliches, aber nüancierteres Gefälle zwischen jenen, die hauptsächlich physi-

³ Konkreter heisst das, dass Weiterbildung besonders wenig nachgefragt wird in Branchen wie Textil, Holz und Möbel, Papier, Synthetik, Leder, Schuhe, Steine und Erden, aber auch in Hotellerie und Restauration, besonders häufig dagegen in Graphik, Metall, Banken, Versicherungen, Bildung, Kultur und Freizeit.

sche Arbeit leisten (30 %), jenen, die beruflich in erster Linie Beziehungsarbeit oder Arbeit mit gemischtem Profil verrichten (55 %) und jenen, die vor allem Symbole bearbeiten, d. h. planen, schreiben, rechnen, zeichnen, analysieren usw. (66 %). Der Eindruck bestätigt sich also, dass Weiterbildung ihre beste Kundschaft unter den sogenannten "Wissensarbeitern" findet, für welche Wissen, Analyse- und Reflexionsvermögen die wichtigsten beruflichen Instrumente sind - und vielleicht auch die wichtigsten Identitätsstützen.

All dies deutet darauf hin, dass Bildung und ihre Wartung durch Weiterbildung den Stellenwert einer eigenen Form von Kapital hat, dessen Vermehrung im Verlauf des Erwachsenenlebens - ähnlich wie die Konstitution seines Anfangsvolumens während der Erstausbildung - vorwiegend einer Logik der Akkumulation und der Prämierung entspricht und weniger einer Logik der Kompensation oder des Ausgleichs inkohärenter Positionen. Dazu passt auch ein Befund des Mikrozensus Weiterbildung, nach dem unter den Motivationen, an Weiterbildung teilzunehmen, "Anpassung" gegenüber "Aufstieg" oder anderen Angaben deutlich überwiegt - darin dürfte sich ausdrücken, dass in diesem Bereich Kräfte der Statuserhaltung stärker zum Tragen kommen als solche der kompensierenden Mobilität. Damit erweist sich die Bildung im Rahmen der gesellschaftlichen Statuskriterien deutlicher als Machtfaktor als man gemeinhin, aufgrund des anscheinend zugänglichen Charakters der Bildungsinstitutionen, anzunehmen geneigt ist.⁴

Es zeigt sich also, dass die Weiterbildung, in zumindest partiellem Widerspruch zu ihren konstitutiven Werten, de facto fest in den klassischen Ungleichheitsmechanismen unserer Gesellschaft verankert ist, die besonders in der Arbeitswelt funktionieren. Sie erscheint als ein soziales Positionierungsgut ersten Ranges, dessen Zugänglichkeit dementsprechend selektiv kontrolliert wird, vor allem dadurch, dass Arbeitgeber höhergestellte Mitarbeiter in Sachen Weiterbildung bevorzugen.⁵

Praktische Folgerung: Am direktesten relevant ist diese Erkenntnis sicher für die Frage, wie ausschliesslich die Regelung des Zugangs zur Weiterbildung dem Marktmechanismus überlassen bleiben soll. Praktisch folgt aus ihr, dass die Funktion der Hochschule als Dienst für die Gemeinschaft (statt als Profit-Zentrum) im Bereich der Weiterbildung nur gewahrt werden kann, wenn einerseits Massnahmen für die gezielte Subventionierung kaufkraftschwacher Klienten eingeführt werden und andererseits die Weiterbildungsstellen die Finanzbeschaffung über die Teilnehmergebühren hinaus als reguläre Funktion in ihr professionelles Repertoire einbauen.

⁴ Diese Interpretation wird durch den weiteren Befund gestützt, dass das erreichte Bildungsniveau in der Schweiz die erreichbaren Berufspositionen ähnlich stark determiniert wie in Deutschland und deutlich stärker als in angelsächsischen oder skandinavischen Ländern (Levy et al. 1996).

⁵ Vgl. dazu die Ergebnisse des Mikrozensus Weiterbildung über die hierarchischen und geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Unterstützung durch den Arbeitgeber (BFS 1995, Rychen 1995).

3. "und": Übergangsphase

Wir befinden uns recht genau in der Übergangsphase zwischen dem auslaufenden Regime subventionierter und dem bereits angelaufenen Regime selbstfinanzierter Kurse. Die Situation der einzelnen Weiterbildungsstellen wird damit wohl schnell uneinheitlicher und auch intransparenter - schon jetzt wissen wir wesentlich weniger Systematisches über die Entwicklung der selbstfinanzierten Kurse als über die subventionierten. Dies mag für eine solche Phase unvermeidlich sein, es scheint mir aber wichtig, dass man sich damit nicht begnügt.

Praktische Folgerung: Die universitäre Weiterbildungsszene Schweiz sollte in allernächster Zukunft eine Anstrengung unternehmen, die jährliche Dokumentation ihrer Entwicklung interuniversitär vergleichbar sicherzustellen, jedenfalls für ein minimales, gemeinsames Informationsraster.

Es mag ebenfalls für eine solche Situation typisch sein, dass sich beim Versuch, sie zu bewerten, schnell der Eindruck des halbvollen und halbleeren Glases einstellt. Ich möchte Sie natürlich nicht zum optimistischen Ausblenden der Probleme einladen, sondern kurz einige Elemente der halbvollen Hälfte und einige der halbleeren betrachten - ohne den Anspruch auf Repräsentativität meiner Auswahl zu erheben.

Zur *halbvollen Hälfte*, die ich nur kurz erwähne, rechne ich unter anderem a) die positive Entwicklung selbstfinanzierter Kurse an allen Universitäten, b) die solide Zusammenarbeit der Weiterbildungsstellen, die recht genau sehen, dass sie trotz potentieller Konkurrenzsituation in verschiedenen Bereichen gemeinsame Interessen haben und diese nur gemeinsam verfolgen können (ich denke beispielsweise an die Erarbeitung eines Qualitätskodexes, gemeinsame "Markenwerbung" fürs universitäre Label, konkrete Formen der Zusammenarbeit im Bereich der Kursinformation usw.). Zu den positiven Elementen gehört auch c) die gegenüber der Lancierungsphase deutlich bessere institutionelle Verankerung der Weiterbildung in unseren Universitäten, sei es auf der Ebene der Rektoratspolitiken, sei es auf jener der gesetzlichen Grundlagen.

Dasselbe Thema gehört jedoch auch zur *halbleeren Hälfte*, denn an den meisten Universitäten lässt a) trotz den erwähnten Fortschritten die institutionelle Verankerung immer noch zu wünschen übrig - ich komme darauf zurück. Zusätzlich erschwert wird die gerade jetzt nötige Entwicklung b) durch die an den meisten Universitäten immer dramatischer werdende Finanzsituation gerade in der Periode, in welcher die geplante, von den Universitätskantonen aber nie schriftlich zugesagte Übernahme der vom Bund vorfinanzierten Stellen in die ordentlichen Budgets erfolgen muss. Angesichts von Sparübungen mit mehr oder weniger pflanzlichen Namen ist die Versuchung der Universitätsautoritäten gross, den Grundsatz der Selbstfinanzierung nicht nur auf die Kurse zu beziehen, sondern die Stellen selbst ebenfalls auf diese Geldquelle zu verweisen. Damit wäre der definitive Schritt zum Profitzentrum vollzogen und die Universität würde darauf verzichten, in diesem anerkanntermassen gesellschaftlich immer wichtigeren Bereich ihre Rolle als öffentlicher Dienst wahrzunehmen. Zu den

Schwierigkeiten rechne ich weiter c) die vorerst weitgehend blockierten Möglichkeiten zur Teilnahme an europäischen Bildungsprogrammen.

Ich glaube, trotz sicher grosser Unterschiede von Ort zu Ort lassen sich die meisten dieser Schwierigkeiten überwinden, vorausgesetzt, ein Minimum an finanzieller Basis und strategischer Autonomie bleibt garantiert. Dies führt mich zu meinem letzten Teil:

4. "vorn": Perspektiven und Strategien

Sie erwarten sicher nicht, heute von mir völlig neuartige Konzeptionen vorge-setzt zu erhalten, an die noch niemand gedacht hätte. Viele von uns haben einen Teil der letzten Jahre damit verbracht, Strategien und Massnahmen zur Entwicklung und Konsolidierung der universitären Weiterbildung auszudenken und praktisch umzusetzen; sie könnten darüber ebensogut sprechen wie ich. Deshalb beschränke ich mich darauf, einige Akzente zu setzen, die mir für die unmittelbare Zukunft besonders wichtig scheinen. Ich fasse sie in zwei Gruppen zusammen: Die erste ist auf die Realisierung guter Weiterbildungsveranstaltungen ausgerichtet, die zweite auf die institutionelle Verankerung der Weiterbildung.

4.1 Hochhalten der Qualität

Zunächst zur ersten Gruppe: Das allerwichtigste Element in unserer Entwicklungsstrategie ist und bleibt zweifellos die Realisierung guter und für die Beteiligten befriedigender Kurse. Was hier "gut" ist, darf gerade in der universitären Weiterbildung nicht nur nach dem pragmatischen Massstab der effektiven Nachfrage, also des Verkaufserfolges bestimmt werden (nach dem Grundsatz "Gut ist, was bezahlt wird"), sondern nach inhaltlichen und formalen Qualitätskriterien. In diesem Zusammenhang ist die bereits erwähnte Erarbeitung eines Qualitätskodexes der universitären Weiterbildung in der Schweiz wichtig.

Dass wir gute Weiterbildung machen, muss auch bekannt werden. Dabei ist nur bedingt an Werbung im üblichen Sinne zu denken, eher an andere, z. T. auch gezieltere Formen von PR und Information. In dieser Perspektive war es wichtig, dass die Weiterbildungsstellen bereits zweimal an Bildungsmessen teilnehmen konnten, und auch hier gilt es, nach dem Auslaufen der Förderungsmassnahmen nicht in rein lokale Strategien zu verfallen, sondern in der weitergehenden Zusammenarbeit ein Gleichgewicht zu finden zwischen der nötigen Profilierung der einzelnen Stellen mit ihren jeweiligen Stärken und Schwerpunkten, und dem gemeinsamen Vertreten des Markenzeichens der universitären Weiterbildung. Wenn irgendwo die Vorstellung einer dezentralen, von überall her zugänglichen "Universität Schweiz" sinnvoll ist, dann sicher in unserem Land. Die allseits durchlässige Information ist hier eine ausschlaggebende Vorbedingung zu weitergehenden Realisierungen; der in Gang befindliche Transfer der Datenbank AGORA vom veralteten Videotex-System auf Internet ist ein entscheidender Schritt in diese Richtung. Auch die vermehrte Benützung alter und neuerer Techniken des Distanzlernens kann hier nützlich sein, wenn auch die dabei

meist vorherrschende Isolierung der Lernenden (gerade weil es sich um Erwachsene handelt) die Vorteile ihrer Eigenaktivität leicht neutralisieren kann.

Ein weiteres Instrument in unserem Werkzeugkasten ist bisher noch zu wenig entwickelt und benützt worden: das fund-raising. Wir müssen zweifellos das Aufspüren externer Finanzierungsmöglichkeiten in unser professionelles Selbstverständnis einbauen und unsere Kenntnisse in diesem Bereich erweitern.

4.2 Institutionelle Verankerung

Nun aber zur zweiten strategischen Ausrichtung, die uns mindestens so sehr am Herzen liegen muss wie die erste, gerade weil sie harziger ist und wir sie aus gut verständlichen Gründen zu vernachlässigen tendieren: die institutionelle Verankerung der universitären Weiterbildung. Dazu gehört natürlich zuerst der Unterhalt des nötigen Informationsaustausches mit allen Partnern der Weiterbildung, jenen, die potentielle Teilnehmer repräsentieren, aber auch jenen, die auf irgendeine Weise das organisatorische Umfeld beeinflussen, in dem wir uns bewegen. Obwohl die Aussenpolitik der Hochschulen gemeinhin als Aufgabe und weitgehend auch als Monopol der Leitungsorgane gilt, scheint mir klar, dass wir das Lobbying bei Politikern und die Medienkontakte für unsere Belange nicht unseren Rektoren und Präsidien überlassen dürfen und uns auch nicht darauf beschränken können, ihnen Anregungen dazu zu geben; wir müssen es selber betreiben, sei es lokal bzw. kantonal, sei es gesamtschweizerisch. Auch hier besteht deshalb eine Notwendigkeit der Zusammenarbeit, die teilweise direkt auf der Ebene der StellenleiterInnen zu realisieren ist, zu deren Wirksamkeit aber die Aufrechterhaltung einer strategisch neu orientierten interuniversitären Weiterbildungskommission Unersetzliches beitragen kann.

Eine ganze Reihe konkreter und lokaler Massnahmen der institutionellen Verankerung haben wir immer wieder diskutiert: offizielle Anerkennung der Weiterbildung als gleichberechtigte Grundaufgabe der Hochschulen, Einbau dieser Aktivität in die Pflichtenhefte und Deputate der Lehrenden, budgetmässige Sicherung einer kritischen Masse der Weiterbildungsstellen, ihre effektive Integration in sämtliche relevanten Prozeduren der Universität (Darstellung nach aussen, Infrastrukturzugang, Entscheidungsprozesse, interne Informationsflüsse usw.). Ich will sie nicht ausführen, sondern nur anmerken, dass auch hier noch grosser Handlungsbedarf besteht, selbstredend je nach der jeweiligen konkreten Situation.

Andere strategische Ziele betreffen uns ebenfalls ganz direkt; ich denke an die beiden miteinander verknüpften, einer Lösung bisher bestenfalls entgegengerichteten Fragen der Zertifizierung und der Einrichtung eines durchlässigen Kreditsystems nach europäischem Muster. Auch wenn wir mit unseren beschränkten Kräften nicht an allen Fronten gleichzeitig kämpfen können, müssen wir diesen Fragen eine höhere Priorität als bisher einräumen, denn sie bestimmen sehr entscheidend die Attraktivität der Weiterbildung, zuerst im schweizerischen Rahmen, sehr schnell aber auch im europäischen.

Nicht erst am Ende meiner Ueberlegungen möchte ich mein Ceterum censeo nochmals anbringen: wir müssen dazu beitragen, dass in baldiger Zukunft Massnahmen realisiert werden, welche allen Nachfragern universitärer Weiterbildung gleich lange Kaufkraftspiesse geben, sei es mit unterstützten Weiterbildungsurlauben, mit Stipendien oder zu vernünftigen Bedingungen rückzahlbaren Krediten oder Bildungsgutschriften, mit Steuererleichterungen für weiterbildungsfreundliche Unternehmungen und für Selbstzahler. Auch das gehört nicht a priori zu unserem konventionellen Selbstbild als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt, aber wer soll in diese Richtung arbeiten, wenn nicht wir, und wer ist dazu legitimierter?

Trotz anderslautenden Bekenntnissen scheint mir, und vermutlich nicht nur in der französischsprachigen Schweiz, in den Universitätspolitiken die Erstausbildung nach wie vor sehr stark zu dominieren, und zwar nicht nur hinsichtlich der vorhandenen Volumina, sondern auch hinsichtlich der geplanten Entwicklungen. Eine Illustration, die belegen soll, dass wir gerade jetzt nicht bescheiden werden dürfen: selbst wenn der Kanton Waadt nach dem völligen Auslaufen der Bundessubventionen für die Weiterbildungsstelle seiner Universität den vollen Betrag dieser Subventionen ins eigene Budget übernehmen sollte, würde dieser dannzumal gerade 2 Promille des Universitätsbudgets ausmachen - eine nicht gerade luxuriöse Mittelausstattung für eines von vier gleichberechtigten Zielen im Leistungsauftrag der Universität. An anderen Universitäten dürften die Proportionen nicht wesentlich anders sein - eine kleine Zusammenstellung der einschlägigen Zahlen wäre interessant.

Was die geplanten Veränderungen betrifft, so scheint es mir ebenfalls augenfällig, dass der Ausbau der Erstausbildung gegenüber der Weiterbildung bevorzugt wird, so etwa, wenn die Koordinationsorganisation der Westschweizer Universitäten, die CUSO (Conférence des universités de Suisse occidentale), ein offizielles Label und auch gewisse finanzielle Mittel für Nachdiplomstudien einsetzt, aber gleichzeitig analoge Vorstösse für die Weiterbildung nicht einmal beantwortet, geschweige denn von sich aus einplant. In diesem Zusammenhang eine letzte Anregung in Form einer Frage: sollten wir an den Universitäten nicht mittelfristig dieselbe Organisationsform anstreben, wie sie an den ETHs realisiert ist, und darauf hinarbeiten, dass die gleiche Stelle für die Organisation von Weiterbildung und Nachdiplomstudien zuständig ist? Mir scheint, das wäre die wichtigste strukturelle Massnahme, um zu verhindern, dass zwischen diesen zwei Formen kräfteverschleissende Konflikte um Mittel entstehen, und um sicherzustellen, dass die oft gerühmten Synergiemöglichkeiten, etwa in Form gemeinsamer Module, tatsächlich realisiert werden.

* * *

Damit aus meinem tour d'horizon kein tour de force wird, möchte ich mit dieser Frage aufhören und danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Bibliographie

- BFS (Bundesamt für Statistik, 1995), La formation continue en Suisse. Enquête de 1993. Bern.
- Diem, Markus (1994), La situation des diplômés universitaires sur le marché de l'emploi en 1993. Office fédéral de l'éducation et de la science, Berne.
- Fluder, Robert (1996), Interessenorganisationen und kollektive Arbeitsbeziehungen im öffentlichen Dienst der Schweiz. SEISMO, Zürich.
- Levy, René et al. (1996), Tous égaux en Suisse? De la stratification aux représentations. SEISMO, Zürich.
- Rychen, Dominique Simone (1995), La formation professionnelle continue. Vie économique 12, p. 40-46.
- Rychen, Dominique Simone & Schmid, Beat (1994), Einblick in das Weiterbildungsverhalten der AkademikerInnen. Referat vor der Weiterbildungskommission der SHK, Bern 27. 5. 1994.
- SHK (Schweizerische Hochschulkonferenz, 1996), Sondermassnahmen universitäre Weiterbildung. Schlussbericht (1.10.1990-31.12.1995) - Entwurf. Bern.

Franz Reichel, Manfred Horvat, Andreas Steiner

Weiterbildung als Dienstleistung oder als Aufgabe eigener Art

Das Außeninstitut der Technischen Universität Wien war ursprünglich 1926 als freie Vereinigung von Professoren zum Zweck der Fortbildung von in der Praxis stehenden Ingenieuren gegründet worden. 1979 wurde es als besondere Universitätseinrichtung an der Schnittstelle der Universität zur Wirtschaft neu errichtet.

Die Hauptaufgabenbereiche des Außeninstituts der Technischen Universität Wien umfassen heute folgende Tätigkeiten an der Schnittstelle zwischen der TU Wien und ihrem - insbesondere wirtschaftlichen - Umfeld:

- Forschungsinformation
- Technologietransfer
- universitäre Weiterbildung
- internationale Angelegenheiten

Ein integrierter Ansatz für alle diese Aufgaben ermöglicht es, bei der Durchführung derartiger Schnittstellenaktivitäten Synergien zu erzielen.

Schnittstellenmanagement

Komplexe Problemstellungen aus der Praxis erfordern oftmals interdisziplinäre Teamarbeit. Interdisziplinäre Teams bestehen aus Akteuren unterschiedlicher sozialer Teilsysteme, so etwa

- Universität
- Wirtschaft
- Verwaltung
- Förderung
- Sozialpartner

Wissenschaft und Wirtschaft gehorchen deutlich unterscheidbaren Rationalitätskriterien und sind außerdem in sich nicht homogen, sondern durchaus heterogen. Die Heterogenität der Wirtschaft zeigt sich in der Spannweite vom Industrieunternehmen mit eigener Forschungs- und Entwicklungsabteilung bis zum Kleinbetrieb, der möglicherweise keinen einzigen akademisch ausgebildeten Mitarbeiter beschäftigt. In der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Systemen bestehen einerseits Sprach- und damit auch Übersetzungsprobleme, andererseits liegen für jedes Teilsystem spezifische Handlungsmöglichkeiten vor (Horvat 1988, S. 6.13-1).

Universitären Schnittstelleneinrichtungen (wie dem Außeninstitut der TU Wien) kommt daher eine wichtige Rolle bei der Gestaltung, Moderation und Stimulation derartiger Kommunikationsprozesse zu. Im Laufe der Zeit wurde von Manfred

Horvat (als langjähriger Leiter des Außeninstituts seit 1993 karenziert) ein breites Spektrum von Prozessen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Wirtschaft entwickelt (Horvat, Wimmer 1988; Binder 1993).

Forschungsinformation

Als Grundlage für die kontinuierliche Betreuung von Kommunikationsprozessen zwischen der Universität und ihrem Umfeld werden detaillierte Kenntnisse sowohl über die Wirtschaft der Region als auch - und insbesondere - über die eigene Universität benötigt. Informelles Wissen (Erfahrung usw.) kann dabei eine ebenso bedeutende Rolle spielen wie formalisierte Information.

Das Außeninstitut hat auf Anregung und mit Förderung des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und des Forschungsförderungsfonds für die gewerbliche Wirtschaft das EDV-gestützte Forschungsinformationssystem FoDok-Austria entwickelt und installiert (Horvat 1988, Stierle, Eggbauer 1995).

Die Datenbank enthält Informationen über die Institute aller österreichischen Universitäten, über ihre Abteilungen und über ihre Forschungsprojekte. Sie ermöglichte die Erstellung verschiedener Publikationen, z. B.:

- Handbuch (Komarek, Hatschek, Horvat 1989; Niedermayer 1995; Niedermayer 1994)
- CD-ROM (Austria ForTe 1996, erschienen im Raabe-Verlag)
- Reports über das Forschungspotential in spezifischen Technologiebereichen

Ein Auszug aller Forschungsinformationen über die TU Wien kann unter <http://info.tuwien.ac.at/histu/fodoksuchen.html> online abgefragt werden.

Österreich verfügt mit FoDok-Austria am Außeninstitut der TU Wien über eine Clearing-Stelle zur Beantwortung von Anfragen aus der Wirtschaft für die Universitäts- und Hochschulforschung (z. B. zur Suche nach Kooperationspartnern bei der Lösung eines spezifischen Entwicklungsproblems). FoDok-Austria wird aber auch durch das Außeninstitut der TU Wien intern z. B. bei der Planung von Technologietransferaktivitäten sowie der Erstellung von Weiterbildungsveranstaltungen genutzt (Stierle, Eggbauer 1995).

Technologietransfer im engeren Sinne

Der Aufgabenbereich des Technologietransfers im engeren Sinn (als Anbahnung und Unterstützung der Kooperation zwischen Instituten der TU Wien und Wirtschaftsbetrieben) umfaßt ein breites Angebot an Aktivitäten:

- Telephonische Vermittlung von Experten für konkrete Problemstellungen
- Institutspräsentationen
- Informationsveranstaltungen zu aktuellen technologischen Entwicklungen
- Technologietransfertagungen
- Initiierung und Moderation von Fachgesprächen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft.

Kooperation mit der Wirtschaftskammer Wien

Viele dieser Aktivitäten wurden in ein am 16.11.1987 als langfristige Maßnahme abgeschlossenes Kooperationsabkommen mit der Wirtschaftskammer Wien eingebettet. Allgemeine Zielsetzungen dieses Kooperationsabkommens sind, unter Berücksichtigung von

- internationalem Stand der Technik und absehbarer Entwicklung
- besonderen Stärken der Wiener Unternehmen
- dem Potential der TU Wien

aussichtsreiche Entwicklungsmöglichkeiten gemeinsam zu ermitteln und kooperative Maßnahmen zur Verwirklichung zu planen und umzusetzen.

Die Wiener Wirtschaft verfolgt mit diesem Abkommen folgende Ziele:

- Stärkung des Erneuerungsvermögens der Wiener Wirtschaft durch Verbesserung des Zuganges zum Forschungs- und Entwicklungspotential der TU Wien, insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen
- Sicherung des hohen Qualifikationsstandes der Beschäftigten durch Ausbau und verbesserte Nutzung des forschungsnahen Aus- und Weiterbildungsangebotes der TU Wien.

Für die TU Wien sind folgende Ziele zu nennen:

- Anregung praxisrelevanter Forschungsthemen und -bereiche durch verbesserte Information über F&E-Bedarf der Wiener Wirtschaft
- Erschließung von Drittmitteln zur Finanzierung von kooperativen F&E-Projekten
- Verbesserung der Information über aktuelle und absehbare Anforderungen der Wiener Wirtschaft an das Aus- und Weiterbildungsangebot der TU Wien (Binder 1993, S. 4).

Folgende Maßnahmen sollen im Rahmen des Kooperationsabkommens zwischen dem Außeninstitut der TU Wien und der Wirtschaftskammer Wien umgesetzt werden:

- Technologieinformation: das Außeninstitut fungiert als Anlauf- und Kontaktvermittlungsstelle für Anfragen, veranstaltet branchen- und technologiespezifische Informationsveranstaltungen sowie Besichtigungen von Einrichtungen der TU Wien
- Technologietransfer: technologie- und branchenspezifische Fachgespräche, Bereitstellung von Musterverträgen, Bearbeitung von F&E-Problemen durch Institute der TU Wien, Modellversuche, nach Bedarf branchen- bzw. technologiespezifische Arbeitskreise
- Aus- und Weiterbildung: Betriebspraktika von Studierenden der TU Wien, Aus- und Weiterbildungsprogramme, Bedarf und Entwicklungsmöglichkeiten der Wiener Wirtschaft, interdisziplinäre Veranstaltungen (Binder 1993, S. 5).

Die Wirtschaftskammer Wien finanziert dem Außeninstitut der TU Wien zur Durchführung dieser Maßnahmen einen akademischen Mitarbeiter. Außerdem

wurden zusätzliche Projekte (Gewerbeprojekt: Eggbauer, Binder, Cortolezis, Horvat, Nagl 1991; Industrieprojekt: Eggbauer, Binder, Halhuber-Ahimann, Reichl 1994) durchgeführt.

Ergänzende universitätsinterne Veranstaltungen

Zur Ergänzung werden Veranstaltungen, die sich an Universitätsangehörige richten, zu spezifischen Aspekten des Technologietransfers und der Technologiepolitik in der besonderen Form des "Innovationsbrunch" durchgeführt. Beispiele für Themen umfassen:

- Patentrecht
- Förderungsmöglichkeiten der Kooperation Wissenschaft-Wirtschaft
- Marktchancen von F&E-Produkten
- Privatrechtsfähigkeit von Universitätsinstituten
- Vertragsgestaltung Wissenschaft-Wirtschaft

Strategische Technologiebewertung

Zur Gestaltung geeigneter Kommunikations- und Abstimmungsprozesse zwischen den an der technischen Entwicklung beteiligten sozialen Teilsystemen wurde am Außeninstitut der TU Wien eine spezifische Verfahrensweise entwickelt (Horvat, Wimmer 1988, S. 42ff.), deren Ziel es ist, auf aussichtsreichen Technologiefeldern

- Informationen über den internationalen Stand und die österreichische Position in Wissenschaft und Wirtschaft zu ermitteln
- Stärken der österreichischen Wissenschaft und Wirtschaft zu identifizieren
- für Österreich mögliche Schwerpunktsetzungen zu bewerten und
- notwendige flankierende Maßnahmen (z. B. u. a. Informations- und Weiterbildungsmaßnahmen) festzustellen.

Das von Manfred Horvat entwickelte Verfahren der "Fachgespräche zwischen Wissenschaft und Wirtschaft" umfaßt folgende Schritte:

1. Themenstellung:
Selektion eines Technologiefeldes
2. Situationsanalyse, Problem- und Zieldefinition, Entwicklungsalternativen in einer Steuerungsgruppe:
 - 2.1 Bildung einer universitären Steuerungsgruppe
 - 2.2 Erarbeitung eines Grobkonzepts
 - 2.3 Erweiterung der Steuerungsgruppe um Wirtschaftsvertreter
 - 2.4 Erarbeitung eines Detailkonzepts für die Hauptveranstaltung "Fachgespräch"
3. Hauptveranstaltung:
Interaktive Beurteilung der Problemstellungen, der Entwicklungsalternativen und der möglichen Maßnahmen in einem moderierten Fachgespräch

4. Auswertung der Ergebnisse in der Steuerungsgruppe:
 - 4.1 Evaluierung der Hauptveranstaltung
 - 4.2 Erstellung schriftlicher Unterlagen
 - 4.3 Durchführung einer Befragung
5. Planung und Durchführung von Folgeaktivitäten (Horvat 1988, S. 6.13-5)

Universitäre Weiterbildung

Gerade im technischen und ingenieurwissenschaftlichen Bereich ist eine laufende Ergänzung des Wissens unabdingbar.

In der Novelle des Universitätsorganisationsgesetzes (UOG 1993) ist neben anderen für das Außeninstitut der TU Wien relevanten Aufgaben, z. B.:

- Unterstützung der internationalen Zusammenarbeit im Bereich der wissenschaftlichen Forschung und Lehre
- Unterstützung der Nutzung und Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse in der Praxis
- Pflege der Kontakte zu den Absolventen
- Information der Öffentlichkeit

auch ausdrücklich "Weiterbildung, insbesondere der Absolventen von Universitäten" sowie "Bildung durch Wissenschaft" als Aufgaben, denen die Universitäten "zu dienen" haben, festgehalten. Neben diesem gesetzlichen Auftrag zur Weiterbildung sind die Durchführung von Hochschulkursen und Hochschullehrgängen bereits seit längerem im Allgemeinen Hochschulstudienengesetz (§18 AHSTG) geregelt.

Wesentlich ist, daß die Weiterbildung an den Universitäten mit dem "institutionellen Profil" der Universität kompatibel ist. Die Weiterbildungsaktivitäten müssen also mit den Gesamtaufgaben der Universität verbunden sein, und das universitäre "Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre" muß auch auf Weiterbildung übertragen werden. Universitäre Weiterbildung hat sich daher am aktuellen Stand der Technik und Wissenschaft zu orientieren.

Weiterbildung ist ein wichtiger Eckpfeiler universitärer Schnittstellenaktivitäten. Durch die Nähe zu Forschung und State of the Art (Veranstalter und Veranstaltungsort sind im allgemeinen die Universität) leistet die Weiterbildung einen Beitrag zur Überwindung der Schwellenangst. Kontakte zwischen Wissenschaftlern und Praktikern können die Grundlage für längerfristige Kooperationen bilden (Horvat 1988, S. 6.13-2f).

Weiterbildung ist aber auch eine mögliche Form für Feedback aus der Praxis ("Wissenschaftskritik") und kann andererseits zur kritischen Bewertung von Praxis beitragen.

Universitäre Weiterbildung folgt außerdem den Charakteristika allgemeiner Erwachsenenbildung (Horvat 1984):

- zielgruppenorientiert
- geplant unter Einbeziehung der Teilnehmer
- an aktuellen Problemen der Praxis orientiert
- zukunftsweisend
- handlungsorientiert
- auf Anwendung in der Praxis ausgerichtet
- problemorientiert
- daher häufig interdisziplinär

Hochschulkurse und Hochschullehrgänge

Hochschulkurse und Hochschullehrgänge für Absolventinnen und Absolventen der TU Wien dienen

- der Auffrischung von vorhandenem Wissen
- dem Heranführen an neuere technische Entwicklungen
- der Spezialisierung sowie dem Erwerb neuen Wissens

Zielgruppen sind neben Universitätsabsolventen auch andere Interessenten, die z. B. durch ihre berufliche Tätigkeit die notwendigen Vorkenntnisse in ihrer Praxis erworben haben. Mit heterogenen Gruppen von Kursteilnehmerinnen und -Teilnehmern wurden sehr gute Erfahrungen gemacht, da sich ein Austausch von theoretischen und praktischen Vorkenntnissen in Diskussionen im allgemeinen für die verschiedenen Gruppen als sehr wertvoll erweist.

Das Angebot reicht von ein- oder zweitägigen Hochschulkursen bis zu ein- bis zweijährigen Hochschullehrgängen. Das jeweils aktuelle Angebot kann auf der WWW-Adresse <http://into.tuwien.ac.at/hsk> abgefragt werden.

Bedarfserhebung

Die Themenstellungen werden nach Möglichkeit partizipativ geplant. Der Bedarf wird meistens vom Außeninstitut identifiziert oder an das Außeninstitut herangebracht; oftmals langten auch Angebote von Instituten ein, oder es basieren Anregungen zu Weiterbildungsveranstaltungen auf Ergebnissen anderer Aktivitäten (z. B. Fachgespräche, Firmenbesuche, Informationsveranstaltungen).

Die Erstellung eines zielgerichteten Weiterbildungsangebots erfordert profunde Kenntnisse des Bedarfs (wobei zu beachten ist, daß ein festgestellter Bedarf sich nicht unbedingt in tatsächlicher Nachfrage niederschlagen muß); im Prozeß der Kursentwicklung ist aber nicht nur dieser Bedarf zu berücksichtigen, sondern es muß auch eine Abstimmung mit dem potentiellen Angebot der Universität erfolgen.

Bei der Erhebung des Weiterbildungsbedarfs sollten daher alle relevanten Akteure eingebunden werden:

- Universitätsangehörige: Lehrende, Forscher, Weiterbildner
- Wirtschaft: Angestellte, Arbeitgeber (Personalentwickler); SMES, Sozialpartner
- andere: Politik, Verwaltung

Gemeinsam mit UETP DANUBE wurde 1991 bis 1993 eine "aktivierende Bedarfserhebung" (Sickinger 1993) in den Bereichen Umwelttechnik und Umweltschutz sowie Informations- und Kommunikationstechnik auf Basis eines an den Prozeß der strategischen Technologiebewertung angelehnten Verfahrens durchgeführt. Die einzelnen Schritte dieses Verfahrens waren:

- Identifizierung relevanter Technologiebereiche
- Einrichtung von Arbeitsgruppen
- schriftliche Befragung
- Zwischenbericht
- moderierte Expertengespräche
- Endbericht
- Kursentwicklung

Die Ergebnisse dieser Befragung (Herry, Horvat, Reichl, Sickinger 1993) ließen sich allerdings damals nicht in eine signifikant gesteigerte Nachfrage umsetzen.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Verkehr und Kunst führt das Außeninstitut der TU Wien seit zirka 2 Jahren eine umfangreiche Erhebung des Weiterbildungsbedarfs (nach technischen, fachübergreifenden und sozialen Kompetenzen) von Absolventinnen und Absolventen der TU Wien durch. Dieses Projekt soll primär relevante Planungsdaten für universitäre Weiterbildung erheben und auch längerfristige weiterbildungsorientierte Kommunikationsprozesse zwischen Wissenschaft und Wirtschaft in Gang bringen, die auf

- Bekanntmachung der TU Wien als Weiterbildungsanbieter in Betrieben
- Schaffung eines Weiterbildungsklimas (einer Weiterbildungskultur) in Betrieben und an der TU Wien
- Feedback zur Anpassung von Studienplänen der TU Wien an Anforderungen der Wirtschaft
- Anpassung von Studien an Anforderungen des lebenslangen Lernens
- Stärkung und Erweiterung des Partnernetzwerkes zwischen der TU Wien und der Wiener Wirtschaft abzielen.

Das dafür entwickelte Verfahren umfaßt folgende Schritte:

- Evaluierung bestehender Erhebungen:
Die bei anderen Erhebungen eingesetzten Verfahren wurden erhoben, und deren Transferierbarkeit für den spezifischen Bedarf von TU-Absolventen wurde untersucht.

- **Evaluierung bestehender Quellen:**
Änderung der Curricula während der letzten Jahre sowie neue Forschungsgebiete können erste Aufschlüsse über den Bedarf an ergänzendem Wissen früherer Absolventen geben.
- **Kontakte zu Universitätsangehörigen:**
Besonders wichtig erscheint die möglichst frühzeitige Einbindung des innovativen Potentials von Universitätslehrern in das Verfahren, nicht nur um Hinweise auf vermuteten Bedarf von Absolventen zu erhalten, sondern auch, um die Bereitschaft zur Miterstellung eines Kursangebots auszuloten.
- **Arbeitshypothesen:**
Die aufgrund dieser Vorerhebungen gesammelten Informationen und Hinweise werden als Hypothesen über den vermuteten Weiterbildungsbedarf von TU-Absolventen sowie über die Situation der Ingenieurweiterbildung in österreichischen Betrieben ("Weiterbildungskultur") formuliert.
- **Hypothesentest:**
Die Arbeitshypothesen werden mittels Fragebögen und Interviews (sowohl mit Absolventen als auch mit ihren Arbeitgebern) getestet, die sowohl quantitative als auch qualitative Aussagen über den Weiterbildungsbedarf ermöglichen sollen.
- **Moderierte Expertengespräche:**
Über Zwischenergebnisse und über Folgeaktivitäten wird in fachspezifischen Diskussionen zwischen Vertretern der Absolventen, ihrer Arbeitgeber, der Universitätslehrer und des Außeninstituts der TU Wien beraten.
- **Kursangebot:**
Letzter Schritt dieses Verfahrens wird die Erstellung eines spezifisch auf den erhobenen Bedarf abgestimmten Weiterbildungsangebots sein; dabei ist sowohl an die Neuentwicklung als auch an eine Adaptierung bestehender Kurse und Lehrgänge sowie an internationalen Transfer von bestehenden Angeboten gedacht.

Da dieser Bedarfserhebungsprozeß zu aufwendig ist, um ihn wiederholt anzuwenden, wird im Lauf des Projekts auch ein Verfahren zur kontinuierlichen Erhebung entwickelt (Horvat, Reichl 1994; Steiner, Reichl, Horvat 1995).

Fernunterricht

Die derzeit vom Außeninstitut der TU Wien angebotenen Weiterbildungskurse finden im allgemeinen als "Präsenzkurse" statt. Die Einbindung von Fernlehrelementen soll stufenweise entsprechend folgendem Ansatz erfolgen:

- Verwertung existierender Materialien in Abstimmung mit Bedarf; dies erfordert die Identifizierung geeigneter Materialien und die Evaluierung von Materialien
- Bereitstellung der benötigten Infrastruktur
- Lokale Unterstützung der Lernenden
- "Sandwiching": Erstellung zusätzlicher, auf den speziellen Bedarf abgestimmter Materialien
- Produktion neuer Fernlernmaterialien

Zentrale Elemente dieses Ansatzes bilden:

- Steigerung der Effektivität des Fernunterrichts durch Unterstützung der Lernenden
- Kooperation mit Anbietern
- Netzwerk regionaler und sektoraler Konsortia (etwa EuroStudy Centres. EADTU 1993)
- Erfahrungsaustausch, um von erfolgreichen Vorbildern zu lernen, ohne sie blind zu kopieren.

Vom Außeninstitut der TU Wien wurde im Rahmen der IACEE (International Association for Continuing Engineering Education) das Projekt "Learner Centered Approaches to Tutored Video Instruction (TVI) for Continuing Engineering Education" initiiert. Im Rahmen dieses von Franz Reichl koordinierten Projekts wird auf Basis von TVI (Gibbons, Kincheloe, Down 1977; Gibbons 1977; Sparkes 1985) ein Verfahren der "Tutored Media Instruction" (TMI) zur Unterstützung von Fernlernenden bei der Verwendung verschiedener Lernmaterialien mittels einer Kombination aus "Präsenztutoring" und Telekommunikation zwischen Lernenden und Tutoren entwickelt und umgesetzt (Reichl 1996).

Internationale Angelegenheiten

Das Außeninstitut fungiert auch als Auslandsbüro der TU Wien und ist als solches zuständig für:

- Universitätspartnerschaften
- Joint-Study-Programme
- Mittel zur Durchführung kurzfristiger wissenschaftlicher Arbeiten im Ausland
- Beteiligung an Europäischen Bildungsprogrammen (ERASMUS-Netzwerke, EU-USA-Projekte, Übergang von ERASMUS zu SOCRATES, Übergang von COMETT 11 zu LEONARDO DA VINCI)
- Unterstützung der Beteiligung der Institute der TU Wien an den Europäischen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen
- Kooperationen mit Universitäten in Ost-Mittel-Europa (unter anderem Beteiligung an und Koordination von TEMPUS-Projekten: Gabko, Horvat, Stierle 1993; Horvat, Reichl, Stierle 1993).

Auf die Initiative des Außeninstituts der TU Wien geht die Gründung zweier der in Österreich angesiedelten UETPs zurück:

- DANUBE wurde 1990 als regionale UETP gegründet und agiert seit dem Auslaufen von COMETT II als regionale Betreuungsstelle der Europäischen F&E-Programme sowie des LEONARDO-Programms
- EuroLaser UETP wurde 1992 als sektorale UETP im Bereich Lasertechnik für die Materialbearbeitung gegründet und beteiligt sich erfolgreich am LEONARDO-Programm.

Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang die Beteiligung an Netzwerken und Initiativen in Zusammenhang mit weiteren Aufgabenbereichen des Außeninstituts. Hier sei insbesondere auf den Bereich der universitären Ingenieurweiterbildung verwiesen: Das Außeninstitut der TU Wien arbeitet intensiv mit der SEFI (Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs), und zwar insbesondere der Working Group for Continuing Engineering Education, zusammen; als einer der Höhepunkte dieser Kooperation wurde im September 1996 im Rahmen des Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens die SEFI-Jahrestagung an der TU Wien veranstaltet (Maffioli, Horvat, Reichl 1996). Über die Initiative im Bereich "Tutored Media Instruction" im Rahmen der IACEE war bereits an anderer Stelle die Rede.

Auch bei der Nutzung von Telekommunikation im Rahmen dieser Netzwerke und Initiativen spielt das Außeninstitut der TU Wien eine Vorreiterrolle. Die Initiierung und erste Implementierung von EuCEENet (European Continuing Engineering Education NETwork) geht auf das Außeninstitut der TU Wien zurück (Horvat, Reichl 1993); EuCEENet unterstützt und verbessert die Kooperation zwischen universitären Ingenieurweiterbildungszentren durch Diskussionen und gemeinsame Initiativen. Bei der Vorbereitung der SEFI Jahreskonferenz 1996 wurde auch erstmals in diesem Bereich ein benutzerfreundliches WWW-basiertes Diskussionsforum als Ergänzung der Konferenzbeiträge bereitgestellt.

Wesentlich erscheint uns in diesem Zusammenhang, zu berücksichtigen, daß Kommunikationsprozesse zwischen zwei oder mehreren Institutionen immer auf persönlichen Kontakten der beteiligten handelnden Personen beruhen. Elektronische Kommunikationsmedien werden von uns daher nicht als Ersatz, sondern als wesentliche Ergänzung derartiger persönlicher Kontakte gesehen.

Zusammenfassung

Universitäre Weiterbildung stellt eine wesentliche Aufgabe eigener Art dar, die zugleich in ein breites Spektrum universitärer Dienstleistungen an der Schnittstelle zum gesellschaftlichen Umfeld (insbesondere der Wirtschaft) eingebunden ist. Bei derartigen Schnittstellenaktivitäten handelt es sich im allgemeinen um komplizierte Prozesse zwischen komplexen sozialen Systemen.

Unter dem Aspekt, eher mittel- bis langfristige Erfolge erzielen zu wollen, ist es notwendig, anstelle einer kurzfristigen Produktorientierung die Gestaltung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen in den Vordergrund zu stellen.

Ebenso wie alle Transferprozesse basiert Weiterbildung auf dialogischen Vorgängen, bei denen alle Beteiligten gleichermaßen Lernende und Lehrende sind.

Literatur

AHStG: Bundesgesetz vom 15. Juli 1966 über die Studien an den wissenschaftlichen Hochschulen (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz). Letzte Novelle: Bundesgesetzblatt Nr. 508/1995, Wien, 1995

Binder, Johann: 5 Jahre Kooperation. Wirtschaftskammer Wien, 1993

EADTU (European Association of Distance Teaching Universities): Eurostudy Centre. Preliminary Information. Flugblatt zur COMETT Conference, Alborg, 1993

Eggbauer, Hermann; Binder, Hans; Cortolezis, Katharina; Horvat, Manfred; Nagl, Reinhard: Gewerbeprojekt. Außeninstitut der Technischen Universität Wien, 1991

Eggbauer, Hermann; Binder, Johann; Hafhuber-Ahlmann, Aline; Reichl, Franz: Maßnahmenpaket zur Förderung des Wissenschafts- und Technologietransfers zwischen der TU Wien und Industriebetrieben im Jahr der Wiener Industrie (Industrieprojekt). Bericht im Auftrag der Sektion Industrie der Wirtschaftskammer Wien und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Wien, 1994

Gabko, Peter; Horvat, Manfred; Stierle, Martin: Ost/West-Wissenschafts- und Technologiekooperation durch Transfer und Weiterbildung. Projektbericht für das BMWF, Außeninstitut der Technischen Universität Wien, 1993

Gibbons, James F.: Tutoed Video Instruction. Paper presented at the Conference On Educational Applications of Satellites, Arlington, Virginia, 1977

Gibbons, James F.; Kincheloe, W.R.; Down, K.S.: Tutoed Videotape Instruction: A New Use of Electronics Media in Education. In: Science 195, S. 1129-1146, 1977

Herry, Max; Horvat, Manfred; Reichl, Franz; Sickinger, Ingeborg: Weiterbildungsbedarfserhebung zu den Themenschwerpunkten Umwelttechnik und Umweltschutz sowie Informations- und Kommunikationstechnik. Bericht im Auftrag der UETP DANUBE, Wien, 1993

Horvat, Manfred: Wissenschaftliche Weiterbildung von Absolventen Technischer Universitäten. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 8, Sonderheft 9, S. 65-83, Wien, 1984

Horvat, Manfred: Systemorientierter Ansatz der Weiterbildung an der Technischen Universität Wien. In Bartz, Wilfried J. (Hrsg.): Weiterbildung für Ingenieure - Investition in die Zukunft; Proceedings des 1. Europäischen Forums für Ingenieur-Weiterbildung. Abschnitt 6.13, Stuttgart, 1988

Horvat, Manfred; Reichl, Franz: EuCEENet - European Continuing Engineering Education Network. In: European Journal of Engineering Education, Vol.18 No.2, S. 191-199, 1993

Horvat, Manfred; Reichl, Franz: A process oriented approach towards assessing the training needs of graduated engineers. In: Melezinek, A.; Mericka, J.;

Ackermans, S.T.M.: Visions and Strategies for Europe; Proceedings of the Joint IGIP/SEFI Conference 1994, Leuchtturm Schriftenreihe Ingenieurpädagogik Band 33, Vol.2, S. 255-260, Praha, 1994

Horvat, Manfred; Reichl, Franz; Stierle, Martin: Technology Transfer and Continuing Engineering Education. A Process-Oriented Approach towards the Communication between the University and the "Real World". Paper presented at the First Polish Seminar for Continuing Engineering Education, Kielce, 1993

Horvat, Manfred; Wimmer, Rudolf: Wissenschaftstransfer. Forschungsbericht, Außeninstitut der Technischen Universität Wien, 1988

Komarek, Kurt; Hatschek, Rupert; Horvat, Manfred (Hrsg.): FoDok-Austria 1989. Herlod Fachverlag für Wirtschaftsinformationen Ges.m.b.H., Wien, 1989

Maffioli, Francesco; Horvat, Manfred; Reichl, Franz: Educating the Engineer for Lifelong Learning, Proceedings, SEFI Annual Conference '96. University Extension Centre, Vienna University of Technology, Wien, 1996

Niedermayer, Walter (Red.): Technische Universität Wien: Forschung 1994. Außeninstitut der TU Wien, 1994

Niedermayer, Walter (Red.): Handbuch der Forschung in Österreich. Außeninstitut der TU Wien, 1995

Reichl, Franz: Educational Design for the Support of Distance Learners. In: Greenberg, Joseph S.; Bonhomme, Mary S.: Compendium on Uses of Distance Learning Technologies in Engineering Education. Continuing Professional Development Division, American Society for Engineering Education and Iowa State University Extension, 1996

Sickinger, Ingeborg: Aktivierende Bedarfserhebung: Das Konzept der UETP DANUBE. In: Kailer, Norbert; Regner, Hubert (Hrsg.): Neue Wettbewerbsfaktoren in der Weiterbildung, Tagungsband zum Symposium "Neue Wettbewerbsfaktoren in der Weiterbildung", Schloß Hofen, 1.-3.3.1993, S. 149-154. Linde, Wien, 1993

Sparkes, John J.: On the Design of Effective Distance Teaching Courses. Paper presented at the Annual Conference of the International Council on Distance Education, Melbourne, 1985

Stierle, Martin; Eggbauer, Hermann: The Importance of CRIS for an Interface between the University and Enterprises in the Region of Vienna. In: Proceedings of the Conference "Current Research Information Systems in Europe: a Step Further", Milano, 1995

Steiner, Andreas; Reichl, Franz; Horvat, Manfred: Meeting Continuing Education Needs by Integrating Different Social Subsystems into Long-Term Communication Processes. In: Proceedings of the SEFI Conference "Engineering Education for Innovation", Compiègne, 1995

UOG 1993: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten (Universitätsorganisationsgesetz 1993) Bundesgesetzblatt Nr. 805/1993, Wien, 1993

Heidi Schelbert-Syfrig

Hochschul-Weiterbildung zwischen Markt und öffentlichem Auftrag

1. Zur Bedeutung der Weiterbildung

Die Ausgaben für Bildung, Ausbildung und Weiterbildung sind Investitionen ins Humankapital. Dieses Fähigkeitskapital ist der wichtigste und wertvollste Produktionsfaktor der schweizerischen Volkswirtschaft. Die Schweiz, eine kleine offene Volkswirtschaft, war stets der internationalen Konkurrenz ausgesetzt. Doch heute haben der technische Fortschritt im Bereich der Kommunikation, eine Mobilität, die ihre wahren Kosten nicht deckt, und weltweite Abkommen, die den Abbau von Handelshemmnissen bezwecken, die internationale Arbeitsteilung weiter verstärkt. Man spricht von einer Globalisierung der Wirtschaft; das heißt, der Strukturwandel hat sich beschleunigt. Dies verlangt flexible, weiterbildungswillige Arbeitskräfte, denn die Schweiz muss sich noch gezielter auf ihre komparativen Vorteile besinnen.

Die Stärke der rohstoffarmen und topografisch wenig begünstigten schweizerischen Volkswirtschaft sind die gut qualifizierten und motivierten Arbeitskräfte auf allen Stufen. Kopfloses Sparen im Bildungssektor, wie es heute nur zu oft praktiziert wird, zerstört die Wurzeln unseres Wohlstandes. Die Konkurrenz wird härter, denn die anderen Länder schlafen nicht. Wenn die Schweiz die Ersatz- und Erweiterungsinvestitionen beim wertvollen Humankapital vernachlässigt, verliert sie ihre Wettbewerbsfähigkeit bei den zukunftssträchtigen Produkten, Fertigungsprozessen und Wirtschaftssektoren. Erste Auswirkungen einer fatalen Entwicklung sind bereits zu spüren:

- Die weniger qualifizierten Arbeitskräfte sind stärker von der Arbeitslosigkeit betroffen. Sie verlieren ihre Stelle rascher und sie sind schwieriger auf einen neuen Arbeitsplatz zu vermitteln. Arbeitslosigkeit verursacht hohe gesellschaftliche und soziale Kosten.
- Die Schweiz ist 1995 gemäss Human Development Index der UNO (HDI) hinter Kanada, USA, Japan und die meisten Westeuropäischen Länder auf den 15. Platz abgerutscht. Trotz der geringen Indexunterschiede in der Spitzengruppe und trotz der Tücken der Statistik beim Quervergleich über 174 Länder besteht Grund zur Beunruhigung: Beim Pro-Kopf-Einkommen und bei der Lebenserwartung liegt die Schweiz auf Platz vier bzw. fünf, es sind ausgerechnet die für die längerfristige Entwicklung relevanten Defizite im Bildungsbereich, die den HDI nach unten ziehen.

Der rasche Strukturwandel verschiebt das Gewicht von der Erstausbildung zur Weiterbildung. Eine solide Grundausbildung ist noch immer unabdingbar, doch die permanente Weiterbildung gewinnt an Bedeutung. Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Finanzierung und für die Trägerschaft der Weiterbildung; die öffentliche Hand wird stärker gefordert.

Die Nachfrage nach Bildung und Weiterbildung weist eine hohe Einkommenselastizität auf: Wenn das Sozialprodukt steigt, muss der Bildungssektor überproportional zunehmen. Es ist notwendig, dass er seinen Anteil am Sozialprodukt auf Kosten von anderen Sektoren, die einer geringen Einkommenselastizität gegenüber stehen, vergrößert. Diesen Strukturwandel dürfen die Konstrukteure des Staatsbudgets nicht vergessen. Sparen mit dem Rasenmäher und das Fortschreiben von konstanten Budgetanteilen sind hochgradig ineffizient. In einer sich wandelnden Welt müssen die Prioritäten immer wieder neu an die aktuelle Situation und die zukünftige Entwicklung angepaßt werden.

2. Wieviel und welche Weiterbildung?

In der Wirtschaft herrscht das Gesetz der Knappheit. Wir leben nicht im Schlaraffenland, deshalb müssen die knappen Mittel effizient eingesetzt werden. Dies gilt auch für die Weiterbildung, die bezüglich Umfang und Struktur zu optimieren ist.

Für das Individuum lohnt es sich, in Weiterbildung zu investieren, wenn die erwarteten Erträge die erwarteten Kosten übersteigen. Dabei müssen, wie das bei jeder Investitionsrechnung notwendig ist, zukünftige Erträge und Kosten auf den gleichen Zeitpunkt zurückdiskontiert werden. Risikoaverse Individuen - wohl die Mehrzahl der Schweizer - berücksichtigen neben dem Erwartungswert auch die Varianz: Je ungewisser die Entwicklung eingeschätzt wird, um so höher ist die Risikoprämie, die vom erwarteten Ertrag abgezogen wird.

Die Kosten der Weiterbildung setzen sich aus den direkten Kurskosten (einschließlich Kursmaterialien, Reisespesen usw.) und den Opportunitätskosten (u. a. entgangenes Einkommen, Verzicht auf Freizeit) zusammen. Der Ertrag der Weiterbildung besteht aus der Differenz der zukünftigen Einkommensströme (u. a. höheres Einkommen, geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko) und dem Konsumnutzen (Freude an der Weiterbildung, höhere Arbeitsbefriedigung, größerer Nutzen der Freizeit dank zusätzlichen Kenntnissen usw.).

Unter bestimmten restriktiven Voraussetzungen kann man sich bei der Optimierung des Umfangs und der Struktur der Weiterbildung voll auf die Marktkräfte verlassen. Die wichtigsten Bedingungen lauten:

- Weiterbildung darf keine externe Erträge stiften
- Der Wettbewerb muss vollkommen sein
- Alle Menschen sind risikoneutral

Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, ist eine Finanzierung der Weiterbildung durch die öffentliche Hand nicht nur unnötig, sie ist sogar ineffizient, denn sie würde das Weiterbildungsvolumen über das volkswirtschaftliche Optimum hinaus treiben. Aber selbst unter diesen restriktiven Bedingungen wäre ein Weiterbildungsangebot durch die Hochschulen effizient. Der Wettbewerb führt zu einer Spezialisierung der Weiterbildungsanbieter gemäss den komparativen Vorteilen. Diese liegen bei den privaten Anbietern wohl eher im Praxisbezug, bei

den Hochschulen vor allem in der Vermittlung der Grundlagen und der neuen Forschungserkenntnisse. Doch für eine optimale Arbeitsteilung zwischen Hochschulen und privaten Anbietern sind keine staatlichen Vorschriften notwendig. Wenn der Wettbewerb nicht durch offene oder versteckte Subventionen, die auch an private Anbieter fließen können, verfälscht wird, sorgt der Markt selbständig für ein Optimum.

Die Voraussetzungen für eine effiziente Steuerung über den Markt sind für die Weiterbildung offensichtlich nicht erfüllt. Die öffentliche Hand muss bei den Rahmenbedingungen und bei der Finanzierung korrigierend eingreifen. Dabei ist darauf zu achten, dass nicht einfach Marktversagen durch Staatsversagen ersetzt wird. Es ist unzweckmäßig, den privaten Sand im Bildungsgetriebe durch öffentlichen Sand, der vielleicht noch stärker stört, zu ersetzen. Aus der Sicht des Marktes sind die externen Weiterbildungserträge der wichtigste Störfaktor. Bevor ich ausführlicher darauf eingehe, sollen die beiden anderen Voraussetzungen kurz behandelt werden.

Unvollständige Finanzmärkte verhindern nicht nur die Chancengleichheit, sie führen auch zu suboptimalen Investitionen ins Humankapital. Weiterbildungskredite sind, wenn überhaupt, nur zu ungünstigen Bedingungen zu bekommen. Immobilien lassen sich einfacher belehnen als Fähigkeitskapital; daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die Banken in den letzten Jahren ausgerechnet im Immobilienbereich erkleckliche Verluste eingefahren haben! Wer die Weiterbildung aus eigenen Mitteln oder mit Unterstützung von Angehörigen und Bekannten finanzieren kann, genießt einen Startvorsprung. Das Problem liesse sich durch rückzahlbare staatliche Darlehen lösen.

Risikoaversion senkt das gesamte Investitionsvolumen: Kapitalerträge fallen erst in der Zukunft an und die Zukunft ist nie mit Sicherheit bekannt. Risikoaversion beeinflusst außerdem die Kapitalstruktur; Investitionen ins Sachkapital werden gegenüber den Investitionen ins Humankapital bevorzugt. Beim Sachkapital läßt sich das Risiko durch eine zweckmäßige Diversifikation senken; man ist nicht gezwungen, alle Eier in den gleichen Korb zu legen. Beim Humankapital ist eine breite Abstützung schwieriger. Man steht vor einem Klumpenrisiko: Die wenigsten können sich zu 20 % als Ärztin, zu 25 % als Jurist, zu 10 % als Bauer, zu 30 % als Ökonomin und 15 % als Soziologe ausbilden. Obschon Weiterbildung eine Verbreiterung des Fähigkeitskapitals ermöglicht und damit ansatzweise eine Diversifizierung gestattet, sind die Möglichkeiten im Vergleich zum Sachkapital bescheiden. Das Ergebnis ist ein suboptimaler Kapitalstock, der außerdem eine ineffiziente Struktur aufweist: Der Anteil des Fähigkeitskapitals ist zu tief. Die öffentliche Hand könnte korrigieren, indem sie das Risiko (teilweise) übernimmt und die Rückzahlung der Weiterbildungsdarlehen nur bei einer erfolgreichen Berufskarriere verlangt. Das Problem liegt beim "moral hazard": Individuen, für die Weiterbildung vor allem einen hohen Konsumnutzen stiftet, könnten bewusst auf die Berufskarriere verzichten, um die Rückzahlung des Darlehens zu vermeiden.

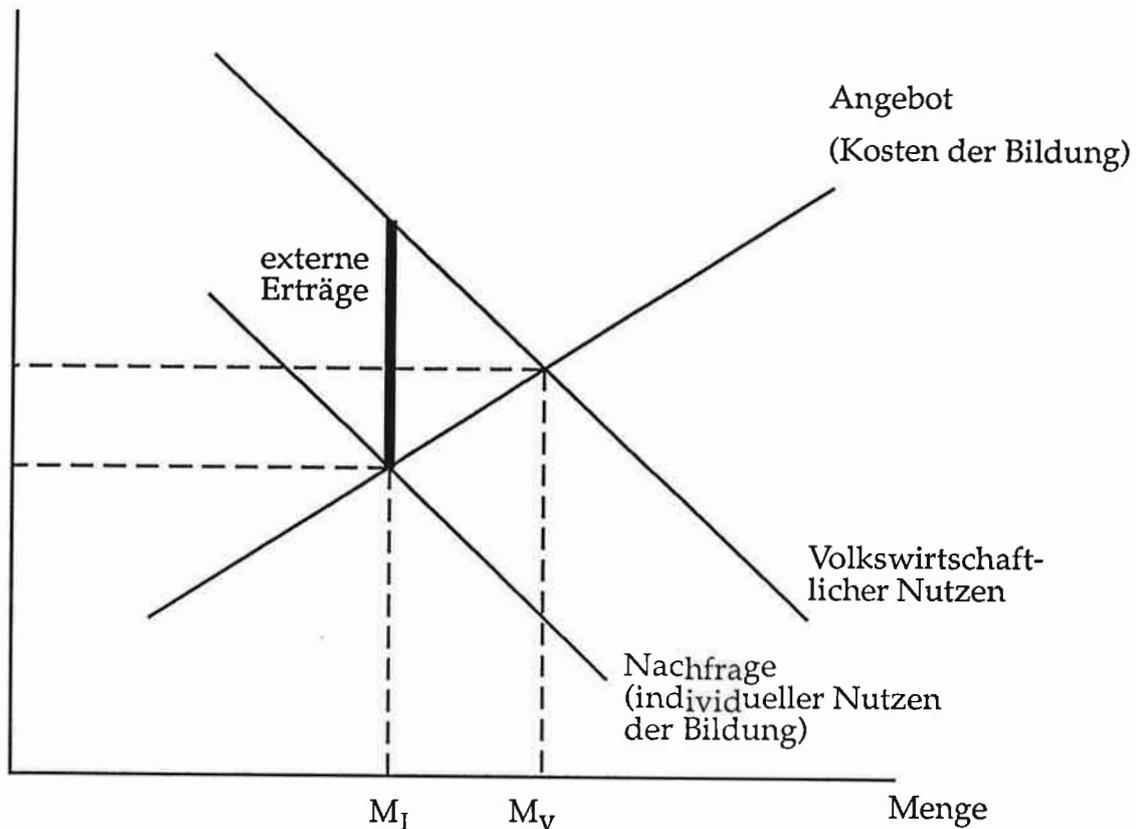
Der Hauptgrund dafür, dass Volumen und Struktur der Weiterbildung nicht alleine dem Gesetz von Angebot und Nachfrage überlassen werden dürfen, liegt bei den hohen **externen Erträgen** der Bildungsinvestitionen:

- Die Neue Wachstumstheorie zeigt, dass Investitionen ins Humankapital zu einer höheren nachhaltigen Wachstumsrate führen. Die Ursache liegt bei den "Spillover Effekten": Lehre und Forschung erhöhen die Produktivität einer Volkswirtschaft flächendeckend. Neues Wissen und gut qualifizierte Arbeitskräfte kurbeln die Wirtschaft an. Ihr positiver Einfluß strahlt wie in einem System von kommunizierenden Röhren von einem Wirtschaftssektor auf den nächsten aus. Das heißt konkret, dass die Weiterbildungsanstrengungen von Anita Amrein nicht nur ihren zukünftigen Lohn erhöhen, sondern durch die Wachstumsimpulse das ganze Lohnniveau anheben, so dass auch Zoltan Zemp profitiert. Die Bildungsinvestitionen führen dazu, dass es uns allen besser geht. Dieser globale Effekt wird nicht erfasst, wenn Anita die interne Rendite ihrer Weiterbildungsanstrengungen berechnet. Sie stoppt ihre Bildungsinvestitionen, wenn ihre privaten Grenzkosten ihren privaten Grenznutzen eingeholt haben. Doch aus gesamtwirtschaftlicher Sicht ist zusätzliche Weiterbildung rentabel, und zwar solange, bis sich die volkswirtschaftlichen Grenzkosten und Grenzerträge entsprechen. Die Aussagen der Neuen Wachstumstheorie werden empirisch bestätigt. Querschnittsuntersuchungen zeigen einen gesicherten Zusammenhang zwischen Humankapital und nachhaltigem Wachstum. Eine gute Übersicht zur Theorie und Empirie der Neuen Wachstumstheorie findet sich in Bretschger (1996).
- Ein zusätzlicher externer Ertrag der Weiterbildung liegt in der Reduktion der Arbeitslosenrate. Spezifisches Humankapital stabilisiert die Arbeitsbeziehungen (Schaad 1996). Dazu kommt der Multiplikatoreffekt von gut qualifizierten Arbeitskräften. Gefährdete Produktionsprozesse und Branchen bleiben trotz Strukturwandel konkurrenzfähig, was bestehende Arbeitsplätze vor dem Abbau bewahrt und neue Stellen schafft. Die Reduktion der Arbeitslosenrate bringt nicht nur Erträge für die Betroffenen, sie senkt auch das Staatsdefizit und reduziert die gesellschaftlichen und sozialen Kosten.
- Bildung, Ausbildung und Weiterbildung bringen neben dem wirtschaftlichen Ertrag einen hohen gesellschaftlichen und sozialen Nutzen. Die Staatsreform der Demokratie setzt eine informierte Bevölkerung voraus. Der wissenschaftliche und technische Fortschritt, die Globalisierung der Wirtschaft und multi-kulturelle Einflüsse führen dazu, dass politische Entscheidungen immer komplexer werden. Der demokratische Staat stellt hohe Ansprüche an seine Bürger und Bürgerinnen. Wer im Bildungssektor spart, gefährdet nicht nur den wirtschaftlichen Wohlstand, er zerstört auch das Fundament der demokratischen Gesellschaft.

Es ist kein Zufall, dass gerade die Liberalen, die normalerweise für weniger Staat und mehr Selbstverantwortung plädieren, dem Staat eine wichtige Rolle im Bildungssektor zubilligen. "Bildung ist eine leicht verderbliche Ware und eignet sich nicht für den unkontrollierten Markt." (NZZ 1996). Die folgende Abbildung illustriert grafisch, warum der "unkontrollierte Markt" zu suboptimalen Investitionen ins Humankapital führt.

Abbildung externe Erträge der Bildungsinvestitionen

Preis
Kosten



M_V ist die volkswirtschaftlich optimale Bildungsmenge. Ohne staatliche Unterstützung (Abgeltung der externen Erträge) wird nur die suboptimale Menge M_I erreicht, wo sich individuelle Grenzkosten und Grenznutzen entsprechen.

Wenn man den Bildungsmarkt sich selbst überlässt, führt das nicht nur zu einem suboptimalen Bildungsvolumen; der zu kleine Humankapitalstock weist außerdem eine ineffiziente Struktur auf. Wenn nur die individuelle Rendite berücksichtigt wird, wählen die Bildungswilligen Ausbildungen mit einer geringen externen Komponente. Je mehr Ertrag intern anfällt, um so eher rentiert die Ausbildung individuell. Management Weiterbildung läßt sich beispielsweise besser versilbern als ein Nachdiplomstudium in Umweltelehre oder ein Weiterbildungskurs, der Sozialkompetenz vermittelt. Effizienzüberlegungen verlangen demnach, dass die öffentliche Hand bei der Finanzierung der Bildung differenziert vorgeht: je höher der externe Ertrag, um so stärker sollte sich der Staat an den Kosten beteiligen.

Eine veraltete, grobe Faustregel lautet: Die Grund- und Erstausbildung stiftet grosse externe Erträge, während die externe Komponente bei der Weiterbildung vernachlässigt werden kann. Wenn diese Faustregel korrekt wäre, wäre es auch die Aufforderung, dass die Hochschul-Weiterbildung in Zukunft selbsttragend zu

gestalten sei. Die Faustregel war jedoch nie korrekt; viele Weiterbildungskurse wiesen bereits früher beachtliche externe Komponenten auf. Wenn sich die öffentliche Hand aus der Finanzierung zurückzieht, erhält die Weiterbildung eine fatale Schlagseite; Kurse werden da angeboten und besucht, wo mit geringem Risiko kurzfristig ein beachtlicher individueller Ertrag anfällt. Obschon Wettbewerb erwünscht ist, kann es nicht die Hauptaufgabe der Hochschulen sein, den privaten Anbietern die lukrativsten Kuchenstücke abzusagen. Volkswirtschaftlich wichtiger ist die ergänzende Funktion der Hochschulen. Sie müssen Weiterbildung, die von der Allgemeinheit wegen hohen externen Erträgen gewünscht wird, so günstig anbieten, dass sie bei der individuellen Optimierung nicht durch die Maschen fällt. Dies verlangt eine differenzierte Weiterbildungspalette, die von selbsttragend (einschließlich "branchenüblichem" Gewinn) bis (beinahe) vollständig staatlich finanziert reicht.

Der zweite wichtige Grund, weshalb sich die öffentliche Hand nicht aus der Weiterbildung zurückziehen darf, liegt bei der Gewichtsverlagerung. Der rasche Strukturwandel verlangt eine permanente Weiterbildung. Das Bild vom Arbeitnehmer, der sich in der Jugend eine solide Grundausbildung erwirbt und dann seinen erlernten Beruf bis zur Pensionierung ausübt, war wohl nie ganz korrekt. Doch heute ist es garantiert falsch. Die solide Grundausbildung ist noch immer unabdingbar, aber ohne Weiterbildung und flexible Anpassung an die neuen Anforderungen verliert die Arbeitnehmerin ihre Stelle und die Schweiz ihre Konkurrenzfähigkeit. Weiterbildung wurde zu einem tragenden Pfeiler im Bildungsgebäude, ihre externen Erträge dürfen von der öffentlichen Hand nicht mehr vernachlässigt werden.

Schlussfolgerungen

"Vor blindem Glauben an den Mechanismus von Angebot und Nachfrage muss auch in der Weiterbildung gewarnt werden" (NZZ 1996). Die öffentliche Hand darf sich nicht aus der Teilfinanzierung der Weiterbildung zurückziehen. Aus volkswirtschaftlicher Sicht sind die Beiträge an den Bildungssektor keine Subventionen; es handelt sich um eine Abgeltung der externen Erträge. Solche Abgeltungen stellen keine Wettbewerbsverzerrung dar, sie sind vielmehr die notwendige Voraussetzung für das optimale Funktionieren des Bildungsmarktes.

Wenn wir eine selbsttragende Weiterbildung verlangen, erhalten wir als Quittung ein zu kleines Fähigkeitskapital, das außerdem eine ineffiziente Struktur aufweist. Eine solche Entwicklung kann sich die Schweiz im harten internationalen Konkurrenzkampf nicht leisten. Dazu kommt, dass der Staat nicht nur an der Finanzierung, sondern auch am individuellen und am externen Ertrag der Weiterbildung beteiligt ist. Er profitiert durch höhere Steuereinnahmen und tiefere Sozialausgaben.

Literatur

L. Bretschger, Wachstumstheorie, München 1996

J. Schaad, Spezifisches Humankapital und die Stabilität der Arbeitsbeziehungen, Winterthur 1996

NZZ, Wem gehört die Bildung?, 3./4. August 1996

Karl Weber

Weiterbildung: Brücke zwischen Wissensproduktion und -nutzung

1. Einleitung

Zahlreiche Autoren wie BELL (1973), STEHR (1994) oder KREIBICH (1986) stellen trotz teilweise unterschiedlichen Diagnosen fest, dass sich unsere Gesellschaft von einer Industrie- in eine Wissens- bzw. Wissenschaftsgesellschaft transformiert. Für die universitäre Weiterbildung eröffnet sich in diesem Prozess die Chance, an Bedeutung zu gewinnen. Einerseits sind die Universitäten als wissensproduzierende Einrichtungen bis heute gegenüber ihren Konkurrenten auf dem Weiterbildungsmarkt gut positioniert. In vielen Bereichen, namentlich in den Geistes- und Sozialwissenschaften, verfügen sie praktisch über ein Monopol in der Wissenserzeugung. Andererseits wächst der Anteil der Studierenden bei den jüngeren Altersgruppen weiterhin. Die Hochschulen können daher in der Weiterbildung mit einer quantitativ wachsenden Nachfrage rechnen. Freilich ist nicht ganz sicher, ob sie in der Lage sind, die angesprochenen Chancen auch zu nutzen. Diese Frage gehe ich im folgenden in vier Schritten an.

In einem ersten Schritt zeige ich, mit welchem strukturell-instrumentellen Grundkonzept die universitäre Weiterbildung heute operiert. Dann wird dargestellt, wie dieses in der letzten Zeit verfeinert wurde und auf welchen impliziten pädagogischen, institutionellen und wissenschaftssoziologischen Annahmen es im Kern beruht. In einem dritten Schritt stelle ich den Strukturwandel in der Produktion und Nutzung von wissenschaftlichem Wissen dar und frage nach den Konsequenzen für die Weiterbildung an den Hochschulen. Schliesslich bleibt zu klären, wie sich im Übergang zur Wissensgesellschaft Aufgabe, Qualifikationsanforderungen und Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung wandeln können. Es versteht sich von selbst, dass im Rahmen eines relativ kurzen Papiers die aufgeworfenen Fragen nur typisierend, also vereinfachend und zugleich überzeichnend zu beantworten sind. In erster Linie will ich eine notwendige Diskussion über neue Formen in der universitären Weiterbildung anregen.

2. Weiterbildung: Aktoren, Interventionen und Transformationen

In Übereinstimmung mit SCHÄFER (1988, S. 70f) zeichnet sich die wissenschaftliche bzw. universitäre Weiterbildung dadurch aus, dass Wissenschaft ihr Gegenstand ist, sich ihre Angebote an Fachleute mit einem tertiären Abschluss und Berufserfahrungen richten und dass die Universität als Institution an den entsprechenden Programmen mitverantwortlich beteiligt ist.

Im folgenden skizziere ich, in welchen strukturellen und institutionellen Zusammenhang die Praxis der universitären Weiterbildung eingebunden ist. Grundlegend ist, dass sich die universitäre Weiterbildung in den letzten Jahren im Zusammenhang mit ihrer Institutionalisierung und Verberuflichung in verschiedene

Kontexte ausdifferenziert hat, die untereinander mehr oder weniger eng verschränkt sein können. Namentlich zu erwähnen sind folgende Kontexte: die Produktion von Wissen (Erarbeitung, Rezeption und Konsolidierung), die Vermittlung von Wissen (Planung und Realisierung von Weiterbildungsprogrammen in spezifischen Lernarrangements), die Aneignung von Wissen (individuelle und kollektive Lernprozesse) und die Verwendung von Wissen in Arbeits- oder gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Jeder dieser Kontexte stellt einen Handlungszusammenhang dar, der durch verschiedene Akteure mit spezifischen Interessen, Ressourcen und Orientierungen konstituiert wird. Die Beziehungen und Rollen zwischen diesen Akteuren innerhalb dieser Kontexte sind mehr oder weniger normativ geregelt. Zudem sind die kontextuellen Arbeitszusammenhänge von unterschiedlicher Dauer: sie können für länger eingerichtet oder nur für eine begrenzte Zeit vorgesehen sein (vgl. z. B. dauerhafte Einrichtungen von Nachdiplomstudiengängen versus einmalige, an bestimmte Zielgruppen gerichtete Weiterbildungsangebote).

In der Praxis der universitären Weiterbildung haben sich in den vergangenen Jahren zwei Interventionsbereiche herauskristallisiert. Diese zielen erstens darauf ab, Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb von Wissen und Können zu schaffen (vgl. dazu WEBER 1995, S.154f). Dazu gehören: Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten, curriculare, zeitliche, organisatorische und didaktische Strukturierung der Programme, Bekanntmachung der Angebote, Regelung des Zugangs und der Abschlüsse, Festlegung der Studiengebühren usw. Kurz: Gelegenheitsstrukturen eröffnen Teilnahme- und Lernchancen genauso wie die Einpassung des individuellen Weiterbildungsplans in die je gegebenen sozioökonomischen, biographischen und lebensweltlichen Zusammenhänge der Interessierten. Zweitens wird mit Interventionen in der Weiterbildung beabsichtigt, die Wirksamkeit von Lehr- und vor allem Lernprozessen zu erhöhen. Diesem Anliegen dienen u. a. die Strukturierung des Curriculums nach lernpsychologischen Gesichtspunkten, die weiterbildungsdidaktische Qualifizierung der Lehrenden, Lernverträge zwischen den Lernenden und der Weiterbildungsinstitution, Evaluationen der durchgeführten Veranstaltungen und Programme sowie der Weiterbildungsstellen. Ganz allgemein kann festgehalten werden, dass in den letzten Jahren dank der Weiterbildungsforschung die verfügbaren Interventionsinstrumentarien verfeinert und ausdifferenziert werden konnten.

Bei den (kollektiven) Akteuren, die intervenieren, kann es sich um spezialisierte Einrichtungen der Weiterbildung handeln, die in einen umfassenden, relativ heterogenen organisatorischen Zusammenhang eingebunden sind oder sich aus einem Fachbereich oder Institut ausdifferenziert haben. Genaugodoch können wir aber auch an nicht-spezialisierte Akteure denken, die neben anderen Tätigkeiten in die Weiterbildung involviert sind. Auch hier kann es sich um individuelle oder kollektive Akteure handeln. Je nach institutioneller Ausformung sind die Handlungskontexte unterschiedlich strukturiert und binden die Handelnden in verschiedene Loyalitäten ein.

Während ich mit dem Begriff der Intervention die an bestimmten pädagogischen Zielen orientierten Handlungsmuster der Organisatoren und der Lehrenden in der Weiterbildung anspreche, beziehe ich denjenigen der Transformation in erster Linie auf Wissen. Gemeint ist damit die Verwandlung und Neuschaffung von Wissen, also den aktiven Umgang und die Re-interpretation von Wissen. Dieser Vorgang vollzieht sich bei allen in der Weiterbildung im engen und im weiten Sinne engagierten Akteuren: die Lehrenden transformieren Wissen, wenn sie dieses vermittlungsfähig zurichten. Die Lernenden tun dasselbe, wenn sie es sich aneignen und wenn sie es in ihrem Arbeitszusammenhang nutzen.

BECK/BONSS (1989, S.30) zeigen für die Sozialwissenschaften, dass in der Praxis die Transformation und Verwendung von Wissen wesentlich durch den Kontext bestimmt wird. Namentlich weisen sie auf Besonderheiten des professionellen, des institutionellen und des allgemeinen Kontextes hin. Dabei dient professionelle Weiterbildung bekanntlich der Erhaltung und Erweiterung gruppenspezifischer Wissens- und Könnensbestände. Nun spielen sich vergleichbare Transformationsprozesse auch in den übrigen Kontexten der Weiterbildung ab, namentlich in denjenigen der Vermittlung und Aneignung von Wissen. Die curriculare Durchstrukturierung von Inhalten und Wissen bedingt Transformationen, und auch die subjektive Aneignung von Wissen stellt einen solchen Prozess dar (vgl. dazu z. B. MEZIRROW 1991 oder neuerdings ARNOLD/SIEBERT 1995).

Einiges spricht allerdings dafür, dass der Verlauf dieser Transformationsprozesse nicht nur vom Kontext der jeweils Handelnden in Produktion, Vermittlung, Aneignung und Nutzung abhängig ist, sondern auch von der Art des Wissens (sozialwissenschaftliches, naturwissenschaftliches usw. Wissen) und dem Typ des Wissens (theoretisches, technologisches und reflexives Wissen). Nicht jeder Wissenstyp ist gleichermassen einer Transformation zugänglich. Werden beispielsweise in der ärztlichen Weiterbildung die neusten Kenntnisse in der pränatalen Diagnostik vermittelt, so bestehen bei den Lernenden bezüglich Aneignung der entsprechenden Techniken und den Regeln ihrer Anwendung in der Praxis vergleichsweise geringe Spielräume. Daher wird in solchen Fällen auch versucht, die situativen Bedingungen in Vermittlung und Aneignung möglichst praxisähnlich zu gestalten (angeleitetes "reales Probehandeln"). Dagegen sind die Handlungs- und Interpretationsspielräume sicher grösser, wenn sich Verantwortliche von Unternehmen mit den Prinzipien menschengerechter Arbeitsorganisationen auseinandersetzen.

3. Praxis der universitären Weiterbildung

3.1 Ausdifferenzierung der Instrumente, Verschränkung der Kontexte und Weiterbildungsstile

Dort, wo sich die universitäre Weiterbildung in den letzten Jahren zu einem Arbeitsbereich eigener Art entwickelt hat, sich also verberuflichen konnte, werden immer differenziertere weiterbildungspädagogische Interventionsinstrumente

angewendet. Ihre Entwicklung und Verfeinerung bildet einen wichtigen Aspekt der Verwissenschaftlichung der Weiterbildungspraxis und wurde erst durch die Weiterbildungsforschung ermöglicht. Gleichzeitig erlaubt sie, Weiterbildung innerhalb der Hochschule als Aufgabe eigener Art zu definieren, zu rechtfertigen und wohl auch zu stabilisieren.

Die weiterbildungsbezogenen Interventionen zielen - wie bereits erwähnt - grundsätzlich darauf ab, die Wirksamkeitschancen von Weiterbildung zu verbessern. In bezug auf den Kontext *Vermittlung/Realisierung* bedeutet dies beispielsweise Einsatz des Computers für die Gestaltung von Lernprozessen, Erweiterung des Repertoires an Vermittlungsmethoden der Lehrenden, partizipative Planungsansätze usw. Was den Kontext der *Aneignung* betrifft, wäre beispielhaft an die Homogenisierung von Zielgruppen in der Weiterbildung, an adressatengerechte Lehrformen, an die Bedürfnisorientierung der Angebote, an das Instrument des Lernvertrages oder an die Routinisierung von Evaluationen zu denken.

Bemerkenswert ist nun, dass die traditionelle Weiterbildungspädagogik und wohl auch die entsprechende Praxis in erster Linie bei der Rationalisierung und Verbesserung der Interventionsinstrumentarien in den Kontexten der *Vermittlung/Realisierung* und der *Aneignung* ansetzen. In diesem Zusammenhang hat namentlich das Schlagwort "Weiterbildung als effizienteste Form des Wissenstransfers" Karriere gemacht. Vereinzelt zeichnen sich heute jedoch in der Weiterbildungspädagogik und auch in der Praxis Ansätze ab, den Interventionsbereich zu erweitern. In diesem Zusammenhang sei beispielsweise der Ansatz von GEISLER (1995) erwähnt, der im Beziehungsmarketing die wichtigste strategische Voraussetzung sieht, um bedürfnisgerechte Weiterbildungsprojekte zu konzipieren und zu realisieren. Soziale Beziehungen bilden gemäss GEISLER die Basis, um bedarfs- und bedürfnisgerechte Angebote zu entwickeln. Zu denken ist aber auch an Weiterbildungsangebote, in die spezielle curriculare Einheiten für die Transferhilfe mit Blick auf die Verbesserung der Anwendung des Gelernten integriert sind. Schliesslich sind die Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung vielfältiger geworden, was wir einer schönen Übersicht bei LINDENSTEIN WALSHOK (1995, S.165) entnehmen können. All diese Beispiele weisen darauf hin, dass die Weiterbildungspraxis mit ihren Interventionen zunehmend auch die Verwendungsbedingungen von Weiterbildung zu beeinflussen versucht. Auf der andern Seite hat sie sich bis heute wenig angestrengt, in die *Produktion* von Wissen einzugreifen. Auf diesen Kontext sind am ehesten Ansätze der Organisationsentwicklung (Mobilisierung von Wissen und Hervorbringung von Überzeugungen innerhalb von Organisationen), der Handlungsforschung oder solche der Wissenskultur (BRUNOLD 1995) bezogen.

Die Erweiterung des Interventionsinstrumentariums und seine tatsächliche Nutzung führen mindestens teilweise zu einer Verschränkung früher nur lose verbundener Handlungskontexte und damit zu einer erhöhten Komplexität von Steuerungs-, Planungs- und Realisierungsprozessen. Die Zahl der involvierten Akteure erhöht sich, Interessen, Erwartungen und Perspektiven werden vielfältig-

ger. So erfordert beispielsweise die Entwicklung von Weiterbildungsprojekten in Zusammenarbeit mit Berufsverbänden oder Unternehmen auf Seite der Universitäten nicht nur ein anderes Wissen und Können und mehr Zeit als die herkömmliche Vorbereitung eines traditionellen Angebotes am grünen Tisch. Entscheidend ist, dass die Hochschulen in solchen Fällen aus Überzeugung einen Teil ihrer Definitionsmacht bei der Gestaltung von Weiterbildung abgeben und mit ihren Partnern in Verhandlungssituationen eintreten. Grundsätzlich nicht anders stellt sich die Situation dar, wenn sich die Kontexte von *Vermittlung/Realisierung* und jener der *Aneignung* verzahnen (z. B. im Zusammenhang mit der Individualisierung von Weiterbildung).

Die vielfältigen Angebote in der universitären Weiterbildung illustrieren, dass die jeweils Verantwortlichen in unterschiedlichem Masse die verfügbaren Interventionsinstrumentarien verwenden. Weiterhin gibt es nicht wenige Kurse, die nach dem Konzept "ExpertInnen reden - TeilnehmerInnen fragen" aufgebaut sind. In andern Angeboten werden dagegen komplexe didaktisch-methodische Konzepte - von der Fallstudie bis zur Supervision - klug zusammengefügt. Mal sind Berufsorganisationen und Unternehmen in die Planung und Durchführung der Programme einbezogen, mal glaubt die Hochschule sehr genau zu wissen, welche Inhalte in ein Weiterbildungsprogramm aufgenommen werden müssen. Kurz: Innerhalb jeder Hochschule prägen sich - der Qualitätsdiskussion zum Trotz - recht unterschiedliche Stile in der Weiterbildung aus. Diese Vielfalt dürfte in den wenigsten Fällen allein auf die mangelnde Durchsetzungsmacht der zentralen Einrichtungen für Weiterbildung zurückgeführt werden können. Viel eher hängt sie - was empirisch noch zu klären wäre - mit der Marktposition und dem Prestige der Universität als Anbieterin, der sozialen Organisation der Nachfrage (professionell, institutionell oder individuell), mit dem Gegenstand der Weiterbildung (welche Art und welchen Typus von Wissen wollen wir vermitteln?), aber auch mit der Professionalität der Weiterbildungsanbieter zusammen.

3.2 Annahmen, die der vorherrschenden Praxis zugrunde liegen

Die Weiterbildung bedient sich in ihrer Praxis immer vielfältigerer Interventionsinstrumentarien, die zu einer Pluralisierung von Weiterbildungsstilen führen. Zu fragen ist, ob diese vielfältige Praxis im Kern nicht doch auf gemeinsamen, grundlegenden Annahmen beruht. Wie lassen sich diese vereinfachend charakterisieren?

- In mesostruktureller Hinsicht wird die Praxis der Weiterbildung wohl meist linear gedacht: Erst gilt es das notwendige Wissen zu produzieren, das anschliessend für die Weiterbildung aufgearbeitet wird, dann von den TeilnehmerInnen angeeignet und schliesslich in der beruflichen Praxis verwendet wird. Weiterbildung bedarf demnach wie jede andere universitäre Tätigkeit einer soliden Verankerung in der Forschung. Sie setzt gewissermassen konsolidiertes Wissen voraus. Entscheidend ist, dass die vorherrschende lineare Vorstellung von Weiterbildung in frappanter Weise der klassischen Begriffsbildung in der Forschung gleicht, die zwischen Grundlagenforschung, Ent-

wicklung und Anwendung unterscheidet. Allerdings halten inzwischen viele WissenschaftsforscherInnen diese begriffliche Festlegung für überholt.

- Der Praxis der Weiterbildung liegt wohl meist ein hochschulzentriertes Wissenschaftsmodell zugrunde: Die Hochschule gilt als wichtiger, in einzelnen Fachbereichen als ausschliesslicher Ort der Wissenschaftsproduktion. Als Einrichtung, die vorwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, hat sie gegenüber der Gesellschaft eine "Bringschuld": Das, was sie aus dem Geld gemacht hat, gibt sie der Gesellschaft als Wissen zurück. Dabei wird weiter unterstellt, dass das in der Regel disziplinär organisierte wissenschaftliche Wissen gegenüber andern Wissensformen grundsätzlich überlegen ist und zu einer Rationalisierung und Versachlichung von Problemlagen und -lösungen in der Gesellschaft beitragen kann (vgl. dazu BECK/BONSS 1989, S.17ff). Vermutlich gerade deswegen hat die herkömmliche Weiterbildungspraxis bis anhin meistens darauf verzichtet, im Kontext *Wissensproduktion* zu intervenieren.
- Gestützt auf die Vorstellung unbestrittener Legitimität wissenschaftlichen Wissens und seiner grundsätzlichen Überlegenheit wird Weiterbildung als besondere Form der Lehre interpretiert. Es gibt hier zwar einen Handlungsbedarf - Formen und Methoden der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen sind zu optimieren -, jedoch ohne dass den von WITTPOTH (1996) herausgearbeiteten unterschiedlichen Kontexten im Diplombereich und in der Weiterbildung besonders Rechnung getragen würde. Universitäre Weiterbildung bedarf - ausser bestenfalls einer administrativen - in der Regel keiner speziellen Professionalität. Einiges spricht dafür, dass sich im deutschsprachigen Raum dieses Selbstverständnis von universitärer Weiterbildung im Rahmen der Begründung der Hochschulexpansion in den 60er Jahren ausgebildet hat. Wissenschaftsbasierte Hochschulbildung und Weiterbildung als überlegene Bildungsformen sollten möglichst vielen zugänglich gemacht werden.

4. Ist das "klassische Modell" zukunftstauglich?

4.1 Strukturwandel der Produktion und Nutzung von Wissen

Im vorangegangenen Abschnitt habe ich die These vertreten, dass die gegenwärtige Praxis in der universitären Weiterbildung wesentlich auf hochschul- und wissenschaftspolitischen Annahmen beruht, die die Basis für die Expansion der Hochschulen und der Wissenschaften in den 60er Jahren bildeten. Es stellt sich daher die Frage, ob das gegenwärtige Weiterbildungsmodell angesichts des tiefgreifenden Strukturwandels in den Wissenschaften eine Zukunft hat.

GIBBONS et al. (1994) weisen plausibel nach, dass sich in der Wissenschaft neue Modalitäten der Produktion ausbreiten. Wissensproduktion und -anwendung werden in einem Kontext organisiert. Vom oben erwähnten linearen Modell "Grundlagenforschung - Entwicklung - Anwendung" wird Abschied genommen. Neues Wissen wird zunehmend in transdisziplinären Arbeitszusammenhängen

generiert. Es entwickeln sich oft eigene theoretische Strukturen und Methoden. In den Arbeitszusammenhang sind WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen, TheoretikerInnen, EntwicklerInnen und "VerkäuferInnen" eingebunden. Die Arbeiten werden in weichen, zeitlich und sachlich begrenzten und vielfältigen institutionellen Zusammenhängen organisiert. Sie sind nicht selten intermediär, d. h. zwischen Hochschule und Privatwirtschaft verankert. Der Ort der Produktion von Wissen wird in der Regel zugleich zum Ort seiner Diffusion⁶.

Diese neuen Modalitäten der Wissensproduktion, die die traditionellen, disziplinär organisierten ergänzen und teilweise verdrängen, verkürzen den Timelag zwischen der Entdeckung neuen Wissens und seiner Anwendung (Parallelisierung von Prozessen). Sie gestatten auch, das Anwendungspotential von Wissen, selbst wenn dieses nicht konsolidiert ist, relativ schnell abzuschätzen. Überdies wird es möglich, die Innovationspotentiale, die auf der Schnittstelle unterschiedlicher Disziplinen situiert sind, vergleichsweise systematisch auszuschöpfen.

Auf einer Makroebene werden im Rahmen dieser Neuorganisation von Wissenschaft traditionelle Grenzziehungen obsolet. Sowohl die öffentliche wie auch die private Forschung verschränken sich zunehmend und organisieren sich vermehrt in internationalen Zusammenhängen (CRAWFORD 1993). In diesem Entgrenzungsprozess verlieren die traditionellen Hochschulen ein Stück weit ihre Kontrollmacht über die Wissenschaft, was u. a. zu einer Heterogenisierung der Qualitätskriterien und einer Bedeutungszunahme ausserwissenschaftlicher Bezüge führt. Dies hängt sicher auch mit dem geringeren Stellenwert öffentlich finanzierter Forschung, den neuen technisch gestützten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten in der Wissenschaft und der wachsenden wirtschaftlichen Bedeutung von Wissen ganz allgemein zusammen. Entgrenzungen in der Wissenschaft lassen sich im Kern auf ihre geglückte weltweite Expansion zurückführen.

Unter organisatorisch-funktionalen Gesichtspunkten bleibt zu betonen, dass sich im Prozess der Dynamisierung der Wissenschaften die Hochschulen mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld zunehmend verflechten. Diese Verflechtungen beziehen sich auf sämtliche Funktionsbereiche. Namentlich stellen die Hochschulen eine wichtige Wissensbasis für das Funktionieren der nachindustriellen Wirtschaft bereit. Dabei unterstützen sie Individuen und Organisationen, den kontinuierlichen Wandel in der Gesellschaft sicherzustellen, und tragen ganz allgemein zur sozialen, kulturellen und politischen Integration bei (vgl. beispielhaft dazu LINDENSTEIN WALSHOK 1995, S. 137ff).

Konnte früher von einem Wirkungsmodell "Hochschule → Wissen → Gesellschaft" ausgegangen werden, so hat sich heute die Wirkungsrichtung eher umgekehrt zu: "Gesellschaft → Wissen → Hochschule". Die Hochschulen sind nur

⁶ Freilich kann an dieser Stelle gefragt werden, ob diese Modalitäten der Wissensproduktion für Geistes- und Sozialwissenschaften neu sind. Möglicherweise stellt diese Produktionsform die "vormoderne", nicht professionelle Modalität der Wissensproduktion dar, wie sie in diesen Wissenschaften bis vor wenigen Jahren üblich war.

eine der wissensproduzierenden Einrichtungen in der Gesellschaft. Gleichzeitig bilden sie Teil dieser Gesellschaft und sind keine Insel mehr in ihr (vgl. dazu BARNETT 1994, S. 22). Die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen arbeiten auf vielfältige Weise - und nicht immer nur in eitler Harmonie - mit Einrichtungen der Hochschulen zusammen. Somit beeinflussen heute mehr als in der Vergangenheit verschiedene gesellschaftliche Gruppen die Tätigkeiten der Hochschulen.

In diesem Prozess ist die Differenz der kognitiven Macht zwischen jenen, die an den Hochschulen arbeiten, und jenen, die ausserhalb von ihnen tätig sind, geringer geworden, wenn sie auch noch nicht ganz verschwunden ist (vgl. dazu GELLNER nach BARNETT 1994, S. 50). Für unser Land sei in diesem Zusammenhang illustrierend auf den Befund von WEINGART et al. (1992) hingewiesen, wonach als Ergebnis bibliometrischer Analysen (Messung der Forschungsoutputs) die Ciba Geigy AG als zweitwichtigste Forschungsinstitution der chemischen Forschung dasteht.

Da neben der Ausbreitung der skizzierten neuen Modalitäten der wissenschaftlichen Produktion die klassische, disziplinär organisierte weiterhin gepflegt wird, gerade an den Hochschulen, ergibt sich insgesamt eine Pluralisierung von wissenschaftlichen Stilen. Allerdings ist absehbar, dass sich - auch innerhalb kleiner Hochschulen - die Spannungen zwischen den beiden Produktionsweisen verstärken dürften, und dass besonders die disziplinär orientierten Disziplinen (z. B. die klassischen geisteswissenschaftlichen Disziplinen) vermehrt unter legitimatorischen Druck geraten werden. Namentlich dürften die Aussenerwartungen nach einer fachübergreifenden und zugleich problemorientierten Zusammenarbeit verbindlicher werden. Wichtig ist aber auch, dass sich die Wissensproduktion der öffentlich finanzierten Hochschulen vermehrt am Markt bewähren muss. Schliesslich mag in unserem Zusammenhang besonders bedeutsam sein, dass mit der neuen wissenschaftlichen Produktionsweise auch die Kriterien wissenschaftlicher Qualität an den Hochschulen heterogener werden, was nicht ohne Folgen für die Weiterbildung bleibt. Die Inhalte wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich nicht mehr allein fachlich-disziplinär legitimieren.

4.2 Transformation des Wissenschaftssystems, neue Produktionsweise und wissenschaftliche Weiterbildung

Der skizzierte Transformationsprozess des Wissenschaftssystems scheint irreversibel. Er stellt eine Folge der geglückten Expansion der Hochschulen und der Wissenschaften seit dem 2. Weltkrieg und der globalen Ausbreitung des abendländischen Wissenschaftsmodells dar. Freilich hat sich dieser Prozess nicht in allen Ländern gleich durchgesetzt. Namentlich im angelsächsischen und im US-amerikanischen Bereich ist er besonders weit fortgeschritten. Auch zwischen den Disziplinen bestehen beträchtliche Unterschiede. Dennoch betrachte ich unter allgemeinen Gesichtspunkten die neuen Modalitäten der Produktion von Wissen für die wissenschaftliche Weiterbildung als entwicklungsbestimmend.

- Zwar verlieren die Hochschulen und ihre Angehörigen ihr Monopol als Wissensproduzenten endgültig. Mehr als in der Vergangenheit befinden sie sich in einer Wettbewerbssituation nicht nur mit andern - internationalen - Hochschulen, sondern auch mit privaten Forschungseinrichtungen oder -netzwerken. Die Struktur der wissensproduzierenden Einrichtungen wird horizontaler, flexibler und erfolgsabhängiger. Gleichzeitig bilden die Hochschulen aber die einzigen Forschungseinrichtungen, die legitimerweise sowohl die alten wie auch die neuen wissenschaftlichen Modalitäten der Produktion pflegen dürfen und die ihr Wissen auch und in erster Linie in der Grundausbildung weitergeben können. Vereinfacht lässt sich festhalten, dass die hierarchische Differenz zwischen den Hochschulen und andern Einheiten hinsichtlich des produzierten Wissens verschwunden ist. Die qualitativen Differenzen zwischen den Hochschulen und den andern Einrichtungen akzentuieren sich.
- Die neue wissenschaftliche Produktionsweise kann als Versuch interpretiert werden, den Timelag zwischen einer wissenschaftlichen Entdeckung und ihrer Anwendung zu verkürzen und auch zu entformalisieren. Dadurch wird angestrebt, die unterschiedlichen situativen Bedingungen der Anwendung von Wissen besser zu berücksichtigen (vgl. dazu auch die oben erwähnte Transferproblematik). Man nimmt gewissermassen von einem technischen Transfermodell Abschied und setzt mehr auf spontane und selbstregulierte Lernprozesse. Wissen wird mindestens teilweise von Personen und Berufen abgekoppelt und unmittelbar in systemisch-organisatorische Zusammenhänge eingebunden. Nicht die Statussicherung oder -verbesserung weitergebildeter Menschen steht im Vordergrund, sondern die Verbesserung von Problemlösungen durch die Mobilisierung und Nutzung von Wissen in den Systemen. Im übrigen kann der von KUWAN (1988) bereits vor Jahren diagnostizierte Trend zur Verstärkung der innerbetrieblichen Weiterbildung als bestätigender Hinweis für die skizzierte Entwicklung interpretiert werden.

Einem ähnlichen Ziel dürfte die technisch gesteuerte Weitergabe von Wissen in der Weiterbildung dienen. Zwar behalten auch bei den Hochqualifizierten die traditionellen Ressourcen - Bücher und Zeitschriften - weiterhin eine gewisse Bedeutung. Die Wirksamkeit von Weiterbildung wird heute vermehrt mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gesteigert. Individualisierung in einem doppelten Sinne wird möglich: erstens im Sinne einer Gestaltung individueller Lernprojekte und zweitens mit Blick auf die Berücksichtigung besonderer betrieblicher Erfordernisse.

Die angesprochenen Entwicklungen scheinen mir für die universitäre Weiterbildung vor allem unter einem Gesichtspunkt bedeutungsvoll: Anders als in der Vergangenheit wird universitäre Weiterbildung in Zukunft auch und vermehrt mit der Forschung zu verknüpfen sein. Mit dieser Neuorientierung könnte die Weiterbildung noch besser als bisher an den zentralen Werten der Universität partizipieren, wodurch sicher auch ihre Legitimation gestärkt würde. Wie ein solches zeitgemässes Postulat umgesetzt werden könnte, bedarf weiterer Klärungen. Ansatzpunkte, wie sie von DONALDSON (1992) skizziert werden, könnten sich dabei als nützlich erweisen.

DONALDSON unterscheidet drei Möglichkeiten, die Weiterbildung mit der Forschung zu verknüpfen. Mit der Informations- und Kommunikationsfunktion spricht er erstens Tätigkeiten an, die bei uns üblicherweise im Rahmen des sogenannten Technologietransfers wahrgenommen werden. Interessanter erscheint mir zweitens die Initiierungsfunktion: Hier geht es darum, in Weiterbildungsprogramme Forschungskomponenten systematisch einzubauen, und zwar in einem grösseren Umfang als dies üblicherweise im Rahmen von Abschlussarbeiten möglich ist. Dabei könnten Aufgaben wahrgenommen werden wie die der Entwicklung von Wissen in bezug auf den ausseruniversitären Wissensbedarf, der Sammlung, Strukturierung und Erhaltung von Wissen, der Anwendung und entsprechenden Evaluation von Wissen, der Wissensdiffusion und des Dialogs mit Wissensmanagern und- verwenden (vgl. dazu LINDENSTEIN WALSHOK 1995, S. 156). Die skizzierten Aktivitäten sind drittens in Abstimmung bzw. bewusster Arbeitsteilung mit dem Lehrkörper und den Fakultäten durchzuführen. Diese sind besonders in Fragen weiterbildungsrelevanter Forschung zu beraten und zu unterstützen. Namentlich empfiehlt DONALDSON, Räume zu schaffen für die Kooperation zwischen der Universität und der externen Fachwelt, um so den Zugang zu weiterbildungsrelevanter Forschung zu verbessern. Aufgabe der Weiterbildung wäre es daher, Themen für Forschungsprojekte zu identifizieren, Finanzierungsquellen zu erschliessen und das Management in der Forschungszusammenarbeit zu übernehmen. Gerade diese Aufgabe ist angesichts der hohen Komplexität der transdisziplinären wissenschaftlichen Produktionsweise äusserst anspruchsvoll, aber auch spannend.

- Ohne Zweifel stehen die Hochschulen gegenwärtig vor der Aufgabe, wie sie angesichts der Dynamisierung und "Demokratisierung" von Forschung und Weiterbildung ihr Leistungsangebot so profilieren können, das es als einzigartig wahrgenommen wird. Mehr als bisher sollten sie sich im Prozess der fortschreitenden Verwissenschaftlichung der Welt als kritische Umwelt verstehen. Sie beteiligen sich zwar an den neuen Formen der Wissensproduktion in organisationsübergreifenden Zusammenhängen, fühlen sich dabei jedoch weiterhin auch, aber nicht nur, ihrem klassischen Auftrag der Aufklärung verpflichtet. Bei der Wahrnehmung dieser Funktion kann dem disziplinär erzeugten Wissen eine grosse Bedeutung zukommen. Gerade dadurch können die Hochschulen produktive Differenzen erzeugen. Forschung und Weiterbildung an den Hochschulen sollten die Möglichkeiten, welche ihr handlungsentlasteter Raum bietet, systematisch und konsequent ausnützen. Innerhalb der Hochschulen können offen, kritisch, fair und ohne einen unmittelbaren Handlungsdruck neue Ideen und neues Wissen erörtert werden. Die Hochschulen sind in der Lage und berechtigt, die bloss utilitaristische Produktion und Verwendung von Wissen in Frage zu stellen. Mit einer solchen Strategie in der Weiterbildung können sie ihre "Uniqueness" profilieren.

5. Elemente von Perspektiven für die universitäre Weiterbildung: Aufgaben und Professionalität

Im folgenden wird nun versucht, einige konkretisierende Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Praxis in der universitären Weiterbildung zu ziehen. Dabei gehe ich von den grundlegenden Annahmen aus, dass an den Hochschulen die alten und die neuen Modalitäten der wissenschaftlichen Produktion nebeneinander existieren werden, und dass deswegen die herkömmliche Praxis in der Weiterbildung weiterhin und möglichst noch verbessert zu pflegen ist.

Die verstärkte Verschränkung der Weiterbildung mit der Forschung und die weiterhin wachsenden Qualitätsanforderungen, die an die herkömmliche Weiterbildung gestellt werden, führen dazu, dass das Aufgabenfeld in der Weiterbildung insgesamt anspruchsvoller wird. Einerseits müssen die fachlich-inhaltlichen Bezüge in der Weiterbildung ernster genommen werden. Mehr als bisher berücksichtigt die Weiterbildung den Stand der Forschung, d. h. das, was in den Wissenschaften als konsolidiert bzw. nicht konsolidiert gilt. Die Fachleute in der Weiterbildung beschaffen sich in geeigneter Weise den Zugang zu diesem Wissen, wodurch sich der inneruniversitäre Kooperationszwang erhöhen dürfte. Andererseits wird Weiterbildung als Managementaufgabe anspruchsvoller. Namentlich gilt es, Organisationen auf Zeit zu etablieren sowie Kommunikation und Interaktion zwischen unterschiedlich strukturierten Systemen zu ermöglichen.

Die skizzierten Aufgaben können wohl dann von den in der Weiterbildung Tätigen am besten wahrgenommen werden, wenn diese sich den Werten des "brokering" oder der "Verhandlung" verpflichtet fühlen. Sie dürften so am ehesten in der Lage sein, "geeignete Informationsquellen für neue Problemlagen zu erkennen, mit Fachleuten zu kommunizieren, Informationen und Wissen handlungsorientiert zu synthetisieren und die organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen für derartige Aktivitäten sicherzustellen" (LINDENSTEIN WALSHOK 1995, S. 268ff).

Die Entwicklung und Entfaltung eines derartigen Weiterbildungsverständnisses ist auch an kulturelle Voraussetzungen geknüpft, die nicht überall und in allen Fächern gegeben sind. Zunächst ist es vermutlich nötig, dass sich die Hochschulangehörigen bewusst sind, dass die Hochschule nicht der einzige Ort der Wissensproduktion ist und dass besonders die Zusammenarbeit mit ausser-universitären Kreisen eine enorme Lernchance darstellt. Derartige Voraussetzungen können nicht verordnet werden. Vielmehr ist es nötig, Netzwerke und Interfaces entstehen zu lassen, die ermöglichen, sich kennenzulernen, wechselseitig Vertrauen aufzubauen, Lernprozesse zu erfahren und eine gemeinsame Perspektive zu entwickeln. Solche Austauschprozesse können durch geeignete organisatorische und institutionelle Vorkehrungen erleichtert und stabilisiert werden. Institutionenbildung ist hier das geeignete Stichwort.

Die Erfahrung hat uns gelehrt, dass sich die Transformation der Wissenschaften und der Hochschulen aller Rhetorik zum Trotz wohl nur in kleinen Schritten vollzieht. Will die Weiterbildung daher ihr Praxisfeld erweitern, wird sie klugerweise

von grossen Entwürfen und gesamtsystemischen Reformansprüchen Abstand nehmen. Sie wird sich von der Vorstellung verabschieden, dass Weiterbildung einfach eine Brücke ist mit starken, eindeutig erkennbaren Pfeilern an beiden Ufern, demjenigen der Praxis und demjenigen der Wissenschaft. Weiterbildung vollzieht sich in der Zukunft vermehrt in Netzwerken und in kooperativen, jedoch nicht selten brüchigen Arbeitszusammenhängen. Hier eröffnen sich Chancen, die es gezielt, mit Augenmass und innovativ zu nutzen gilt. Nicht der grosse Wurf ist gefragt, sondern Ausdauer und Stetigkeit bei einer notwendigen Neuorientierung.

Literatur

- ARNOLD, Rolf/SIEBERT, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung ; Bd. 4. Hohengehren, Baltmannsweiler, 1995
- BARNETT, Ronald: The Limits of Competence. London, 1994
- BECK, Ulrich/BONSS Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt a.M., 1989
- BELL, Daniel: The coming of post-industrial society : a venture in social forecasting. New York, 1973 (dt: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a.M., 1989)
- BRUNOLD, Herbert: Weiterbildungsveranstaltung: Vorstellung eines didaktischen Konzeptes. In: Das Hochschulwesen, vol. 2/1995, S. 117 – 119
- DONALDSON, Joe F.: Research and Continuing Higher Education. In: LERNER, Allen W./KING B.Kay (Hrsg.): Continuing Higher Education. New York und London, 1992
- GEISSLER, Harald: Weiterbildungs-Marketing II, Studienbrief Erwachsenenbildung Universität Kaiserslautern, 1995
- GIBBONS, M. et al.: The new production of knowledge: The Dynamics of science and research in contemporary societies. London, 1994
- KREIBICH, Rolf: Die Wissenschaftsgesellschaft : von Galilei zur High-Tech-Revolution. Frankfurt a.M., 1986
- KUWAN, Helmut: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988: repräsentative Untersuchung zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung 1979 – 1988. Bonn, 1989
- LINDENSTEIN WALSHOK, Mary: Knowledge without Boundaries. San Francisco, 1995
- MEZIRROW, Jack: Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco, 1991
- SCHÄFER, Erich: Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess. Opladen, 1988
- STEHR, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen: zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M., 1994

WEBER, Karl: Systembildung und Konstituierung von Wirksamkeitspotentialen. In: TRIER, Uri (Hrsg.): Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen, NFP 33 (1995), Bern, 153 – 163

WEINGART, Peter/STRATE, Jörg/WINTERHAGER, Matthias: Forschungslandkarte Schweiz: In: SWR (Hrsg.): FOP 11. Bern, 1992

WITTPOTH, Jürgen: Wissenschaftliche Weiterbildung als Sonderfall der Lehre. Manuskript. 1996

Arbeitsgruppe A

Qualität der Weiterbildung, Qualität in der Weiterbildung

René Anliker und Claudia Humbel

Qualität in der universitären Weiterbildung am Beispiel des Nachdiplomstudiums Raumplanung der ETH Zürich

1. Qualitätssicherung der Weiterbildung an der ETH Zürich

Im Rahmen der Finanzierungshilfe durch die «Botschaft über die Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung» konnte die ETH Zürich das ursprüngliche Angebot an längerdauernden Nachdiplomstudien und -kursen mehr als verdoppeln sowie wichtige Anstösse und Hilfestellungen für den Aufbau von kürzerdauernden Weiterbildungsveranstaltungen leisten. Parallel dazu hat auch die Qualitätssicherung und -verbesserung in der Weiterbildung einen nicht mehr wegzudenkenden Stellenwert in der Weiterbildungspolitik der ETH Zürich bekommen.

Unter der Federführung des Zentrums für Weiterbildung wurde 1993 die periodische Überprüfung der Weiterbildungsveranstaltungen an der ETH Zürich aufgebaut. Aus den Erkenntnissen und Erfahrungen, die das Zentrum für Weiterbildung einerseits aus den ersten Evaluationsvorhaben und andererseits aus der Einführung von Nachdiplomstudien und -kursen sammeln konnte, entwickelte es 1994 in Zusammenarbeit mit Rolf Kuhn (PERVIA) ein Evaluationsmodell für Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Abb. 1). Dieses Modell reflektiert den Kontext von längerdauernden Weiterbildungsveranstaltungen an der ETH und kombiniert Qualitätsansprüche des «Total Quality Management»-Ansatzes mit jenen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Damit verfügt das Zentrum für Weiterbildung über ein Qualitätssicherungskonzept, das als Evaluations- bzw. Qualitätssicherungsmodell für Weiterbildungsveranstaltungen in die ETH-relevante Praxis umgesetzt werden kann.

Das Modell sieht die Weiterbildungsveranstaltungen als einen Prozess, der durch das Zusammenwirken dreier Partner und mehrerer Prozessebenen beeinflusst wird. Die Partner sind die Arbeitgeber als Abnehmer der Weiterbildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen, die Teilnehmer/innen von Weiterbildungsveranstaltungen sowie die Anbieter/innen von Weiterbildungsveranstaltungen (Dozenten/innen). Das Modell unterscheidet Prozesse, die während den Weiterbildungsveranstaltungen wirken (Organisation, Durchführung und unmittelbare Wirkungen) und Prozesse, die Bedürfnisse antizipieren und damit auf die Gestaltung des zukünftigen Angebots einen wirksamen Einfluss haben (längerfristiger Transfer/Nutzen, Einflüsse des Bildungsumfeldes und die Konzeption von Weiterbildungsveranstaltungen). Auf jeder Prozessebene werden verschiedene Aspekte berücksichtigt. Diese können im Rahmen einer Evaluation

anhand einer oder verschiedener Methoden (Fragebogenbefragung, Interviews, Visitation usw.) überprüft werden.

Je nach Massgabe der Rahmenbedingungen eines Evaluationsprojektes (z. B. Zielsetzung der Evaluation, verfügbare Zeit, verfügbare Evaluationsexperten, verfügbare finanzielle Mittel usw.), können eine, mehrere oder alle Prozessebenen und Partner in das Evaluationsvorhaben integriert werden.

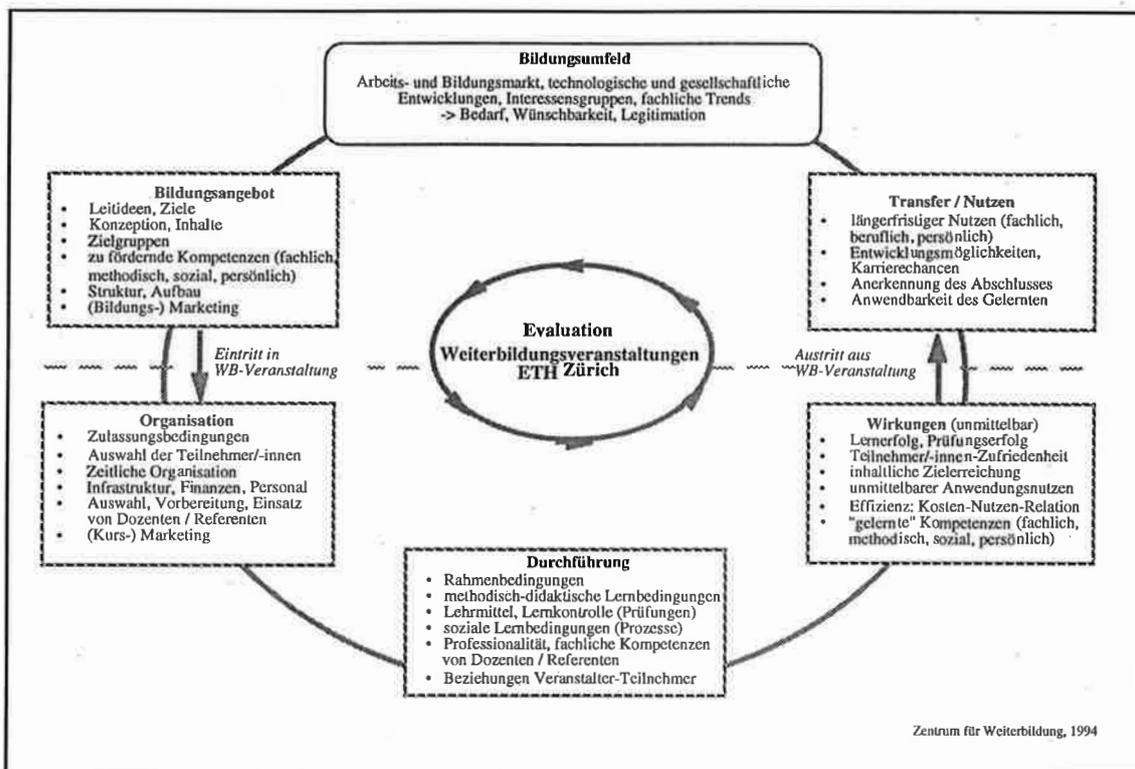


Abb. 1 Evaluationsmodell Zentrum für Weiterbildung, ETH Zürich

2. Evaluation des Nachdiplomstudiums Raumplanung

Das Zentrum für Weiterbildung hat bereits mehrere Nachdiplomstudien und -kurse mit Hilfe des oben dargestellten Modells evaluiert. Je nach den Zielsetzungen dieser Projekte wurde jeweils eine geeignete Auswahl von Partnern und Prozessebenen in die Evaluation einbezogen. Anlässlich der Evaluation des Nachdiplomstudiums Raumplanung wurden dabei zum ersten Mal alle Prozessebenen sowie alle beteiligten Partner in einem Evaluationsvorhaben zusammengeführt. Diese Evaluation, daraus abgeleitete Empfehlungen und Folgerungen für Qualitätsanforderungen in der universitären Weiterbildung sind in diesem Bericht dargestellt.

2.1 Das Nachdiplomstudium Raumplanung

Seit 1965 führt das Institut für Orts-, Regional- und Landesplanung an der ETH Zürich ein Nachdiplomstudium in Raumplanung durch. Dieses Nachdiplomstudium ist die einzige akademische Planungsausbildung in der deutschsprachigen Schweiz. Im Laufe der Jahre wurden die Ausbildungskonzepte und Schwerpunkte mehrfach geändert. Beginnend mit dem Kurs 1991/92 wurde die Studiendauer von vier Semestern (Teilzeit) auf ein Jahr (Vollzeit) reduziert sowie Form und Inhalt der Lehrveranstaltungen auf die aktuellen Anforderungen ausgerichtet. Zur Zeit ist das Nachdiplomstudium Raumplanung mit rund 1500 Kontaktstunden das umfangreichste Nachdiplomstudium im Angebot der ETH Zürich und erfordert von den TeilnehmerInnen ein zwölfmonatiges Engagement ohne die üblichen Semesterferien.

Rund ein Drittel der Nachdiplomstudierenden kommt aus dem Fachbereich Architektur, alle übrigen verteilen sich auf die Disziplinen Geographie, Natur-, Ingenieur-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften. Das Nachdiplomstudium baut auf dem vorhandenen Fachwissen und den beruflichen Erfahrungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf. Dieses Fachwissen wird vertieft und gleichzeitig auf die Bereiche der Raumplanung erweitert, um die Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, sich über die Grenzen von Disziplinen hinweg mit anderen Fachleuten zu verständigen, aktiv an der Lösung raumplanerischer Probleme mitzuwirken sowie planerische Arbeiten verantwortlich zu betreuen und zu organisieren. Im interdisziplinär zusammengesetzten Lehrkörper sind Professoren/innen der ETH, Gastprofessoren/innen ausländischer Hochschulen und Fachleute der Planungspraxis vertreten.

Inhaltlich war die sich nach 1945 rechtlich und administrativ etablierende Raumplanung in der Schweiz bis in die Achtzigerjahre geprägt durch die Prozesse des wirtschaftlichen Wachstums (Lenkung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wachstumsprozesse). Heute steht die Nachfrageanimation im Vordergrund, und Raumplanung erhält mehr und mehr den Charakter einer Projektorganisation zwischen den unterschiedlichen Staatsebenen und privaten Akteuren. Im Planungsprozess erhalten die Persönlichkeit und die soziale Kompetenz der Planenden neben den technischen Fertigkeiten ein grösseres Gewicht. Immer häufiger stehen übernationale Bezüge sowie Koordination und Verknüpfungen zwischen Sach- und Raumplanung im Zentrum (z. B. im Verkehr, in der Landwirtschaft, im Gesundheits- und Sozialwesen usw.).

2.1.1 Studienkonzept

Der Studienablauf ist in fünf Phasen (vgl. Abb. 2) eingeteilt: Vorbereitungszeit, zwei Projektphasen, Studienarbeit und die interdisziplinäre Erörterung. In der Vorbereitung auf das Studium haben sich die Studierenden in die Grundlagenliteratur der vier Lehrbereiche Architektur und Städtebau; Umweltplanung, Ver- und Entsorgung; Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Orts-, Regional- und Landesplanung einzulesen und sich in Kursen über die kommunale Planung und

die Anwendung von EDV ein Basiswissen anzueignen, welches ihnen ermöglicht, mit dem Studienbeginn in interdisziplinären Gruppen Projekte mit aktuellen planerischen Aufgabenstellungen zu bearbeiten. In den parallel zur Projektarbeit durchgeführten Lehrbereichsseminariaten werden auf vielfältige Art und Weise die fachlichen Grundlagen aus den vier Lehrbereichen im Rahmen von Vorlesungen, Referaten, Exkursionen, Diskussionen, Übungen usw. vermittelt. Die abschliessende Studienarbeit wird als selbständige Einzelarbeit ausgeführt und beinhaltet die theoretische und praktische Abhandlung einer Thematik. Mit der interdisziplinären Erörterung der Studienarbeit wird das Nachdiplomstudium abgeschlossen.

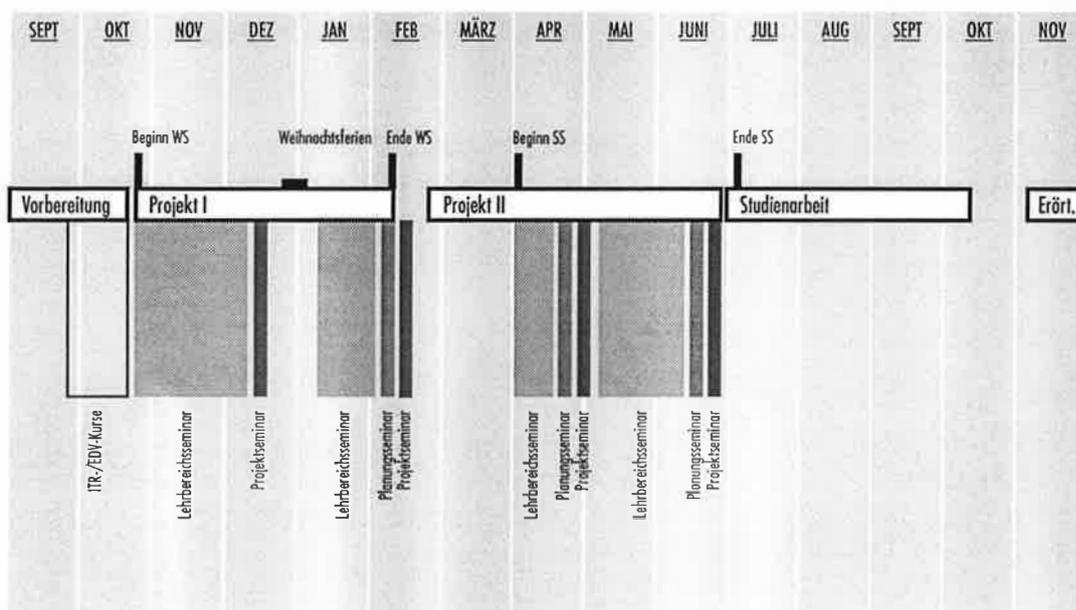


Abb. 2 Studienablauf NDS Raumplanung

2.2 Ausgangslage der Evaluation

Aus den Erfahrungen der vier Studiengänge, die mit dem oben dargestellten Studienkonzept durchgeführt worden sind, lassen sich die nachfolgenden Problemkreise des Nachdiplomstudiums Raumplanung ausmachen. In Klammer sind jeweils die Prozessebenen des Evaluationsmodells, denen die Problemstellungen zugeordnet sind, aufgeführt.

- Aufgrund der nahtlosen Übergänge zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen sowie der teilweisen Überlappung der aufeinanderfolgenden NDS sind

Arbeitsaufwand und Arbeitsdichte für Studierende wie auch für den Lehrkörper beträchtlich. (*Bildungsangebot*)

- Die Organisation und Koordination von Abläufen innerhalb des NDS ist, bedingt durch die vielen am Nachdiplomstudium beteiligten Lehrbereiche und der damit verbundenen grossen Anzahl von Akteuren, nicht in jeder Hinsicht befriedigend. (*Organisation*)
- In Gesprächen mit Studierenden kann immer wieder festgestellt werden, dass erwachsenenbildnerische Konzepte (z. B. Didaktik, Einbezug von Reflexionsphasen, Aufbau von Lernpartnerschaften) zuwenig ins Studium integriert werden. (*Durchführung*)
- Das Berufsfeld von RaumplanerInnen ist gegenwärtig einem starken Wandlungsprozess (Schrumpfung vs. Wachstum, Prozesse vs. Pläne) unterworfen. Es stellt sich die Frage, wie im Rahmen des Nachdiplomstudiums auf diese Veränderungen reagiert wird. (*Transfer und Bildungsumfeld*)
- Das Profil der Studienbewerber und Studienbewerberinnen (Anzahl, Zusammensetzung, Disziplin, Geschlecht, Berufserfahrung, Alter) veränderte sich im Vergleich zur ursprünglich konzipierten Zielgruppe im Verlauf der letzten Jahre. (*Bildungsumfeld*)

2.3 Zielsetzung und Durchführung der Evaluation

Die dargestellten Problemkreise (zeitliche Belastung der Dozenten/innen und Studierenden, Einfluss der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen auf die Raumplanung, verändertes Qualifikationsprofil der Bewerberinnen und Bewerber usw.) liessen es als sinnvoll erscheinen, alle Prozessebenen des Evaluationsmodelles sowie alle am NDS Raumplanung beteiligten Partner (Absolventen/innen, die am NDS Raumplanung lehrenden Dozenten/innen sowie die Vertreter/innen aus der raumplanerischen Praxis) in die Evaluation zu integrieren.

Die Evaluation wurde von Juli bis November 1995 durchgeführt. Anhand ausgewählter Befragungsmethoden (schriftliche Befragung, Gruppengespräche und Round-Table-Diskussionen) wurden Daten von Absolventen/innen, Dozenten/innen und Fachkräften aus der raumplanerischen Praxis erhoben.

Für die Evaluation standen folgende Zielsetzungen im Vordergrund:

- Beurteilung des Bildungsangebots, der Organisation und der Durchführung sowie der unmittelbaren Wirkungen durch die Absolventen/innen von vier Kursjahrgängen (1991/92 bis 1994/95)
- Beurteilung des Nachdiplomstudiums Raumplanung (Konzeption und Zielsetzung) durch die Dozenten/innen am NDS Raumplanung in Bezug auf den Auftrag der Raumplanung für die Zukunft

- Beurteilung des Nachdiplomstudiums Raumplanung, durch Vertreter/innen der Praxis in bezug auf die Erfordernisse der Praxis.

Anhand der daraus gewonnenen Aussagen sollen Handlungsempfehlungen zuhanden der NDS-Verantwortlichen abgeleitet werden.

2.4 Darstellung der Resultate

Insgesamt betrachtet wird das NDS Raumplanung positiv beurteilt. Der Bedarf nach einem Nachdiplomstudium in Raumplanung an der ETH Zürich wird von allen Partnern grundsätzlich bestätigt. Im folgenden sind die wesentlichsten Antworten aus den Rückmeldungen der an der Evaluation beteiligten Partner (Studierende bzw. Absolventen/innen, Dozentinnen und Dozenten sowie Fachleute aus der raumplanerischen Praxis) dargestellt.

Bildungsangebot

- Der Studienablauf erlaubt den Studierenden zuwenig Zeit für das Eigenstudium. Im speziellen ist die Verknüpfung von Projektarbeit (intensive Bearbeitung eines Planungsproblems in interdisziplinären Arbeitsgruppen) und Vorlesungen hinderlich für die vertiefte Auseinandersetzung mit der Projektarbeit bzw. mit dem Vorlesungsstoff.
- Die Dozenten/innen sind der Meinung, dass sich das NDS z. T. inhaltlich und methodisch an die aktuellen Rahmenbedingungen der Raumplanung anpassen muss.

Organisation

- Die Mehrzahl der Dozenten/innen sind der Meinung, dass die Koordination zwischen den einzelnen Lehrbereichen verbesserungsfähig ist.
- Die Dozenten/innen beurteilen das gegenwärtige Aufnahmeverfahren als geeignete Massnahme für die Selektion in das Nachdiplomstudium.
- Die gezielte Ausrichtung der Werbung des Nachdiplomstudiums auf Studierende raumplanungsrelevanter ETH-Abteilungen ist gering.

Durchführung

- Die Absolventen/innen bemängeln die didaktisch-methodischen Fähigkeiten einzelner Dozenten/innen.
- Die Absolventen/innen äussern, dass der Lelirkörper zuwenig flexibel auf aktuelle raumplanungsrelevante Themen eingeht.
- Die Studierenden wünschen eine grössere Transparenz bezüglich den Lehr-/Lernzielen im Nachdiplomstudium.
- Die Dozenten/innen beurteilen die bereits vorhandenen Lernerfolgskontrollen (Studienarbeit, interdisziplinäre Erörterung) positiv. Weiter werden vermehrte Werkstattgespräche und Zwischenprüfungen vor der Studienarbeit (mündliche oder schriftliche) vorgeschlagen.

Transfer/Nutzen

- Rund 90 % der Absolventen/innen, die das Nachdiplomstudium zwischen 1991 und 1994 besuchten, haben zum Zeitpunkt der Evaluation eine Stelle in der Raumplanung oder in einem raumplanungsrelevanten Gebiet.
- Die Absolventen/innen beurteilen nach ein bis drei Jahren Berufstätigkeit den Nutzen des Nachdiplomstudiums für ihre raumplanerische Tätigkeit als gut bis sehr gut.
- Die Absolventen/innen sind der Meinung, mit mehr Fallbeispielen während dem Nachdiplomstudium könnte die Arbeit in der Praxis stärker antizipiert werden.
- Die Fachkräfte stellen fest, dass Raumplanung immer stärker den Charakter einer Projektorganisation in Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern der öffentlichen und privaten Hand erhält. Auf diese Tendenzen sollte während dem Nachdiplomstudium stärker reagiert werden.
- Die Fachkräfte vermissen zunehmend eine gewisse Kreativität im Umgang mit den in der Praxis anstehenden Problemen und Aufgaben.

3. Folgerungen

3.1 Empfehlungen des Zentrums für Weiterbildung

Vom Zentrum für Weiterbildung der ETH Zürich wurden zuhanden der NDS-Verantwortlichen folgende Empfehlungen weitergeleitet:

Bildungsangebot

- Um den Aufgabenaufwand und die Aufgabendichte zu entschlacken, soll das NDS Raumplanung als einjähriges Vollzeitstudium alle zwei Jahre durchgeführt werden.
- In den NDS-freien Jahren soll, um der 'éducation permanente' und den heterogenen Ansprüchen der Planungspraxis und Planungswissenschaft zu genügen, ein attraktives Weiterbildungsangebot realisiert werden.

Organisation

- Die Ausbildungsorganisation soll auf die Funktionalität eines interdisziplinären Nachdiplomstudiums hin überprüft werden.
- Das Kursmarketing soll innerhalb der ETH verstärkt und mit dem Zentrum für Weiterbildung koordiniert werden.

Durchführung

- Die interdisziplinäre Vernetzung des Lehrangebotes soll verstärkt werden.
- Die Auseinandersetzung des Lehrkörpers mit hochschuldidaktischen Fragestellungen soll gefördert werden.

3.2 Allgemeine Folgerungen betreffend die Qualität der Weiterbildung an der ETH Zürich

Aufgrund der durchgeführten Evaluation beim NDS Raumplanung lassen sich für die Qualität der Weiterbildung an der ETH Zürich, mit Bezug auf das Evaluationsmodell des Zentrums für Weiterbildung, folgende vorläufige Schlüsse ziehen:

1. Die ETH Zürich als Anbieterin von Weiterbildungsveranstaltungen kann die Qualität ihrer Veranstaltungen durch das «*Bildungsangebot*», die «*Organisation*» und die «*Durchführung*» beeinflussen.

Dabei scheinen sich fünf Aspekte als wichtige Qualitätsindikatoren abzuzeichnen:

- a) Arbeitsaufwand und Arbeitsdichte für Studierende und den Lehrkörper
- b) Koordination und Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure sowohl innerhalb der Weiterbildung als auch nach aussen
- c) Lernpartnerschaft zwischen Lernenden und Lehrenden
- d) Vorstellungen über die Zielgruppe der Studierenden
- e) Antizipation der zukünftigen Arbeitssituation der Studierenden

2. Auf die weiteren Evaluationskriterien, «*Transfer und Nutzen*» sowie «*Bildungsumfeld*» hat die ETH Zürich als Anbieterin von Weiterbildungsveranstaltungen nur einen indirekten Einfluss, nämlich über ihre Absolventen/innen und Dozenten/innen sowie über die Abnehmer/innen ihrer Absolventen/innen.

Als Instrument zur Erfassung der Qualität dieser Kriterien können breit gefächerte und institutionalisierte Feedbacks mit der raumplanerischen Berufspraxis dienen.

3. Um eine hohe Qualität in der Weiterbildung zu erzielen, ist es unumgänglich, regelmässig den Bildungsauftrag und die Bildungsziele der Weiterbildungsveranstaltungen zu überprüfen. Dies soll einerseits im Rahmen von Selbstevaluationsprozessen innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung und andererseits von Fremdevaluationsprozessen durch qualifizierte, unabhängige Instanzen (äusseres Korrektiv) geschehen.

Guido Baumann und Ernst Elsener

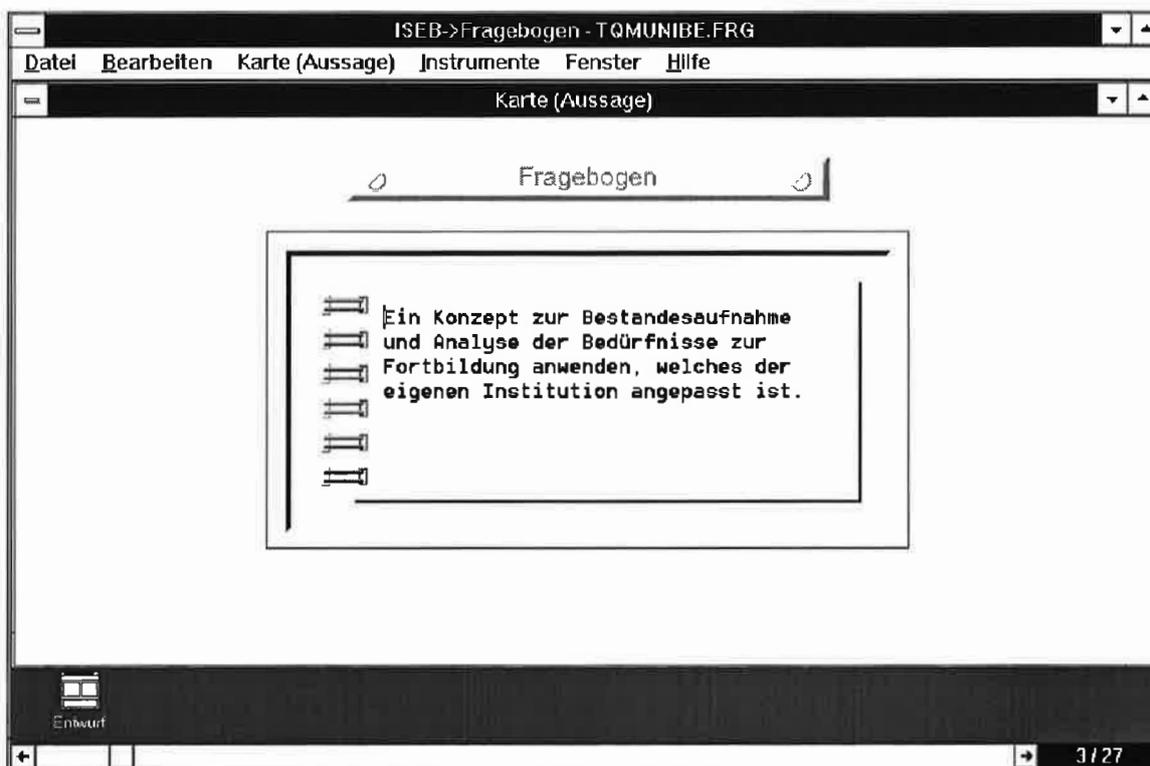
Qualität durch Evaluation

Bedürfnisevaluation in der Weiterbildung

Wer möchte bei der Planung von Weiterbildung nicht die Bedürfnisse der künftigen Teilnehmenden, von Experten im entsprechenden Gebiet, von Abnehmerorganisationen oder von anderen relevanten Gruppen kennen? Nur wer darüber im Bild ist, kann Ziele bedürfnisgerecht formulieren. Die Wirkung der erfolgten Weiterbildungsinterventionen müsste mit den vereinbarten Zielen verglichen werden. Wer träumt nicht davon, so schrittweise die Qualität von Fortbildungsveranstaltungen zu optimieren? – Hier wird eine umfassende, teilweise softwareunterstützte Methode vorgestellt, die den Aufwand so minimiert, dass auch Sie eine individuell angepasste Bedürfnisanalyse verwirklichen können, ohne dafür ein umfangreiches Forschungsprogramm starten zu müssen.

Von allen Seiten wird die Verbesserung der Qualität unseres Bildungswesens gefordert. Eine breite pädagogische Diskussion nimmt das Thema auf, und Schlagworte wie «Lohnwirksames Qualifikations-System (LQS)», «Formatives Qualifikations-System (FQS)», «Europäisches Qualitätssystem (EFQM)», «System zur Beurteilung von Weiterbildungsveranstaltungen» sowie die Ansätze von «ISO 9000» sind in aller Munde. Das Nationale Forschungsprogramm 33 untersucht «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» (1993 - 96). Im Rahmen des Teilprojektes «Die Wirksamkeit der Lehrpersonenfortbildung» ist die WBZ selber Teil dieser Evaluationsstudie.

Die Erhebung von Bedürfnissen gewinnt immer mehr an Bedeutung. Im Rahmen der bildungspolitisch vorgesehenen Verwirklichung teilautonom geleiteter Schulen wird die Qualitätssicherung im Unterricht und somit die Fortbildung der Lehrpersonen zur zentralen Aufgabe von Schulleitungen. Schulen als teilautonome Unternehmen bedürfen einer Strategie der schulinternen und -externen Fortbildung und müssen darum in einem ersten Schritt die Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrerschaft erheben. Auch die an schweizerischen Gymnasien laufenden Reformen bezüglich der Umsetzung des neuen Maturitätsreglementes und des Rahmenlehrplanes kommen nicht um eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Fragen der Evaluation und der Bedürfnisanalyse herum. Dies trifft auch auf die Berufsbildung (z. B. im Gesundheitswesen) und die innerbetriebliche Aus- und Fortbildung zu. Schliesslich haben Fragen der Evaluation und der Qualifizierung auch an den schweizerischen Hochschulen und Universitäten in den letzten Jahren an Aktualität gewonnen, vor allem auch bezogen auf die universitäre Weiterbildung. Auch beim Aufbau der künftigen Fachhochschulen, vor allem der Pädagogischen Fachhochschulen, stellen sich dieselben Fragen.



Die WBZ hat die Evaluation und insbesondere die Bedürfnisanalyse für die kommende Entwicklung des Fortbildungsangebotes zu einem Schwerpunktthema erklärt. Einerseits sollen adäquate Methoden bei der Entwicklung des eigenen Programms zur Anwendung kommen, andererseits soll eine Methodensammlung zur Evaluation so aufbereitet werden, dass sie im pädagogischen Alltag konsequente Anwendung findet. Einer Evaluationskultur im Bildungsbereich sollen folgende Massnahmen zum Durchbruch verhelfen:

- Im April 1996 veröffentlichte die WBZ die Sonderpublikation 2 zum Thema «Evaluation» und erläuterte darin die Problematik, die Begrifflichkeit und eine nützliche theoretische Basis.
- Im September 1996 lanciert sie die von Marc-André Nadeau, Université Laval, Québec, entwickelte Software ISEB/SIIB zusammen mit einem erklärenden Manual.
- Zusätzlich werden in einem Ordner Materialien von Marc-André Nadeau zu Fragen der Bedürfnisanalyse und der Evaluation von (Aus- oder Fort-) Bildungs-Lehrgängen angeboten.
- Im November führt die WBZ in Zusammenarbeit mit dem CIP in Tramelan ein 2tägiges Forum mit dem Titel «Qualität durch Evaluation» durch, in dem Marc-André Nadeau seinen Ansatz zur Evaluation erläutern wird.

Alle Publikationen und Veranstaltungen sind oder erfolgen in deutscher und französischer Sprache.

tqmunibe.frg

<p>Aussage Nr. ° 3</p> <p>Einen Lehrgang im Verhältnis zu den zu erreichenden Zielen erstellen.</p>	<p>Skala</p> <p>1 - sehr tiefer Grad von Befähigung 2 - tiefer Grad von Befähigung 3 - mittlerer Grad von Befähigung 4 - hoher Grad von Befähigung 5 - sehr hoher Grad von Befähigung</p> <p>9 - Ich weiss nicht</p>				
<p>Frage(n)</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="247 705 774 974"> <p>Grad der Befähigung, welchen ich erreicht habe</p> <p>2</p> </td> <td data-bbox="794 705 1337 974"> <p>Grad der Befähigung, welchen ich erreichen will</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;"> <p>1 2 3 4 5 9</p> </td> </tr> </table>		<p>Grad der Befähigung, welchen ich erreicht habe</p> <p>2</p>	<p>Grad der Befähigung, welchen ich erreichen will</p>	<p>1 2 3 4 5 9</p>	
<p>Grad der Befähigung, welchen ich erreicht habe</p> <p>2</p>	<p>Grad der Befähigung, welchen ich erreichen will</p>				
<p>1 2 3 4 5 9</p>					
<p>← DRÜCKEN SIE F1, FALLS SIE HILFE BENÖTIGEN. →</p>					

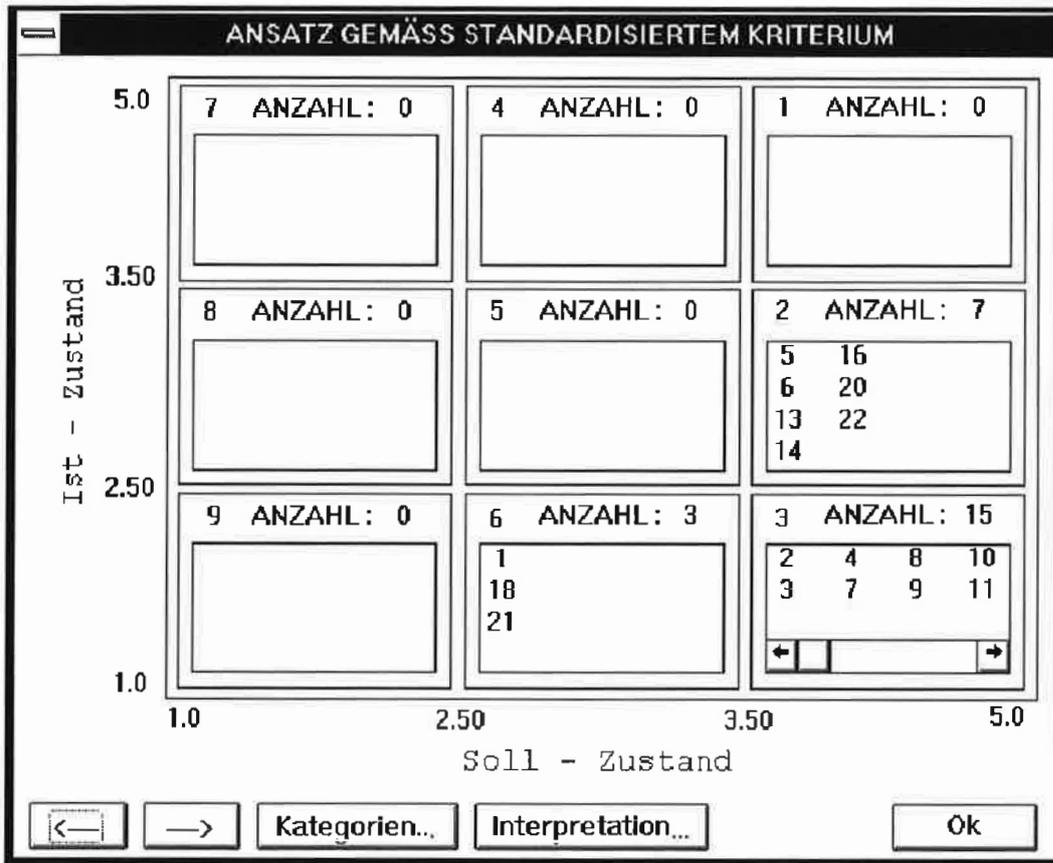
Der von Marc-André Nadeau entwickelte **Ansatz ISEB** (Interaktives System zur Ermittlung von Bedürfnissen) ist ein erprobtes, computerunterstütztes System zur Erfassung von Bildungsbedürfnissen und zur Evaluation von Lehrgängen. Es erleichtert eine auf die Kunden ausgerichtete Planung von Fortbildungsmassnahmen und einen zielgerechten und sparsamen Einsatz der Mittel. Folgende **Etappen** bilden den Kern des Verfahrens:

Expertenmeinung: Ermitteln der Gesamtmenge aller möglichen Bedürfnisse. Unterschiedliche Verfahren werden für diese Etappe vorgeschlagen und erläutert.

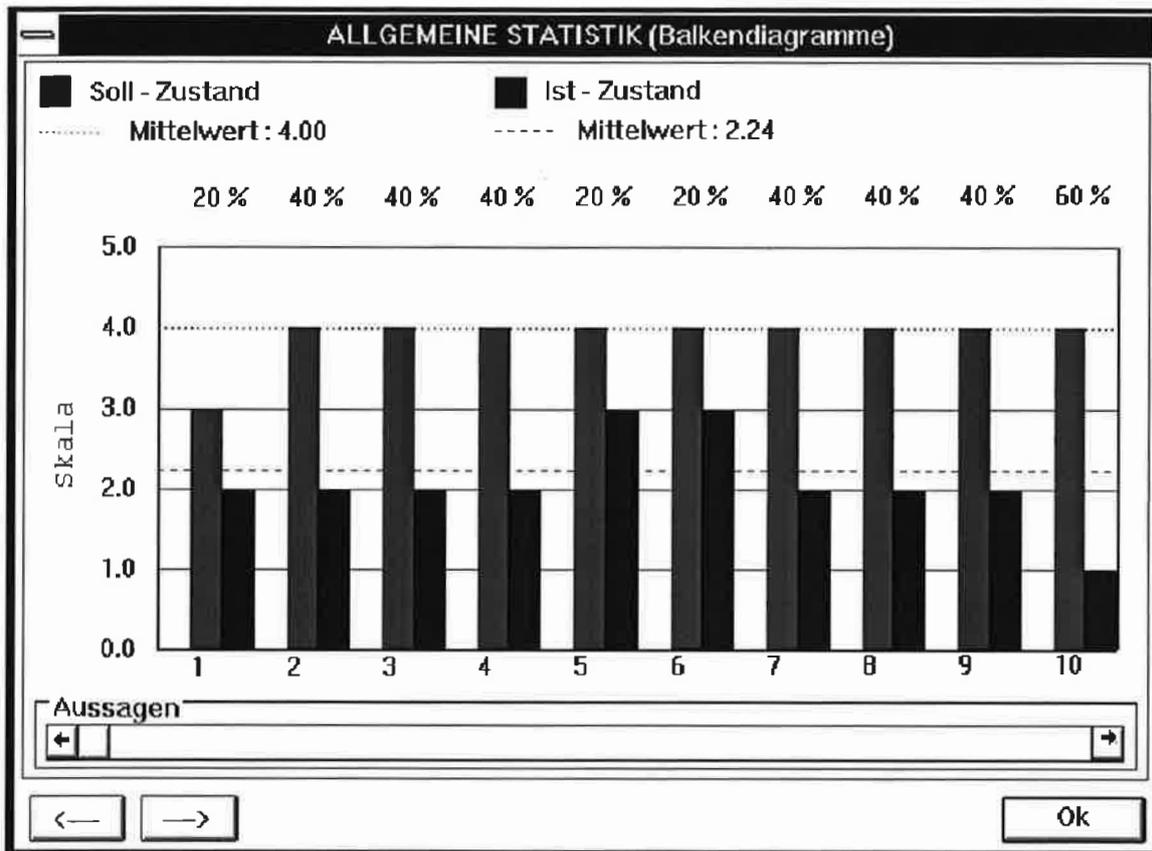
Fragebogen erstellen: Auf der Basis der formulierten Bedürfnisse bietet das System Anleitung zur Entwicklung eines Fragebogens im Hinblick auf eine spätere differenzierte Auswertung.

Befragung: Das System unterstützt das sonst so aufwendige Verfahren durch eine Programmkomponente, mit der die Befragten ihre Antworten direkt am Bildschirm eingeben können.

Auswertung: Für die einzelnen Bedürfnisse wird die relative Wichtigkeit errechnet und das Niveau der Verwirklichung dieser Bedürfnisse festgestellt.



Analyse: Bei der Analyse bietet das System eine Anzahl von numerischen und grafischen Darstellungsmöglichkeiten, um die Abweichung von Ist- und Sollzustand, die Wichtigkeit der Bedürfnisse und die Prioritätensetzung für Weiterbildung oder Grundausbildung zu veranschaulichen. Bei der Interpretation der Ergebnisse offeriert das System Unterstützung.



ALLGEMEINE STATISTIK (Mittelwert)

	Soll - Zustand			Ist - Zustand			ANTWOR- TENDE(N)
	ZUSTAND X Mittelw. Stand.abw.	V.K. (%)		ZUSTAND Y Mittelw. Stand.abw.	V.K. (%)		
INVENTAR	4.41	0.22	5.0	4.01	0.22	5.4	10
Aussage							
1	4.89	0.33	6.8	4.44	0.73	16.3	9
2	4.80	0.42	8.8	4.10	1.20	29.2	10
3	3.70	0.82	22.3	3.50	0.97	27.8	10
4	4.62	0.52	11.2	4.12	0.83	20.2	8
5	4.22	0.83	19.7	3.78	0.97	25.7	9
6	4.67	0.50	10.7	4.67	0.50	10.7	9
7	4.56	0.88	19.4	3.89	0.93	23.9	9
^	^	^	^	^	^	^	^

ANMERKUNG

Unter der Bezeichnung INVENTAR finden Sie die allgemeinen Mittelwerte für die Zustände X und Y, und die Abweichungen für die Menge der Aussagen aus dem Inventar.

V.K. ?

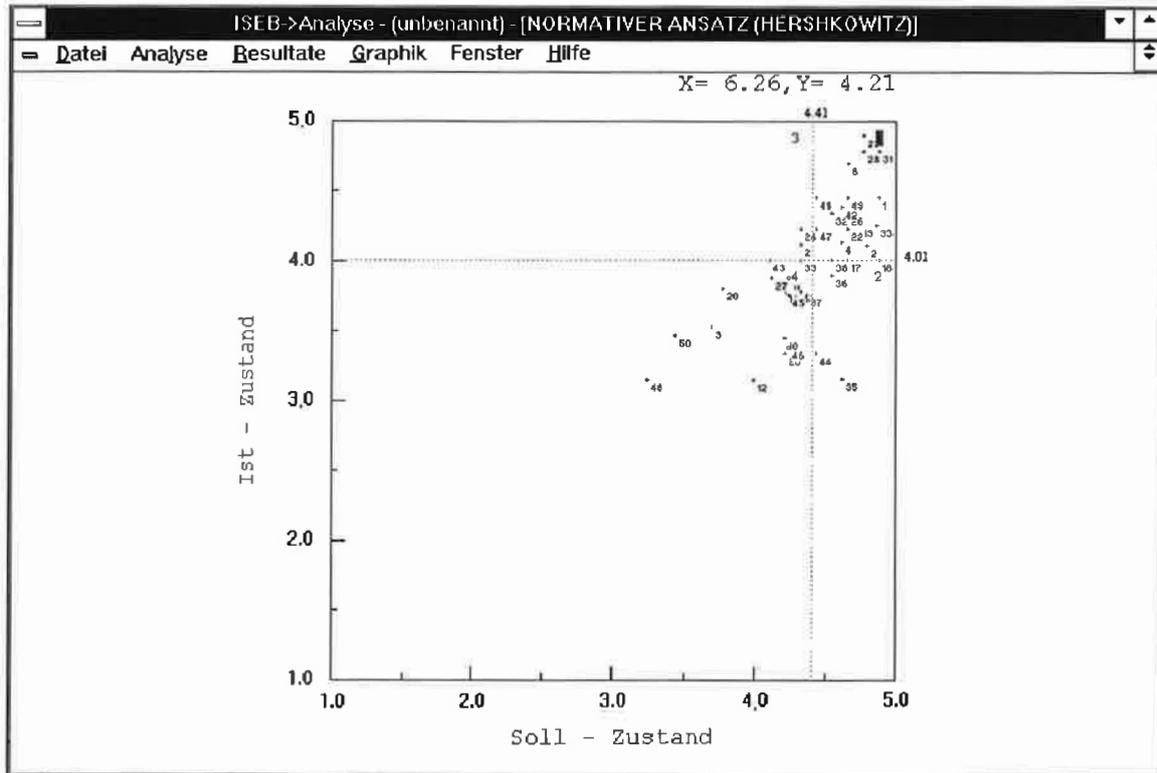
← → Ok

Im Verlauf mehrerer Jahre hat Professor Nadeau den Ansatz erprobt, verfeinert und weiterentwickelt. Die neueste Version der **Software SIIB (französische Version)** wurde von der WBZ ins Deutsche übersetzt. In der ersten Hälfte 1996 wurde das Programm in einer Pilotphase praktisch erprobt. Die gesammelten Erfahrungen beim Einsatz in unterschiedlichen Problemstellungen dienten dazu, das Produkt zu optimieren. Im September erfolgt die **Lancierung der Software ISEB/SIIB unter MS-Windows** auf dem schweizerischen Markt. Das Programm wird ergänzt durch:

- ein Handbuch, das die notwendigen Angaben zum Gebrauch der Software enthält. Diese Angaben können auch 'Online' bei der Anwendung der Software konsultiert werden.
- die Sonderpublikation «Evaluation» mit der Beschreibung des theoretischen Ansatzes.
- den Ordner «Evaluation - Instrumente» mit einer Menge nützlicher Vorlagen, so dass der Anwender in der Lage ist, im speziellen Fall eine Bedürfnisanalyse zu planen und durchzuführen.

Als **beispielhafte Anwendung** der Methode gilt das Projekt «Bedürfnisanalyse von Lehrpersonen der Sekundarstufe II für Weiterbildung im Bereich der Integration von NIT in den Unterricht». Die WBZ führte zusammen mit der SFIB eine Befragung von Lehrpersonen mit folgender Grundfrage durch: «Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen sind für eine Lehrperson notwendig, wenn sie in der Lage sein soll, die NIT (**Neue Informations-Technologien**) in ihren Unterricht zu integrieren». In einer stark strukturierten Expertenrunde wurden die möglichen Bedürfnisse ermittelt. Nach dieser Vorarbeit wurde ein Fragebogen entwickelt, so dass eine nach verschiedenen Zielgruppen und Fachgruppen differenzierte Auswertung möglich war. Die Ergebnisse der Analyse liegen in der Form eines deutschsprachigen Schlussberichtes vor; sie sollen in die Zielsetzungen für die im Produktionszyklus 97/98 geplanten WBZ-Kurse auf dem Gebiet der NIT einfließen.

Nebst der in Zusammenarbeit mit der WBZ erstellten deutschsprachigen Software ISEB existiert auch die französische Version SIIB (Système interactif d'identification de besoins) und eine englische Version NAIS (Need Assessment Identification System). Für die Schweiz, Deutschland, Österreich, Ungarn und Polen hat die WBZ die Lizenz für den Verkauf der Software ISEB/SIIB erworben. Sie hat mit der Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) einen Vertrag für den Vertrieb der Software abgeschlossen.



Weitere Informationen erhalten Sie bei: WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. (041) 249 99 11 Fax: (041) 240 00 79, compuserve:100344.1312

Andreas Fischer

Qualitätsanforderungen - mehr als fromme Wünsche?

Qualitätsförderung in der Weiterbildung befasst sich sowohl mit den einzelnen Lehrveranstaltungen als auch mit deren Rahmenbedingungen und der Bildungsinstitution insgesamt. Qualitätsanforderungen festzuschreiben, sei es nun in der Form von Grundsätzen, Standards oder Normen, ist dabei nur ein erster Schritt. Die eigentliche Nagelprobe kommt dann, wenn Qualitätsmängel festgestellt werden: Wie lassen sich Qualitätsanforderungen durchsetzen? Gerade in Bildungsinstitutionen mit nichtautoritärer Führungskultur ist diese Kernfrage nicht immer leicht zu beantworten. Im folgenden einige Überlegungen dazu aus der Sicht der universitären Weiterbildung.

Anforderungen und ihre Überprüfung

Zentrales Element des Qualitätsmanagements ist der Regelkreis "Qualitätsanforderungen formulieren - Erfüllung überprüfen - weiterfahren oder Verbesserungsmaßnahmen ergreifen - Erfüllung überprüfen usw.". Damit dieser Kreis in Schwung kommt, sind einige Vorbedingungen zu erfüllen, wobei drei Schlüsselstellen besonders wichtig sind:

1. Die Betroffenen (vor allem die MitarbeiterInnen) werden an der Formulierung, bzw. der periodischen Überarbeitung der Qualitätsanforderungen beteiligt. Diese *Mitsprache* bedeutet, dass - bei voller Deklaration der Interessen - über die Formulierungen verhandelt werden muss und diese damit eine höhere Praxisrelevanz und auch Akzeptanz erhalten. Die Beteiligten werden so zu MitautorInnen, verstehen den Sinn der Anforderungen und sind eher motiviert, die Umsetzung mitzutragen. Qualitätsanforderungen gegen den Willen einer Grosszahl von Beteiligten durchzusetzen, ist zum Scheitern verurteilt. Die *Information* über die Anforderungen soll präsent und zugänglich sein. Neue MitarbeiterInnen und Betroffene werden ausführlich über die Qualitätsanforderungen informiert. Der Informationsstand wird periodisch aufgefrischt.
2. *Die Qualitätsanforderungen sind einerseits einfach und verständlich, andererseits messbar formuliert.* Nur so ist eine Überprüfung möglich. Gerade die Messbarkeit ist allerdings im Bildungsbereich oft nur sehr schwer möglich. Damit sind auch bereits die Grenzen von Qualitätsnormen und -standards sichtbar. Messbare Anforderungen sind z. B.: Anzahl Teilnehmer pro Kursgruppe, Kursraumgrösse pro Teilnehmer, Anzahl Computer pro Teilnehmer, Anzahl zufriedene Teilnehmer, Anzahl drop-outs, Einsatz bestimmter Projektmanagement-Methoden, Einbezug definierter Akteure bei der Curriculumentwicklung, Zeitspanne zwischen Ausschreibung und Anmeldetermin, Reaktionszeit auf Kursanmeldung, Budgetanteil für Weiterbildung des eigenen Personals, Anteil erfolgreicher Abschlüsse (vgl. auch Fischer 1995). Bei

nichtmessbaren Anforderungen wird darauf geachtet, dass eine qualitative Beurteilung des Qualitätsniveaus möglich ist. Eine Mischform zwischen quantitativer und qualitativer Beurteilung ist die Einschätzung des Standes der Qualität auf einer Fünferskala, wie sie Ashworth / Harvey (1994) vorschlagen.

3. Zur Überprüfung der Anforderungen und zum Erkennen von Mängeln stehen *geeignete Evaluationsinstrumente* zu Verfügung. Der Evaluationsaufwand hat allerdings verhältnismässig zu sein. Auch hier wird man schnell Grenzen erreichen. Die traditionellen Fragebögen der Kursauswertung werden auf die formulierten Qualitätsanforderungen abgestimmt. Sinnvoll aus der Sicht der Bildungsinstitution sind auch Fragebögen für die Lehrpersonen, mit denen u. a. die Leistungen der Institution evaluiert werden. Institutionsintern sind fallweise weitere einfache Instrumente möglich (z. B. Messung der Response bei Marketingmassnahmen, Auszählung falscher Adressen, Mitarbeitergespräche).

Massnahmen zur Durchsetzung

Perfekte Bildungsveranstaltungen gibt es kaum, und falls doch, dann sind sie so nicht plan- und wiederholbar. Bildungspraxis heisst Leben mit dem Bewusstsein von Mängeln der eigenen Arbeit und der Beteiligten. Doch wo diese gravierend sind, ist Handeln angesagt. Leider ist der direkte Einflussbereich der Bildungsinstitution oft eingeschränkt und es bestehen viele, vermeintliche und echte, sogenannte Sachzwänge. Können die Lehrpersonen frei ausgewählt und angestellt werden und wie ersetzbar sind sie? Welcher Spielraum besteht bei der Wahl der Themen und Inhalte? Bestehen Alternativen in der Kursraumbenutzung? Wie frei ist man in der Gestaltung der Drucksachen? Dies sind nur einige der besonders häufigen Probleme. Auch die Finanzen setzen oft Grenzen und bestimmen so die Qualität mit. Prägend für die Auswahl möglicher Massnahmen ist ferner die Führungs- und Konfliktkultur innerhalb der Institution. Um keine Illusionen zu wecken, ist der effektive Spielraum bereits bei der Formulierung der Anforderungen zu berücksichtigen.

Wie ist nun vorzugehen, wenn aufgrund der Evaluation festgestellt wird, dass die Qualitätsanforderungen in bestimmten Belangen nicht erfüllt werden? Bei der Wahl der Massnahmen können verschiedene Wege beschritten werden. Die folgenden Beispiele sind nicht abschliessend zu verstehen, sondern sollen die Bandbreite aufzeigen und als Anregung für die Diskussion dienen.

"Die sanfte Tour"

Die Massnahmen der sanften Art sind im Personalbereich in erster Linie die Beratung sowie verschiedene Massnahmen der Personalentwicklung. Mit ihnen wird die mangelhafte Situation durch Schulung, individuelle Förderung, Überzeugen und Motivieren schrittweise verbessert. Schlüsselstelle dabei ist eine kompetente Beratung der Lehrpersonen oder weiterer MitarbeiterInnen, eventuell auch ein Angebot an Coaching. Die Weiterentwicklung wird erleichtert

durch Information und Beratung über Möglichkeiten der Weiterqualifikation, Finanzierung und Freistellung für Teilnahme an Kursen, eigenes Kursangebot (z. B. Didaktik und Methodik der Weiterbildung), Ermöglichen von Supervision und Intervision, Initiieren von Quality Circles. Im Bereich der Administration und Organisation fallen unter die sanften Massnahmen ausserdem die Verbesserung von Verfahren und Abläufen sowie Anpassungen an der Software. Bildungsinstitutionen als Spezialisten für Lehren und Lernen verhalten sich dann kongruent und sind glaubwürdig, wenn sie die vermittelten Prinzipien auch auf sich selber anwenden: Als lernende Institutionen geben sie sich und ihren MitarbeiterInnen die Chance der Weiterentwicklung.

"Das Messer am Hals"

Die Massnahmen der harten Art werden je nach Führungskultur prioritär oder erst dann eingesetzt, wenn die "sanfte Tour" versagt hat. Sie laufen auf die Alternative hinaus: Entweder werden die Anforderungen erfüllt oder die Verträge aufgelöst. Dies bedingt natürlich, dass immer wieder frei über die Verlängerung der Verträge oder Aufträge entschieden werden kann. Nützlich ist dafür eine Organisation der Veranstaltungen in Form von zeitlich befristeten Projekten mit kurzfristigen Verpflichtungen (Lehrengagements, Miete von Kurslokalitäten und Unterrichtstechnologie, Bindung an Grafiker und Druckereien) und nicht mit festen Strukturen und fixen Anstellungen. Institutionen wie die Koordinationsstelle für Weiterbildung können ihre Unterstützung einzelner Programme (z. B. bezüglich Marketing, Administration, Organisation, Beratung, "Label", finanzielle Beihilfen) auch vom Erfüllen bestimmter Qualitätsanforderungen abhängig machen. Bei eigenen Veranstaltungen heisst die ultima ratio Verzicht auf Realisierung.

"Die Nulllösung"

Weiterfahren wie bisher, obwohl man um die offensichtlichen Mängel weiss, wird wohl nach wie vor ein Weg sein, der oft und gerne begangen wird. Geringe Einwirkungsmöglichkeiten, mangelnde finanzielle Mittel und vor allem fehlendes spezifisches Know-how zur Behebung von suboptimalen Situationen, aber auch Führungsschwäche können Gründe sein für eine passive Haltung. Zähneknirschend weiterwursteln wie bis anhin wird sich aber im Kernbereich der Aufgaben und des Profils mittel- bis längerfristig als unhaltbar erweisen.

"Die Überprüfung der Anforderungen"

Das Nichterfüllen von Anforderungen kann auch darauf zurückzuführen sein, dass die Ansprüche unrealistisch hoch sind. Das Heruntersetzen der Latte ist jedoch aus verschiedenen Gründen problematisch und sollte nur ausnahmsweise und begründet in Betracht gezogen werden.

Qualitätsförderung statt Qualitätssicherung

Formulierte Qualitätsanforderungen machen nur dann einen Sinn, wenn sie mehr sind als fromme Wünsche. Im Bildungsbereich, wo im betriebswirtschaftlichen Jargon Produktion und Konsumation des Gutes "Bildungsveranstaltung" zusammenfallen, ist es reichlich spät, erst beim Feststellen von Mängeln zu reagieren. Profitieren von den so ergriffenen Massnahmen können dann erst die zukünftigen TeilnehmerInnen! Besser ist es, vorzubeugen und Fehler zu vermeiden. Der TQM - Leitsatz "Do it right the first time, and every time, and improve constantly, as you learn" steht auch dem Bildungsbereich gut an.

Dies kann einerseits durch prozessbezogene Qualitätsanforderungen geschehen, deren Einhaltung durchzusetzen ist. Mit Massnahmen wie den vorgängig erwähnten wird sichergestellt, dass die geforderte Leistung erbracht wird. Eine solche *Qualitätssicherung* ist jedoch nicht ausreichend. Ein Ausruhen auf einmal erreichten Standards ist innovationshemmend. Nicht zuletzt ist es auch fragwürdig, die Begriffe Bildung und Sicherheit auf eine so technokratische Art miteinander zu verknüpfen. Wünschbar hingegen ist eine kontinuierliche Arbeit an der Verbesserung der Qualität, eine *Qualitätsförderung*. Das bedeutet beispielsweise, dass einige der als "sanfte Tour" beschriebenen Massnahmen präventiv eingesetzt und in ein festes Programm der Qualitätsförderung eingebunden werden. Die Durchsetzung von Anforderungen wird dann bestimmt an Brisanz verlieren.

Literatur

Ashworth, Allan / Harvey, Roger C.: *Assessing Quality in Further and Higher Education*, Jessica Kingsley Publ. London, 1994

Fischer, Andreas: *Assuring Quality by Standards?* In: *Quality in Continuing Education*, Helsinki University of Technology, Lifelong Learning Series 3 / 1995, S. 49-51

Barbara Heiniger

Weiterbildung Psychotherapie

(Leiter: Prof. Dr. Klaus Grawe, Lehrstuhl Klinische Psychologie des Instituts für Psychologie der Universität Bern):

Kursevaluation und Qualitätskontrolle der therapeutischen Praxis

Zum Thema 'Qualität in der Weiterbildung' und 'Qualität der Weiterbildung' möchte ich darstellen, wie bei der Weiterbildung 'Psychotherapie' an der Universität Bern versucht wird, diese beiden Bereiche zu erfassen und auszuwerten. Bevor ich aber dazu komme, stelle ich zuerst die Weiterbildung 'Psychotherapie' vor und lege dar, in welchem 'Umfeld' sich diese Weiterbildung befindet, dies auch im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Arbeitsgruppe, was denn die besondere Qualität der Weiterbildung an Hochschulen ausmacht und wie sich dieses Angebot vom Angebot anderer Veranstalter unterscheidet.

Die Weiterbildung im Bereich Psychotherapie wird in der Schweiz v. a. durch private Gesellschaften bestritten. Es sind Gesellschaften, die eine Weiterbildung in einer bestimmten Therapierichtung, d. h. mit einem bestimmten theoretischen Hintergrund, anbieten, z. B. Freud'sche Analyse, Jung'sche Analyse, Verhaltenstherapie, Gesprächstherapie nach Rogers, Familientherapie usw. Die Dauer der Weiterbildungen waren und sind uneinheitlich, ebenso die Voraussetzungen zur Aufnahme in eine der Weiterbildungen.

So gab es im Bereich Psychologie - Psychotherapie immer eine grosse Kluft zwischen der Universität und der dort geleisteten Forschung und den praktisch Tätigen, den PsychotherapeutInnen. Die Uni wurde meist als völlig praxisfern, im Elfenbeinturm, bezeichnet, die PraktikerInnen im Gegenzug als verschlossen für alles, was mit Fortschritt und Wissenschaft zu tun hat.

Die universitäre Weiterbildungs-Initiative vor etwa sechs Jahren ermöglichte es, dass nun im Institut für Psychologie an der Universität Bern eine Weiterbildung Psychotherapie eingerichtet wurde, die erste universitäre Weiterbildung auf dem Gebiet Psychotherapie in der Schweiz (inzwischen bieten auch die Universität Zürich und ab diesem Herbst Basel und Freiburg eine Weiterbildung im Bereich Psychotherapie an). Die Weiterbildung ist eine berufsbegleitende praxisorientierte Spezialausbildung in Psychotherapie für PsychologInnen mit abgeschlossenem Universitätsstudium. Ziel ist, eine Weiterbildung anzubieten, die sich nach den Erkenntnissen der empirischen Psychologie und der Psychotherapieforschung orientiert. Das Ziel ist somit auch, in Zukunft die Kluft zwischen Universität und Praxis zu verringern, im Sinn eines Scientist-Practitioner-Modells, wie es in den USA verbreitet ist. Genau diese Art von Weiterbildung an der Universität unterscheidet sich ganz wesentlich von der Weiterbildung, die sonst grösstenteils im Bereich Psychotherapie angeboten wird: Grundlage sind nicht seit Jahrzehnten mehr oder weniger festgelegte Theoriengebäude, die zu einem grossen Teil empirisch nicht nachgewiesen werden können, sondern die

neuesten Erkenntnisse im Bereich der Forschung und der Transfer von Forschung zu Praxis (vgl. dazu auch Grawe, Donati, Bernauer, 1994).

Konkret dauert unsere Weiterbildung Psychotherapie vier Jahre. Bisher wurde 1992, 1994 und 1996 mit je 14-20 TeilnehmerInnen begonnen. Sie umfasst vier Ausbildungsteile:

1. Wissen und Können (700 Std.)
2. Eigene therapeutische Tätigkeit (400 Therapiesitzungen bei mind. 10 Therapien)
3. Supervision (250 Std.)
4. Selbsterfahrung (200 Std.)

Der Teil 'Wissen und Können' umfasst Kurse, Workshops, die theoretische Grundlagen und praktische Kompetenzen vermitteln. Diese Kurse finden quartalsweise jeweils Freitag oder Freitag/Samstag statt und werden von verschiedenen ReferentInnen durchgeführt. Alle Kurse, resp. die entsprechenden ReferentInnen werden einzeln evaluiert, mit einem Bogen, der ursprünglich von der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern entwickelt wurde.

Abb. 1. Evaluationsbogen der Weiterbildung Psychotherapie

Für die Auswertung werden die Items in sechs Faktoren zusammengefasst, der einzelne Referent wird darauf auf einer Grafik im Vergleich zum Mittelwert aller ReferentInnen dargestellt.

Abb. 2. Beispiel für die Kursevaluation der Weiterbildung Psychotherapie

Fällt die Evaluation schlecht aus, wird dies im AusbilderInnen-Team besprochen, und es wird u. U. auch unter den KursteilnehmerInnen nachgefragt. Daraus werden Konsequenzen gezogen: z. B. werden einzelne ReferentInnen nicht wieder eingeladen und für ein bestimmtes Thema neue Fachleute rekrutiert oder bewährte Kräfte mit neuen Aufgaben betraut. Das Gespräch mit den betreffenden KursleiterInnen wird gesucht, um ihnen eine Rückmeldung zur Rückmeldung zu geben in der Hoffnung, dass sie beim nächsten Mal den Kurs entweder inhaltlich oder didaktisch anders gestalten. Es ist wichtig, die Kursevaluationen differenziert zu betrachten und sich nicht stur auf die Zahlen zu verlassen, denn es gibt immer viele Gründe, die bei der Einschätzung der ReferentInnen auch eine Rolle spielen können (z. B. Übermüdung der TeilnehmerInnen; organisatorische Mängel der Veranstaltung u. ä.).

Soviel zur 'Qualität in der Weiterbildung' resp. zum Bemühen, diese Qualität zu erreichen und hochzuhalten.

Nun zur 'Qualität der Weiterbildung': Bei den meisten Weiterbildungsveranstaltungen wird es wohl so sein, dass die TeilnehmerInnen der Kurse nach Abschluss in alle Richtungen vertrieben und das Gelernte in einem Berufsumfeld anwenden, das den KursleiterInnen verschlossen bleibt. Die Frage 'haben die denn wirklich etwas gelernt?' bleibt unbeantwortbar. In der Weiterbildung

Psychotherapie haben wir die seltene Gelegenheit, auch dieser Frage bis zu einem gewissen Punkt nachzugehen und die Qualität der Weiterbildung zu beurteilen. Einerseits findet eine Überprüfung der praktischen therapeutischen Tätigkeit der WeiterbildungsteilnehmerInnen so statt, dass sie die während der vier Weiterbildungsjahre durchgeführten Psychotherapien supervidieren lassen müssen, d. h. Ausschnitte ihrer therapeutischen Tätigkeit zur Diskussion stellen. Dies ist in allen Psychotherapieweiterbildungen Standard. Andererseits kommt nun bei der Weiterbildung Psychotherapie der Universität Bern hinzu, dass dem Institut für Psychologie eine ambulante Psychotherapiestelle für Erwachsene angeschlossen ist, an der - seit es die Psychotherapieweiterbildung gibt - nicht nur von MitarbeiterInnen des Lehrstuhls Klinische Psychologie, sondern auch von den AusbildungskandidatInnen der Weiterbildung Psychotherapien durchgeführt werden. Diese ambulante Therapiestelle - die Psychotherapeutische Praxisstelle der Universität Bern - stellt in erster Linie das 'Praxisfeld' des Bereichs Klinischer Psychologie und insbesondere der Psychotherapieforschung dar. Die meisten Lizentiatsarbeiten in der klinischen Psychologie könnten nicht geschrieben werden, gäbe es nicht die Daten aus der Praxisstelle, Psychotherapieforschung kann nicht im 'Trockenen' betrieben werden. Auch bei diesen Forschungsinteressen steht im Vordergrund, einen Austausch zwischen Forschung und Praxis herzustellen. Aus diesem Grund, und aus Gründen der Qualitätssicherung in der Psychotherapeutischen Praxis, werden die an der Praxisstelle durchgeführten Therapien - mit dem Einverständnis der PatientInnen - gründlich erforscht und evaluiert. Ein kurzer Überblick: Ein wichtiger Bestandteil der Qualitätssicherungsmassnahmen sind verschiedene Fragebogen und Testungen, auf die ich sogleich eingehen werde. Zunächst ist es aber wichtig festzuhalten, dass Qualitätssicherung in diesem Bereich nicht nur aus Messungen und Interpretation von Zahlen besteht, sondern dass wir uns vor Therapiebeginn intensiv mit den PatientInnen und deren Problemen beschäftigen.

Abb. 3. Patientenaufnahme an der Psychotherapeutischen Praxisstelle

Im Rahmen dieser Abklärung werden vor Therapiebeginn alle PatientInnen mit verschiedenen standardisierten Fragebogen getestet, die gleichen Fragebogen werden nach Abschluss der Therapie erneut vorgegeben. Die Fragebogen umfassen Selbsteinschätzungen der PatientInnen bezüglich belastender psychopathologischer Symptome, der allgemeinen Befindlichkeit, sozialer Ängstlichkeit und Unsicherheit, Kontrollüberzeugungen und des Selbstbilds. Hinzu kommen Einschätzungen von engen Bezugspersonen. Aufgrund der Informationen aus den Abklärungsinterviews und den Ergebnissen der Testung wird im Team ein Therapievorschlag für diesen speziellen Patienten mit seiner speziellen Problematik erarbeitet. Zu Beginn der Therapie wird dann festgehalten, welches aus Sicht des Patienten die drei Probleme sind, an denen er in der Therapie arbeiten möchte, sowie was für ihn erwünschte Veränderungen wären. Alle zehn Sitzungen schätzt der Patient ein, ob und wieviel Fortschritte er bezogen auf die drei Probleme gemacht hat. Das ist eine gute Rückmeldung für die PatientInnen selber, wie auch für die TherapeutInnen. Zudem wird der therapeutische Prozess zu erfassen versucht, in dem sowohl PatientInnen wie TherapeutInnen nach jeder Therapiestunde einen Fragebogen ausfüllen, dessen Fragen sich auf

die vorangegangene Therapiestunde beziehen. Ich verzichte hier auf weitere Ausführungen zur Qualitätskontrolle in der psychotherapeutischen Praxis (dazu gibt es einen ausführlichen Artikel von Grawe & Braun, 1994). Selbstverständlich werden auch alle von den WeiterbildungsteilnehmerInnen an der Praxisstelle durchgeführten Psychotherapien in der eben dargestellten Art und Weise evaluiert. In einer Lizentiatsarbeit (Spörri-Fahrni, 1994) wurden unter anderem die ersten, von einigen WeiterbildungsteilnehmerInnen des Jahrgangs 1992 durchgeführten Therapien verglichen mit Therapien, die etwa im selben Zeitraum an der Praxisstelle von erfahrenen TherapeutInnen durchgeführt wurden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist sicherlich z. B. zu beachten, dass es sich nur um insgesamt 16, 7 von erfahrenen und 9 von Ausbildungs-TherapeutInnen durchgeführten, Therapien handelt, die Aussagekraft daher gering ist. Bei der Interpretation ist zudem zu bedenken, dass die 'Anfängertherapeutinnen' sicherlich nicht die schwierigsten Therapien zugewiesen bekamen. Trotzdem, die Ergebnisse sind ermutigend, bezogen auf die Qualität der Weiterbildung, resp. die praktische therapeutische Tätigkeit der WeiterbildungsteilnehmerInnen.

Über alle Messmittel hinweg betrachtet zeigen sich nach Therapieabschluss nur wenige Unterschiede zwischen den PatientInnen, die von erfahrenen (P.91) und PatientInnen, die von WeiterbildungsteilnehmerInnen (A.92) behandelt wurden.

Abb. 4. Postmessung 'Ausmass der Gestörtheit' (Vergleich P.91 und A.92)

Ein deutlicher (in einigen Skalen der zwei Fragebogen signifikanter) Unterschied zeigt sich bei der Fremdeinschätzung: Die PatientInnen der P.91 werden negativer eingeschätzt. Auch bei der Einschätzung der einzelnen Stunden zeigt sich, dass die TherapeutInnen aus der Weiterbildungsgruppe (A.92) durchwegs gut abschneiden im Vergleich zu den erfahrenen TherapeutInnen (P.91).

Abb. 5. Einschätzung der 'Zufriedenheit mit der Therapie' über den gesamten Therapieverlauf durch die PatientInnen

Abb. 6. Einschätzung der 'Fortschritte ausserhalb der Therapie'

Abb. 7. Einschätzung der 'Qualität der Beziehung'

Die PatientInnen sind mit den erfahrenen TherapeutInnen zwar etwas zufriedener, machen aber bei den AusbildungstherapeutInnen schneller Fortschritte. Die 'Qualität der Therapiebeziehung' wird zum Therapiebeginn bei den Therapien mit Erfahrenen von den PatientInnen höher eingeschätzt, im Verlauf der Therapie gleicht sich aber dieser Unterschied aus.

Bei der Einschätzung der Therapiestunden durch die TherapeutInnen zeigen sich v. a. Unterschiede in der Sicherheit des therapeutischen Vorgehens: Die WeiterbildungstherapeutInnen fühlen sich - erwartungsgemäss - weniger sicher, was ihr therapeutisches Vorgehen betrifft und haben stärker das Gefühl, dass sie mit Ihrem Vorgehen den PatientInnen nicht gerecht würden.

Schlussbemerkung: Das Qualitätsbewusstsein im Bereich Weiterbildung Psychotherapie an der Universität ist sehr gross. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einen wird die universitäre Weiterbildung Psychotherapie von den etablierten, privaten Anbietern oft sehr stark als Konkurrenz betrachtet; sie möchte sich daher in diesem 'Wettbewerb' mittels Qualität einen Platz suchen können. Zum anderen ist es ein grosses Anliegen, auch im Bereich Psychotherapie eine gewisse Qualitätskontrolle einzuführen. Und schliesslich muss die gesamte Weiterbildung auch im Zusammenhang mit einer sich anbahnenden Umstrukturierung des Universitätsstudiums, z. B. gerade im Bereich Psychologie, gesehen werden: ein kürzeres, mehr theoretisch orientiertes Grundstudium mit anschliessender praxisorientierter Weiterbildung auf einem Spezialgebiet, wie Psychotherapie.

Literatur

Grawe, Klaus; Donati, Ruth & Bernauer, Friederike: Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen: Hogrefe, 1994.

Grawe, Klaus & Braun, Urs: Qualitätskontrolle in der Psychotherapiepraxis. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie (1994), H. 23, S. 242-267.

Spörri-Fahrni, Adrian: Interaktionelle Verhaltenstherapie, Heuristische Psychotherapie, Schematheoretische Psychotherapie. Ein erster Vergleich. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Institut für Psychologie, 1994.

Evaluationsbogen

Kurs Angst und Panik: Konfrontationsverfahren
 LeiterIn S. Fliegel

Ausbildungs Lehrgang A.96

Datum 17.8.1996

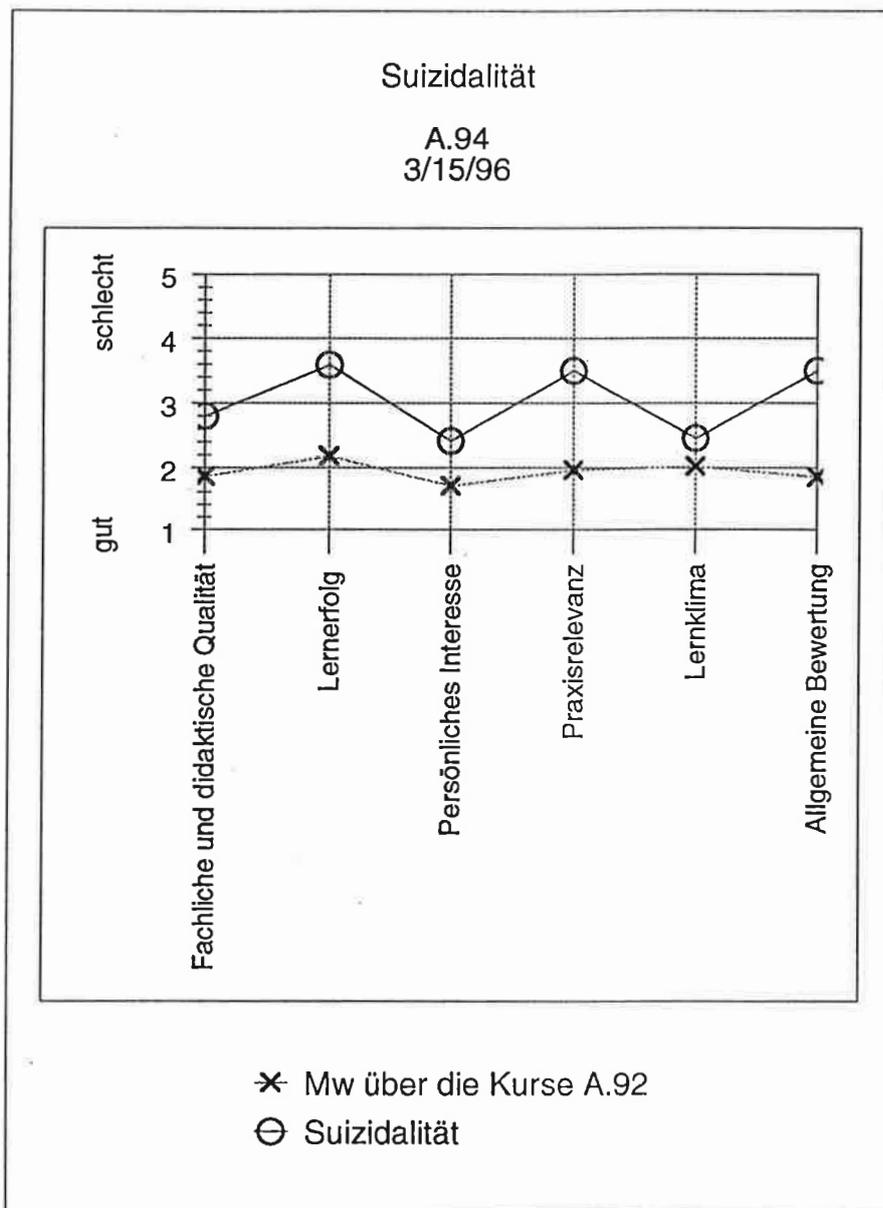
	sehr gut	schlecht
1. Inwieweit stimmte das Kursangebot überein mit		
a) der Ankündigung der Veranstaltung?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
b) Ihren Erwartungen?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
2. Wie beurteilen Sie		
a) den inhaltlichen Aufbau des Kurses?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
b) die zeitliche Gestaltung des Kurses?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
c) die fachlichen Fähigkeiten der Lehrenden?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
d) die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
3. a) Wie schätzen Sie ihren persönlichen Wissenszuwachs ein?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
b) Wie schätzen Sie Ihren persönlichen Kompetenzzuwachs ein?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
c) Wie gut entsprach der behandelte Stoff Ihrem persönlichen Interesse?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
4. a) Als wie gut schätzen Sie den Nutzen des Kursbesuchs für Ihren beruflichen Alltag ein?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
b) Wie gut können Sie sich vorstellen, das in diesem Kursteil Gelernte später anzuwenden?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
c) Wie gut fühlen Sie sich nach diesem Kursbesuch auf die therapeutische Praxis vorbereitet?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
5. Wie gut entsprachen die Kursunterlagen Ihren Bedürfnissen?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
6. Wie war für Sie der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Kurses zu bewältigen?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
7. Wie beurteilen Sie		
a) die Erreichbarkeit des Kurslokals?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
b) Eignung der Kursräume?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
8. Wie beurteilen Sie das Engagement der TeilnehmerInnen im Verlauf der Veranstaltung?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
9. Wie fanden Sie das Klima an der Veranstaltung?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
10. Wie könnten Sie diese Veranstaltung anderen empfehlen?.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
	stimmt genau	trifft gar nicht zu
11. Das Verhältnis von Kursdauer zu Stoffmenge war angemessen.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
12. Die Kursdauer war zu kurz.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .
13. Die Stoffmenge war zu gering.....	<input type="radio"/> .	<input type="radio"/> .

Psychotherapeutische Praxisstelle

Instruktion zu:

4. Unter "beruflicher Alltag" ist die therapeutische Tätigkeit zu verstehen.
 10. Damit wäre hier gemeint: Empfehlen Sie, den Kurs für den nächsten Studiengang so zu lassen wie er ist?

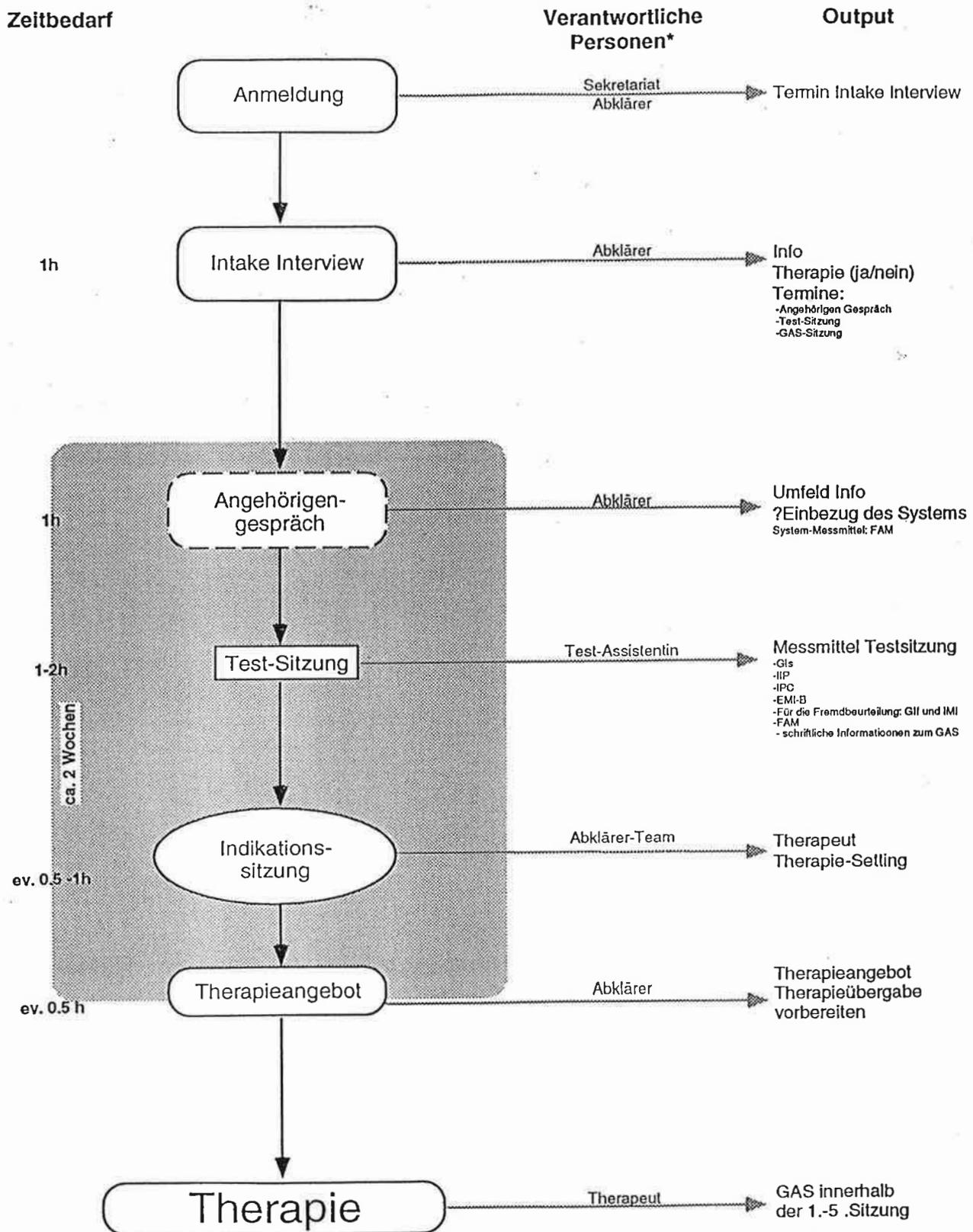
Kursevaluation Postgradualer Studiengang in Psychotherapie



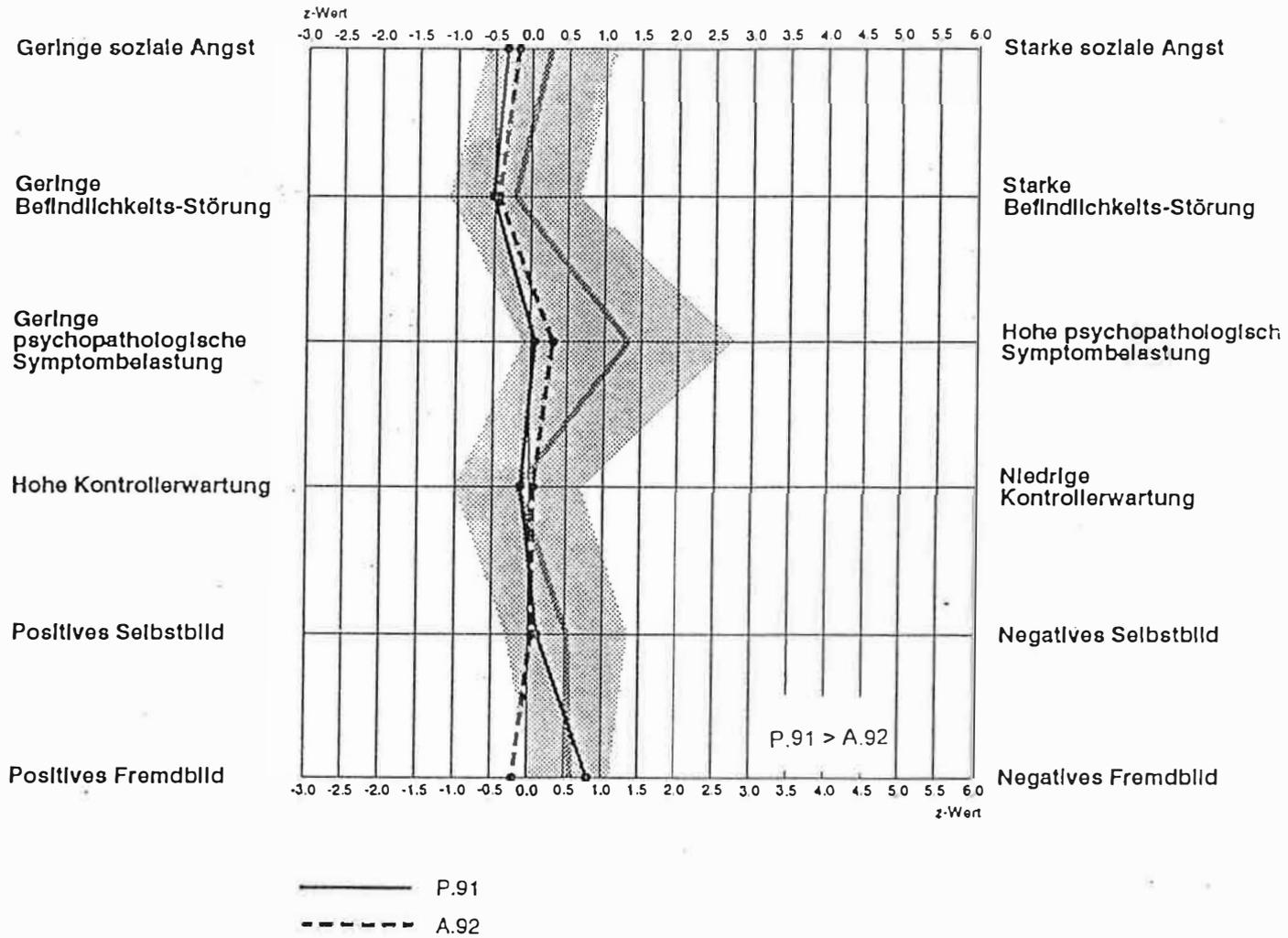
Anzahl TeilnehmerInnen
12

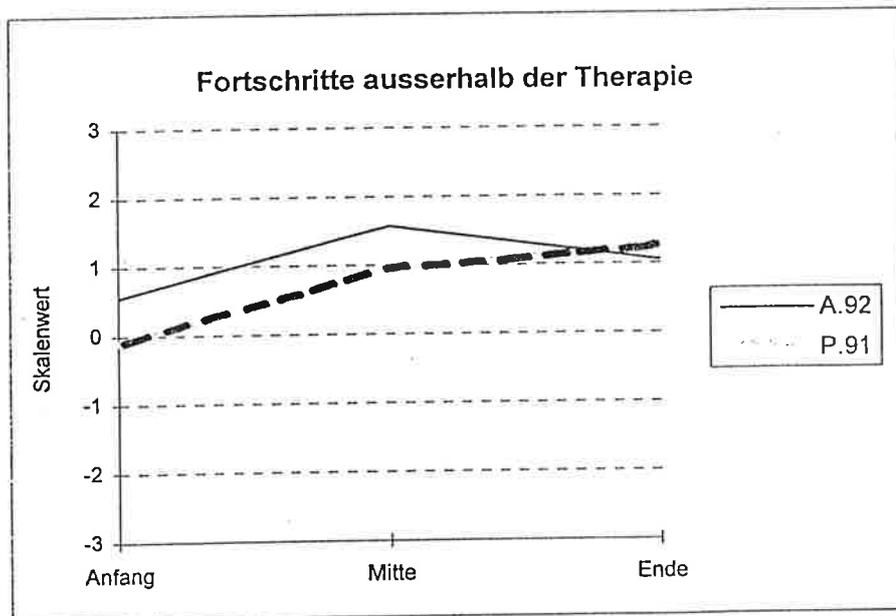
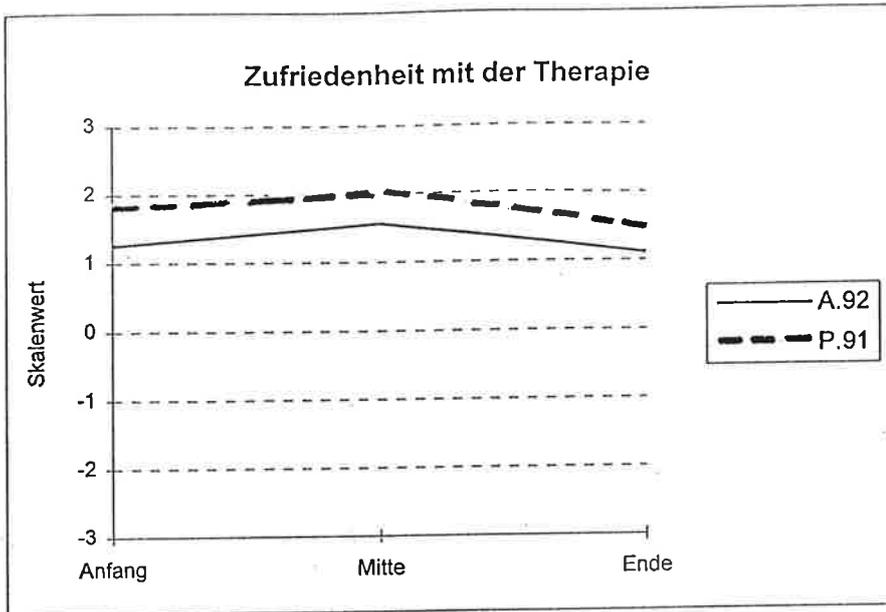
Dateiname: Evaluation PtA

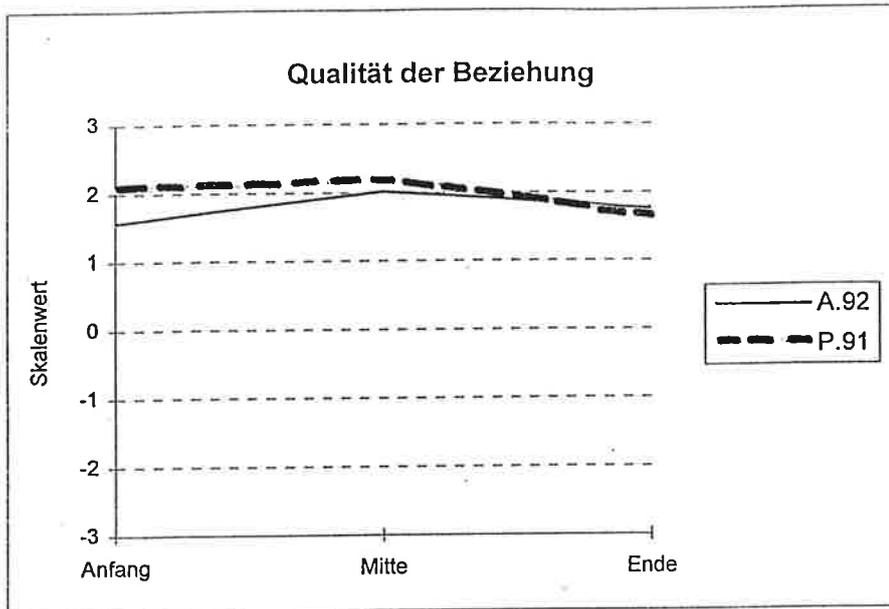
Patientenaufnahme an der Psychotherapeutischen Praxisstelle



 nur bei Bedarf







Vollrath Hopp

Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung - ihre Erfolge und Schwächen

Ziele der beruflichen Weiterbildung

Die Weiterbildungsprogramme wenden sich an akademisch und nichtakademisch vorgebildete Mitarbeiter. Diesen sollen Chancen geboten werden, ihre Begabungen zu aktivieren, zu entfalten, um zusätzliche persönliche und berufliche Qualifikationen zu erwerben.

Das Weiterbildungsangebot in Deutschland ist inhaltlich mannigfaltig und sehr weit gespannt und fachlich in der Regel von gutem Niveau. Weiterbildungskurse werden von Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, speziellen Akademien, wissenschaftlichen und technischen Vereinen sowie von den Hochschulen organisiert und durchgeführt. Mit diesen Kursen wird eine Mobilisierung von verschüttetem Wissen, eine Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten angestrebt.

Mängel sind allerdings im methodischen und didaktischen Feld festzustellen. Außerdem sind die Weiterbildungsziele der Programme nicht immer klar genug beschrieben, so daß die Teilnehmer an einem Kursus zu heterogen zusammengesetzt sind. Dadurch ist die Mißerfolgsquote häufig zu hoch. Quantitativ kann sie selten exakt erfaßt werden, da erwachsene und im Berufsalltag erfolgreiche Menschen nicht gerne Mißerfolge offen zugeben. So bleiben sie den Kursen ohne schlüssige Erklärungen fern. Aber gerade um diesen Personenkreis sich zu bemühen lohnt sich.

Im folgenden soll auf einige Punkte aufmerksam gemacht werden, die es zu verbessern gilt, ohne daß zusätzliche finanzielle Mittel aufgewendet werden müssen.

1. Definition des Weiterbildungsziels
2. Methodik und Didaktik
- 3a. Expertenwissen und Generalistenqualifikation
- 3b. Integration von gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Themen
4. Beurteilung des Qualifikationszuwachses
5. Anforderungen an die Referenten
6. Erstellung von Lehrmaterialien
7. Auswahl der Weiterbildungsorte - zeitlicher Ablauf und zeitliche Gliederung
8. Finanzierung

Zu 1.: Definition des Weiterbildungsziels

Eine Definition und Festlegung von Weiterbildungszielen kann immer nur unter Berücksichtigung des Personenkreises erfolgen, der mit dem jeweiligen Programm angesprochen werden soll.

Es muß eindeutig beschrieben werden, welcher Wissens- und Befähigungszuwachs erreicht werden soll und welche Vorkenntnisse vorausgesetzt werden. Spezialkenntnisse sind in diesem Zusammenhang weniger bedeutend, ausschlaggebend ist das Niveau in den allgemeinen Grundlagen der technischen, naturwissenschaftlichen, betriebswirtschaftlichen, informatorischen, verwaltungstechnischen u. a. Fachdisziplinen.

Spezialwissen veraltet relativ schnell, dagegen Grundlagenwissen nicht. Deshalb muß der weitläufigen Ansicht energisch widersprochen werden, daß sich unser Wissen und unsere Kenntnisse innerhalb von 5 bis 10 Jahren überholt haben. Abgesehen davon, daß eine solche Aussage für alle lernbereiten Menschen entmutigend ist, läßt sie den kontinuierlichen Prozeß des Wissens- und Erkenntniszuwachses im Lauf der Jahrhunderte außer acht.

Bei der Durchsicht vieler Weiterbildungskonzepte fällt auf, daß die Ziele selten mit der nötigen Sorgfalt exakt und verständlich beschrieben werden.

Zu 2.: Methodik und Didaktik

Einen hohen Stellenwert ist der Methodik und Didaktik beizumessen, mit der ein Programm durchgeführt wird.

Sie sind unmittelbar auf den Teilnehmerkreis abzustimmen.

Für den Referenten gilt es, relativ schnell das Vertrauen der Gruppe und jedes einzelnen Teilnehmers zu gewinnen, damit sich ein offenes Frage- und Antwortspiel entwickeln kann. Keine Frage darf als "zu dumm" abqualifiziert werden. Auf diese Weise gelingt es dem Referenten, sich einen Überblick über das Begabungsspektrum und die Lern- bzw. Studierfähigkeit der Teilnehmer zu verschaffen. Es zeigt sich dann, ob noch Lücken in dem Grundlagenbereich geschlossen werden müssen. Andererseits offenbart sich häufig, welche Begabungsreserven in einer Gruppe stecken, die aktiviert werden können.

Niemals darf vergessen werden, daß die Menschen, die sich einer beruflichen Weiterbildung widmen, berufstätig sind, aus der Übung des Lernens heraus und nicht mehr gewohnt sind, eine Stunde lang stillzusitzen und zuzuhören.

Zu 3 a.: Expertenwissen und Generalistenqualifikation

Sowohl der Spezialist, der über ein hohes Maß an Detailkenntnissen verfügt, als auch der Technologe mit einer Generalistenbefähigung, der die fachübergreifenden Grundlagendisziplinen übersieht, sind notwendig, um eine optimale In-

novation zwischen Forschung, Entwicklung und wirtschaftlicher Nutzung zu erreichen. Dieser Aspekt wird bei der Formulierung von Weiterbildungszielen und deren Umsetzung zu wenig berücksichtigt.

Eine der zentralen Aufgaben für die Zukunft ist das Vorbereiten und Einstimmen von Mitarbeitern auf Führungsfunktionen. Diese Aufgaben stellen sich der Wirtschaft und der Administration des öffentlichen Dienstes im gleichen Maße. Daß Führungskräfte überdurchschnittliche fachliche Eigenschaften aufweisen müssen, sollte selbstverständlich sein. Sie müssen zum Denken in Zusammenhängen befähigt sein. Eine dritte Fähigkeit besteht im Führen von Menschen. Um Spezialisten und Arbeitsgruppen mit weitgespannten detaillierten technischen und ökonomischen Kenntnissen zur höchsten Innovationsbereitschaft und Zusammenarbeit anzuregen, werden Führungspersönlichkeiten benötigt, die die Gabe zum schnellen Begreifen von fachbezogenen Problemen, zum interdisziplinären und strategischen Denken und zu menschlicher Integrationsfähigkeit in sich vereinen.

Diese Art von Führungsqualifikation kann bei vorhandener Begabung geweckt und trainiert werden. Wichtig dabei ist, daß der häufig unzutreffende Widerspruch zwischen Spezialist und Generalist abgebaut werden muß und beide sich als eine ergänzende Einheit verstehen lernen.

Zu 3 b.: Integration von gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Themen

In diesem Zusammenhang entsteht die Frage, wie gesellschafts- und wirtschaftspolitische Themen in die beruflichen Weiterbildungsinhalte integriert werden können.

Hier können die Referenten von erfolgreichen Verkäufern lernen. Die erste Aufgabe des Verkäufers besteht darin, sich in die Situation des Kunden zu versetzen und sich dessen Probleme zu eigen zu machen. Das gelingt am besten dadurch, daß das Gespräch mit Themen auf dem Gebiet eröffnet wird, auf dem der Kunde sich bewandert fühlt und damit eine indirekte persönliche Wertschätzung erfährt.

Entsprechendes trifft für die Wechselbeziehungen zwischen den Teilnehmern eines Kurses und den Referenten zu. Die Vermittlung von neuen Lehrinhalten beginnt am besten damit, daß der Referent zum Einstieg Sachgebiete anspricht, für die das Interesse der Teilnehmer sicher ist. Techniker interessieren sich in erster Linie für Technik, Naturwissenschaftler für Naturwissenschaften, Betriebs- und Volkswirte für Wirtschaft usw. Gesellschafts- und wirtschaftspolitische Themen sollten immer berufs- und tätigkeitsbezogen und damit integrierend mit der Berufswelt erläutert werden. Weiterbildung ist kein Selbstzweck, sie soll einerseits die berufliche Qualifikation fördern, andererseits aber zu einer erweiterten Allgemeinbildung führen.

Berufsbildung - ihre Methodik, Didaktik und ihre Qualität - ist auch das Ergebnis des kulturellen Umfeldes. Sie umfaßt im weitesten und modernen Sinne mehr

als praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten oder das Umsetzen von Theorie in technische Anwendung. Sie beinhaltet mehr als das Wissen zum Machen. Sie schließt die Fähigkeit mit ein, die Umwelt und das soziale Umfeld des Menschen zu erkennen und erworbene Erkenntnisse darüber im Handeln miteinzubeziehen.

Berufliche Bildung heißt, Spezialwissen und allgemeine Bildung miteinander zu einer umfassenderen Bildung zu vereinen. Ohne allgemeine Bildung keine berufliche Bildung, aber ohne Berufsbildung bleibt die allgemeine Bildung eine Rumpfbildung. Insofern erhält die berufliche Weiterbildung eine zusätzliche bedeutende Dimension, die bei der Planung aller Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollte.

Zu 4.: Beurteilung des Qualifikationszuwachses

Ein wichtiger Bestandteil eines Weiterbildungskonzepts ist die Qualifikationsbestätigung der Teilnehmer nach der Absolvierung eines Programmes. Die Teilnehmer selbst möchten ihren Qualifikationszuwachs erfahren und diesen auch durch Zertifikate und Prüfungen bestätigt haben.

Hier ist zwischen einer Erfolgsbestätigung und einer objektiven Leistungsbestätigung zu unterscheiden.

Das Erfolgsmaß orientiert sich am Ausgangsniveau eines Teilnehmers und mißt den Wissens- und Befähigungszuwachs von der Basis als Bezugsgröße. Zwischenprüfungen sollten der Erfolgsbestätigung und Selbstkontrolle dienen. Sie fördern den Wettbewerb und persönlichen Ehrgeiz.

Das Leistungsmaß dagegen muß sich am vorgegebenen Weiterbildungsziel, d. h. an der geforderten Berufsqualifikation orientieren. Beides läßt sich gut miteinander vereinbaren.

In der ersten Phase, die bis zu zwei Drittel der festgelegten Zeit des Programms betragen kann, ist die Erfolgsbestätigung insbesondere für Erwachsene vorzuziehen. Sie ermuntert die berufstätigen und lernungeübten Menschen, die Anlaufschwierigkeiten zu überwinden und bewahrt sie davor, einen Kursus vorzeitig abzubrechen. In diesem Fall gilt: Nichts ist erfolgreicher als Erfolg. Außerdem muß immer wieder daran erinnert werden, daß Bildungs- und Lernprozesse Langzeitprozesse sind. Die langjährige Erfahrung in der beruflichen Weiterbildung bestätigt, daß viele Erwachsene, vor allem aus den praktischen und weniger von Theorie geprägten Berufen, erst im letzten Drittel eines Weiterbildungsprogramms zu einer hohen Leistungsfähigkeit auflaufen und damit dem definierten Weiterbildungsziel mehr als vollauf genügen.

Unter diesen sich in der ersten Phase langsam entwickelnden Personen sind häufig sehr interessante Talente mit einem hohen Begabungspotential und starker Ausdauer. Außerdem muß noch zwischen dem Niveau von aktuellem Wissen und potentieller Berufsfähigkeit, d. h. was jemand in Zukunft zu leisten ver-

mag, differenziert werden. Diese Begabungsreserven zu aktivieren, ist für die Wirtschaft und auch für die Gesellschaft eine wichtige Aufgabe, abgesehen davon, daß diesem Personenkreis ein Weg zur Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung geebnet wird.

Es muß deshalb davor gewarnt werden, in der ersten Phase einen Kursus mit zuviel neuem Wissen zu überfrachten und obendrein durch eine "strenge Notenverteilung" die Teilnehmer zu verunsichern und "herauszuprüfen". Von den Referenten wird hier viel Umsicht, Einfühlungsvermögen und Menschenkenntnis verlangt.

Prüfungen dienen also der Erfolgsbestätigung und Selbstkontrolle der weiterzubildenden Teilnehmer, sie decken Lücken auf sowohl bei den Teilnehmern, als auch bei den Referenten. Entscheidend ist immer, mit welcher Diskretion sie vorgenommen werden und in welcher Atmosphäre sie stattfinden. Auf keinen Fall darf die menschliche Würde der Teilnehmer verletzt werden.

Zu 5.: Anforderungen an die Referenten

Die fachlichen und persönlichen Anforderungen an die Referenten in Weiterbildungskursen sind vielschichtig und sehr hoch. Von ihnen wird mehr erwartet, als einen guten klassischen Schulunterricht zu erteilen. Neben methodischem und didaktischem Geschick sollten sie eine gute Portion praktische Berufs- und Lebenserfahrung miteinbringen. Die Problematik einer Weiterbildung besteht nicht so sehr in der Vermittlung von berufsbezogenem Wissen, Fertigkeiten und Befähigungen, sondern im Umgang mit berufstätigen Menschen, die sich auf ihrem einschlägigen Gebiet Ansehen erworben haben. Dazu gehört es, das Vertrauen von Menschen zu gewinnen, damit diese bereit sind, sich führen und bewerten zu lassen.

Wo sind diese geeigneten Referenten und Dozenten anzutreffen? In jedem Unternehmen, jeder Verwaltung und an jeder Hochschule gibt es Persönlichkeiten mit hohem Sachverstand, didaktischem Geschick und vorbildlichen Führungseigenschaften, die es herauszufinden gilt. Sie müssen Spezialistenwissen wieder mit den Grundlagenfächern der Technik, Naturwissenschaft, Wirtschaft- und Gesellschaftswissenschaft und umgekehrt verknüpfen können.

Eine berufliche Weiterbildung kann erfolgreich nur mit einem nebenamtlichen Lehrkörper aus der Praxis betrieben werden. Die Dozenten und Referenten sollten in der Regel ihrer ursprünglichen Berufstätigkeit verhaftet bleiben.

Der Gewinn für die Referenten in Weiterbildungskursen besteht darin, daß sie ihr Grundlagenwissen immer wieder an aktuellen Anwendungsbeispielen erläutern und überprüfen müssen.

Das alte Prinzip der Hochschulen, die Kombination von "Forschung und Lehre" wird in übertragenem Sinne als "Praxis und Theorie" in der beruflichen Weiterbildung fortentwickelt. Institutionen, Akademien und Hochschulen, die sich mit

Weiterbildung befassen, sollten eine enge Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen, wissenschaftlichen Gesellschaften und Vereinen und Berufsverbänden pflegen.

Weiterbildung darf nicht in einem "institutionellen Saft" schmoren. Weiterbildungseinrichtungen müssen offene Bildungssysteme sein.

Zu 6.: Erstellung von Lehrmaterialien

Von den Kursteilnehmern wird häufig nach geeignetem Lehrmaterial gefragt. Es ist üblich geworden, daß die Dozenten ihren Lehrstoff in Form von Manuskripten an die Teilnehmer ausgeben. Auf diese Weise sind eine Reihe von sehr guten Lehrmaterialien entstanden. Da diese Skripten sich in der Regel an einen begrenzten Personenkreis richten, ist dieses Verfahren sehr aufwendig und teuer. Sie verführen auch dazu, daß während der mündlichen Unterweisung, wie z. B. als Vortrag oder Erklärungen, ganze Themenkomplexe zu schnell abgehandelt werden. Die Verteilung von ausgearbeiteten Skripten geht zu Lasten der Lernintensität bei den Teilnehmern.

Besser ist, sich wieder auf die klassische Methode des Lehrens und Lernens zu besinnen. Die Dozenten tragen vor, erläutern und benutzen die Tafel zum Anschreiben von komplizierten Sachverhalten.

Bei dieser Methode werden die Kursteilnehmer gezwungen, das Gehörte mitzuschreiben und zu Hause als Nacharbeit zu einem Lernprotokoll auszuarbeiten. Auf diese Weise wird ein nachhaltiger Lerneffekt erreicht und zugleich als wichtiges Nebenergebnis das "Lernen gelernt". Ein weiteres Bildungsziel der beruflichen Weiterbildung sollte die Befähigung zum selbständigen Lernen mit Hilfe von Büchern sein. So banal es klingt, das Lesen muß auch wieder gelernt werden. Dazu ist es notwendig, daß den Teilnehmern von den Dozenten geeignete lesbare Fachbücher empfohlen werden, die dann während der Kurse von den Dozenten als Arbeitsunterlage mit herangezogen werden. Es muß wieder an die alte Weisheit erinnert werden: "Nur Selbstgeschriebenes prägt sich bleibend ein und stärkt das Langzeitgedächtnis". Erst während einer schriftlichen Formulierung werden dem Lernenden die Zusammenhänge, aber auch die Verständnislücken bewußt.

Methodisches Denken, Lernen und Arbeiten wird nur durch schriftliche Berichte, Protokolle und Aufsätze der Lernenden geübt und vertieft, insbesondere dann, wenn neue Denk- und Arbeitsmethoden, z. B. das Denken in Zyklen, Analogien und in komplexen Systemen, eingeführt werden.

Waren in der ersten und zweiten Industrialisierungsphase, d. h. bis etwa vor 30 Jahren, die Wirtschafts- und Produktionsprozesse von einbahnigen Systemen gekennzeichnet, so setzen sich seit der jüngsten Vergangenheit die zyklisch arbeitenden Prozesse in unserer modernen Industriegesellschaft durch.

Durch sorgfältiges Beobachten der Vorgänge in der Natur sind sehr viele Einsichten gewonnen worden. Sie müssen in ihrem Grundprinzip in der Lehre weitervermittelt und in der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umsetzung genutzt werden.

Im Recycling finden diese neuen Erkenntnisse ihren unmittelbaren Niederschlag. Folgende Abbildungen mögen diesen Sachverhalt verdeutlichen:

Abb. 1: Verknüpfung zwischen Nutz- und Regenerationssystem

Abb. 2: Gesetz für allgemeine Ausgleichsvorgänge

Abb. 3: Exponentielle Entwicklungsphasen

Abb. 4: Analogie zwischen Alphabet, Binärsystem, biologischen Codes und chemischen Elementen

Zu 7.: Auswahl der Weiterbildungsorte - zeitlicher Ablauf und zeitliche Gliederung

Wo und in welchem zeitlichen Ablauf sollten Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden? Die Wahl der Weiterbildungsorte sollte sich nach einer geeigneten Lernatmosphäre richten, in der sich Dozenten, Referenten und Teilnehmer auf ihr ureigenstes Ziel konzentrieren können und nicht durch Einflüsse von außen, z. B. Telefon, Freizeitunterhaltung, Lärm und dergleichen abgelenkt werden. Weiterbildungsveranstaltungen sollten immer einen klausurähnlichen Charakter haben. Als gute Weiterbildungsorte sind ehemalige Klöster zu empfehlen.

Wichtig ist, daß die Dozenten genügend Zeit auch außerhalb der offiziellen Unterweisungsstunden haben, um mit den Kursteilnehmern zu sprechen.

Ein anderer wichtiger Punkt ist der zeitliche Ablauf einer Veranstaltung. Bei der Ablaufplanung wird einer sinnvollen Pausenregelung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der Lehr-, Lern- und Pausenrhythmus orientiert sich häufig zu stark an einem fiktiv definierten Bildungsziel und zu wenig an der Weiterbildungsgruppe. Während der Weiterbildung soll neues Wissen nicht nach der "Stopfmethode", d. h. Vogelfriß- oder Vogelstirbmethode vermittelt werden, sondern es muß gemeinsam erarbeitet werden.

Weiterbildungsmaßnahmen sollten sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und möglichst in der Woche nicht mehr als drei Veranstaltungen mit maximal 2,5 Zeitstunden anbieten. Den Teilnehmern verbleibt dann Zeit für häusliches Nacharbeiten. Die Gesamtzeit sollte drei Monate nicht unterschreiten. Es muß immer eine Eingewöhnungsphase und von den Vorkenntnissen her eine Homogenisierungsphase eingeplant werden.

Blockkurse, die ganztägig verlaufen, sollten nicht kürzer als eine Woche, aber auch nicht länger als vier Wochen betragen. In Blockkursen besteht die Gefahr des Überdresses der Teilnehmer untereinander. Blockkurse bedürfen einer sehr sorgfältigen Vorbereitung unter psychologischen und soziologischen Aspekten.

Die Ausgestaltung der Vortragsräume, Räume zum Selbststudium und für das Arbeiten in Gruppen lassen noch sehr zu wünschen übrig. Es fehlt an technischen Einrichtungen, geeigneten Tischen und Stühlen, Licht u. a. Die Veranstaltungsräume variieren zwischen primitiv und ungemütlich bis zu übertriebenem Luxus, nur zweckmäßig sind sie selten. Optimal ausgestattete Lehr- und Unterrichtsräume sind speziell für Weiterbildungszwecke immer noch selten.

Zu 8.: Finanzierung

Wer bezahlt die Weiterbildungskosten? Die erste Antwort darauf ist, die Teilnehmer selbst. Nun gibt es allerdings Programme, die sehr teuer sind und von dem einzelnen nicht so ohne weiteres übernommen werden können. Als Beispiel sei die Weiterbildung zum Industrie- und Handwerksmeister oder die Einführung in die Computertechnik und Informatik und der Erwerb von "High-Tech"-Kenntnissen genannt. Die Wirtschaft ist hier sehr engagiert, ihre Mitarbeiter finanziell zu unterstützen.

Doch an einer Grundforderung muß festgehalten werden: Wer sich weiterbilden will, muß sich finanziell an den Kosten beteiligen, auch einen Teil der Freizeit müssen die interessierten Personen einbringen.

Wenn Bildungsmaßnahmen exakt kalkuliert werden, dann stellt man fest, daß sie sehr teuer sind. Zum Nulltarif gibt es keine anspruchsvollen und erfolgversprechenden Angebote.

Bildungsangebote dürfen nicht nur über die Subvention finanziert werden. Es sind Leistungsangebote, die von jedem einzelnen mitbezahlt werden müssen, wenn er sie in Anspruch nimmt.

Ein mündiger Bürger in einer demokratischen Gesellschaft ist auch gegenüber sich selbst verantwortlich, sich geistig in "Form" zu halten. Wer sich an den Kosten beteiligt, kann von den Weiterbildungsveranstaltern, den Dozenten und Referenten auch die entsprechende Qualität einfordern.

Schlußbemerkung

Der Einfluß des technologischen Wandels auf die Berufsbildung

Förderung der Innovation

Der technologische Wandel ist das Umsetzen von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die praktische Nutzungsanwendung. Dieser Prozeß ist nicht neu. Nur heute verläuft er schneller, da seit der Erfindung der Buchdruckerkunst durch Johannes Gutenberg (1397 - 1468) über das Telefon, das Radio, Fernsehen und den Computer, den Menschen ein Instrumentarium der schnellen Informationsvermittlung und -verbreitung an die Hand gegeben ist. Das Bevölkerungswachstum trug zusätzlich das seinige dazu bei.

Konrad Zuse, geb. 1910, stellte 1941 in Berlin die erste mit Relais gesteuerte Rechenmaschine vor, die auf der Grundlage des Dualprinzips arbeitete. Es gelang ihm, Informationen auf eine Ja-Nein- bzw. in bezug auf den Stromfluß auf eine Ein-Aus-Entscheidung zurückzuführen. Die Basisinnovation für die Informationstechnik kam zum großen Teil aus Deutschland. Die mathematischen Grundlagen für die Informationstechnik lieferte Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 - 1716) mit der Entwicklung der binären Arithmetik, auch Dualsystem genannt. Das gleiche gilt für die Elektronik, die sich aus der Elektrotechnik heraus entwickelt hat und als deren Väter Georg Simon Ohm (1789 - 1854) und W. v. Siemens (1816 - 1892) anzusehen sind.

Es müssen neben einer guten Berufsbildung noch andere Randbedingungen erfüllt sein, ehe auch bei uns wieder Freude am Denken, Forschen und Bauen um sich greift. Da sind z. B. Abbau der Technikfeindlichkeit, bessere wirtschafts- und gesellschaftspolitische Randbedingungen. Die augenblicklichen Erfolge unserer Wirtschaft sollten uns über die immer größer werdenden Schwierigkeiten nicht hinwegtäuschen, neue Forschungsergebnisse in Produktionstechniken umzusetzen. Daß die Japaner, Koreaner und auch die Bürger der USA ein ungebrochenes Verhältnis zur Technik und Naturwissenschaft haben und sich damit nicht in ihrer Innovationskraft behindert fühlen, darauf wird viel zu wenig hingewiesen. Die Aufgaben der beruflichen Weiterbildung sind in der Tat sehr groß.

Abb.: Der Einfluß des technologischen Wandels auf zukünftige Weiterbildungskonzepte

Sie können nur bewältigt werden in Zusammenarbeit mit dem Staat, der die Rahmenbedingungen einer vergangenen verfehlten Bildungspolitik beseitigen muß. Innovationserfolge beruhen auf der Erfindungskraft, dem Pioniergeist, der Innovationsfreude und der Risikobereitschaft einzelner Menschen. Diese durch Schulen und Hochschulen zu aktivieren und zu fördern, sollte das zusammengefaßte große Ziel der Bildung sein.

Innovation kann einengend oder befreiend von den Rahmenbedingungen des Staates oder der öffentlichen Meinung beeinflusst werden.

Nicht unsere Konkurrenten haben wir in der Innovation zu fürchten, sondern den Verlust an Leistungsbereitschaft und Pioniergeist!

(Abb. 1)

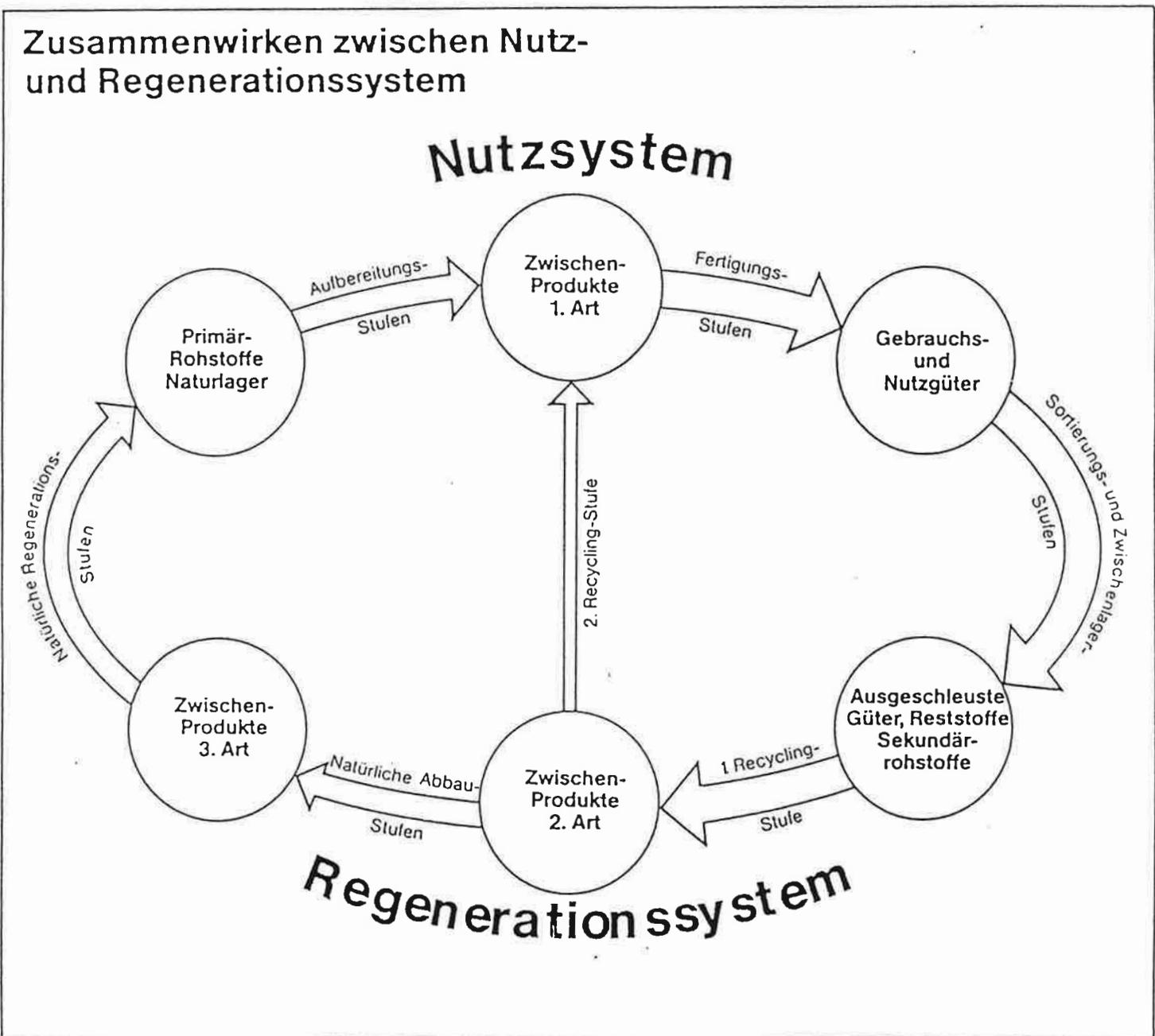


Abb. 2a: Das Gesetz für allgemeine Ausgleichsvorgänge

$$\frac{\text{fließende Menge}}{\text{Zeiteinheit}} \sim \frac{\text{treibender Gradient (Potentialdifferenz)}}{\text{Widerstand}}$$

Beispiele: - Ohmsches Gesetz:

$$\frac{\Delta C}{\Delta t} \sim \frac{\Delta U}{R} = I$$

- Diffusionsgesetz nach Fick (stationär):

$$\frac{\Delta n}{\Delta t} = -D \frac{q}{x} \cdot (c_2 - c_1)$$

- Wärmeübertragung (stationär):

$$\frac{\Delta Q}{\Delta t} = \lambda \frac{q}{l} \cdot (T_2 - T_1)$$

- Filtration:

$$\frac{\Delta V}{\Delta t} = \frac{\Delta p}{W_k}$$

Die Widerstandsfaktoren treten beim Stoff- und Energietausch insbesondere an den Grenzflächen auf, bei einem Informationsaustausch an den Schnittstellen.

Es bedeuten:

C = Strommenge

U = Spannung

R = Widerstand

I = Stromstärke

t = Zeit

n = Anzahl der diffundierenden
Teilchen

c = Konzentration

q = Querschnitt an der
Übergangsfläche

x = Diffusionsstrecke

A = Diffusionskoeffizient

Q = Wärmemenge

l = Schichtdicke der
Wärmedurchgangsfläche q

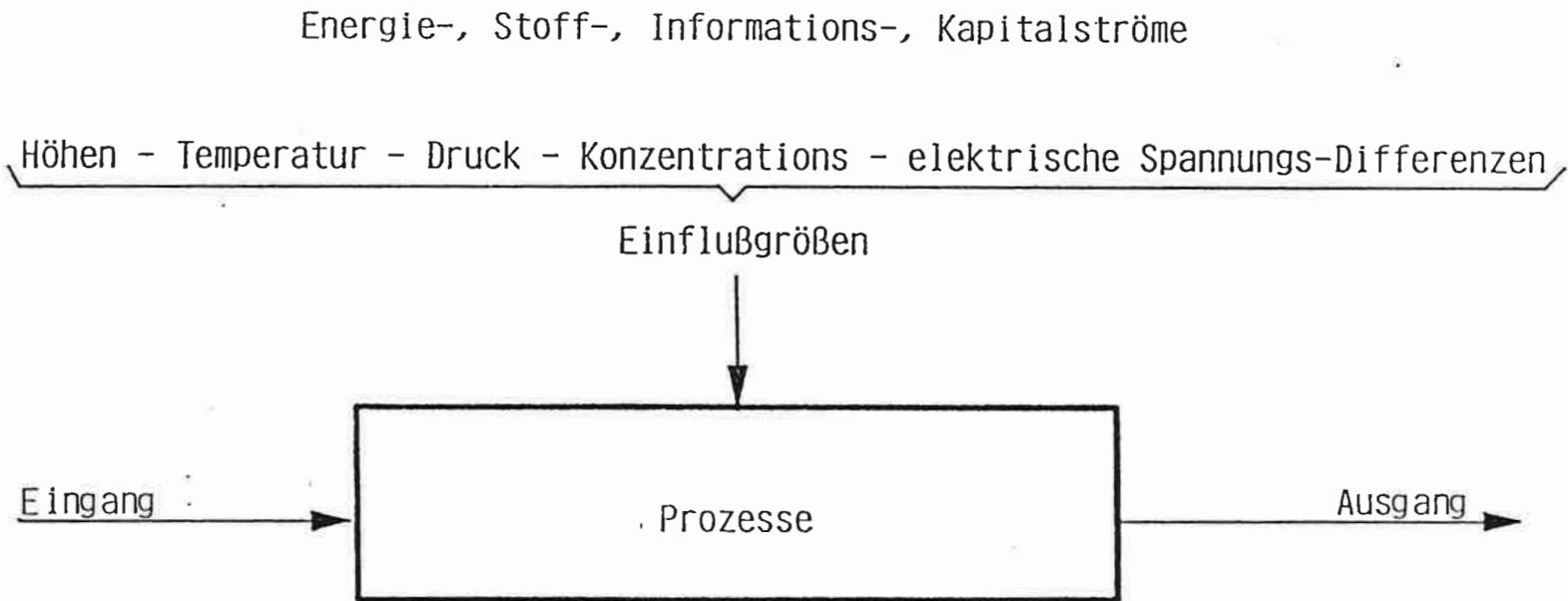
V = Filtratvolumen

p = Filtrationsdruck

W_k = Widerstand des Filterkuchens

Abb. 2b:

STRÖME ALS AUSGLEICHSVORGÄNGE VON POTENTIALDIFFERENZEN



Bilanzierung als Vergleich zwischen Eingangs- und Ausgangsmengen

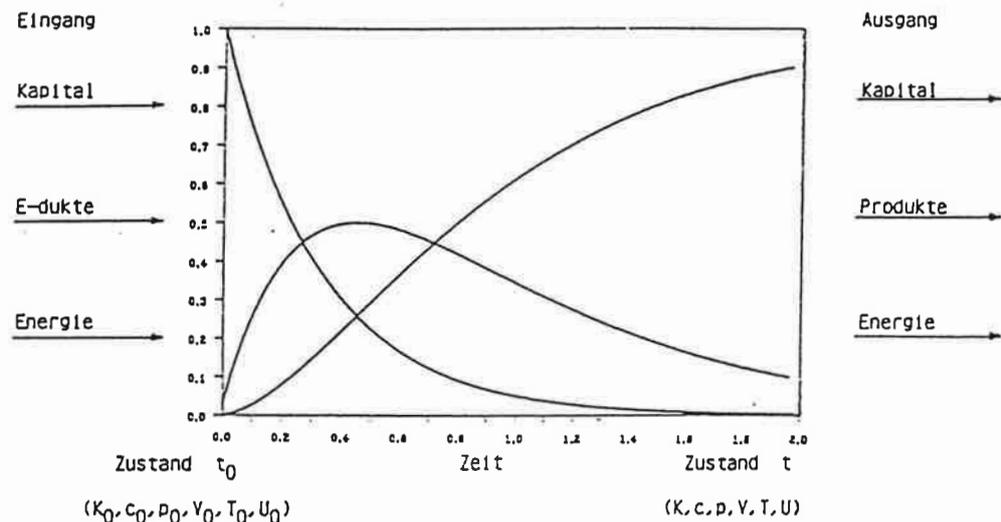
Mathematisches Gesetz: $\frac{\text{Menge}}{\text{Zeit}} \sim \frac{\text{Potentialdifferenz}}{\text{Widerstand}}$

Abb. 3: Exponentielle Entwicklungsphasen

Wachstumsfunktionen,
Abklingfunktionen oder auch
Überlagerungsfunktionen

sind typisch für Vorgänge in biologischen Systemen, bei chemischen Reaktionen, bei zahlreichen technischen Produktionsabläufen, bei Finanzierungen, wie z. B. Kapitalverzinsungen, Renten, Tilgungen und Amortisationen.

Abb. 3a:



Es bedeuten: K = Kapital
c = Konzentration
p = Druck
V = Volumen
T = Temperatur
t = Zeit

Die Ausgleichsfunktionen lassen sich in eine allgemeine mathematische Form bringen, deren Parameter je nach dem speziellen Ausgleichsvorgang physikalisch, chemisch, biologisch oder ökonomisch gedeutet und interpretiert werden können.

Eine Vielzahl von Ausgleichsvorgängen wird durch nachstehende mathematische Funktion beschrieben:

$$A(t) = A_0 \cdot e^{-\delta t}$$

Es bedeuten: t = Zeit als unabhängige Variable der Funktion
A(t) = Zustand des Vorganges zur Zeit t
A₀ = Zustand des Systems zur Anfangszeit t₀
 δ = Ausgleichskonstante

Überlagerungs- bzw. Übergangsprozesse entwickeln sich im Zusammenwirken von Wachstums- und Abklingvorgängen. Aus den entsprechenden Wachstumsfunktionen werden Übergangsfunktionen, wenn der Wachstumsprozeß durch parallel laufende Abklingvorgänge kompensiert wird. Das ist der Fall bei limitierten Wachstumsfunktionen. Vier Beispiele seien nachfolgend dafür genannt.

In der Phase E ist die Wachstumsrate gleich der Sterberate. Das Wachstum leitet in einen Abklingvorgang über, wenn die parallel verlaufenden Abnahmeraten größer sind als die Zuwachsraten. Zur Aufklärung von naturwissenschaftlichen, wie chemischen, biologischen, pharmakologischen Reaktionen, technischen, wirtschaftlichen und sozialen Vorgängen sind die Übergangsphasen von besonderem Interesse (s. Abb. 3b)

Abb. 3b: Wachstumskurve von Mikroorganismen

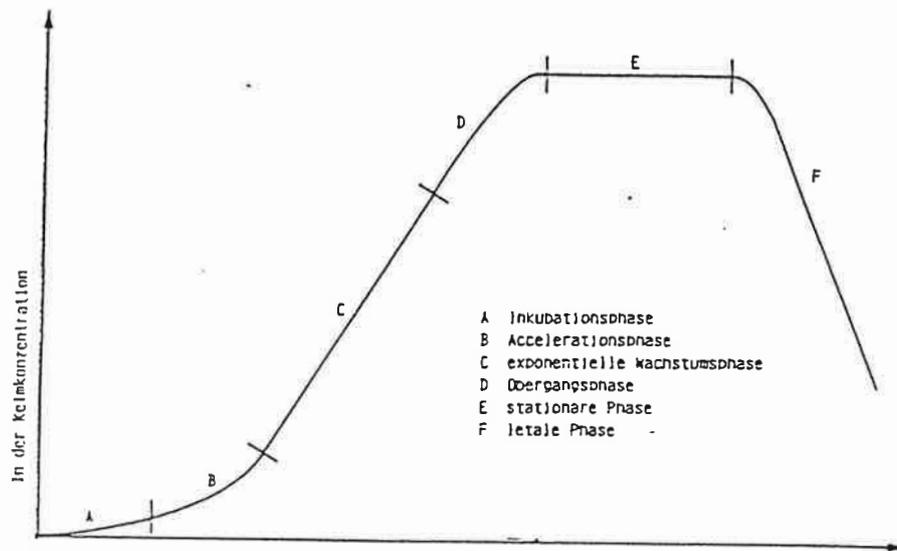
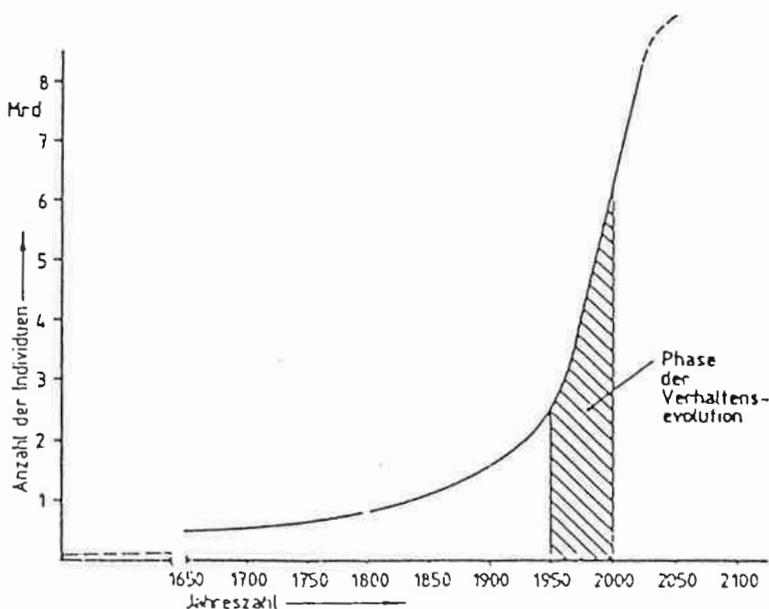


Abb. 3c: Wachstumskurve der Erdbevölkerung



Es ist anzunehmen, daß die Entwicklung der Weltbevölkerung einen analogen Verlauf nehmen wird. Welche Einflüsse das bewirken werden und welche Zeitspanne dieser Vorgang benötigen wird, darüber läßt sich allerdings vortrefflich streiten (s. Abb. 3 c).

Typische Beispiele für Überlagerungsfunktionen, die aus Wachstums- und Abklingvorgängen zusammengesetzt sind, sind die Verweilfunktionen von Arzneimitteln im menschlichen Körper. Sie erläutern exakte Aussagen über die notwendige Mindest- und Höchstdosierung von Arzneimittelgaben, deren wirksame Aktivität und Eingrenzung von Nebenwirkungen. Auch im Sektor der Wirtschaft gelten diese Gesetze (s. Abb. 3e).

Abb. 3d:

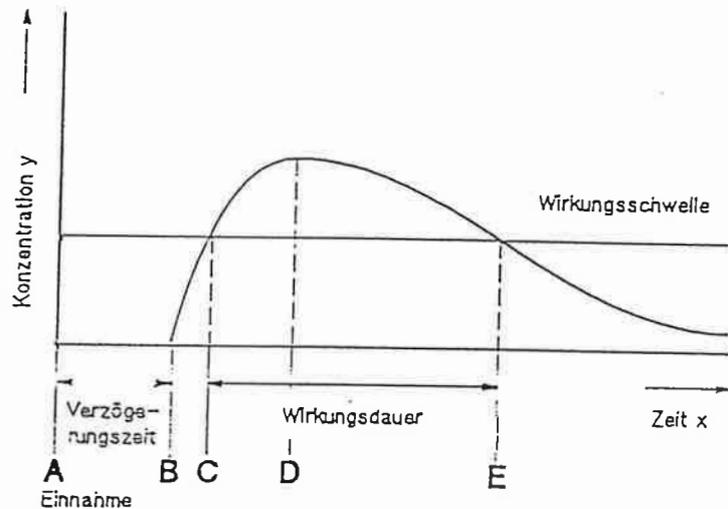


Abb. 3e:

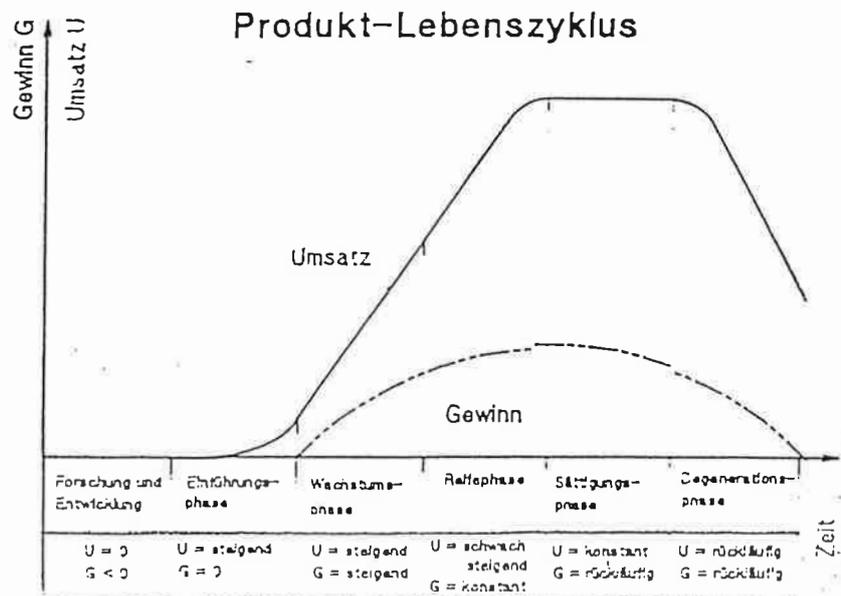
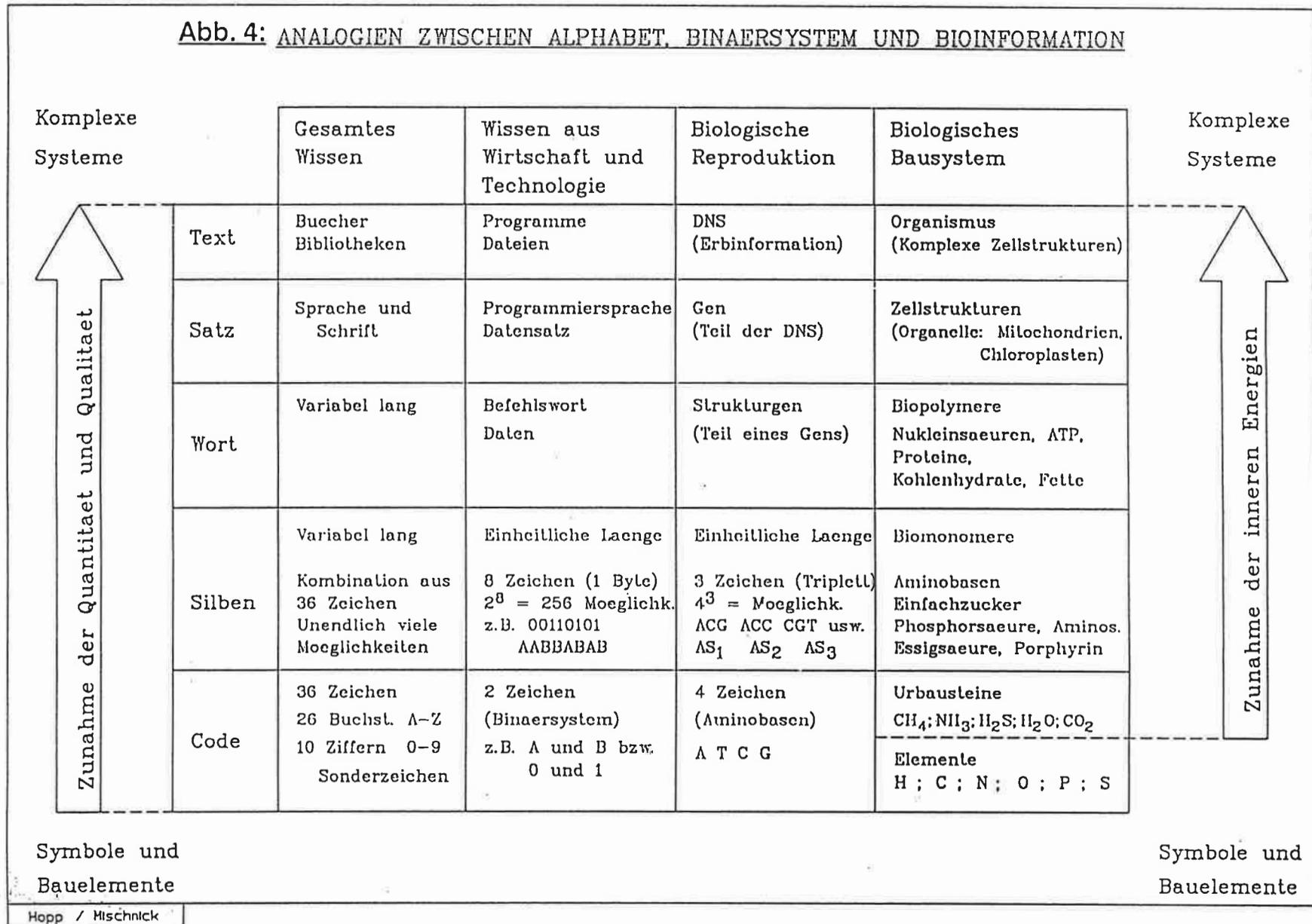


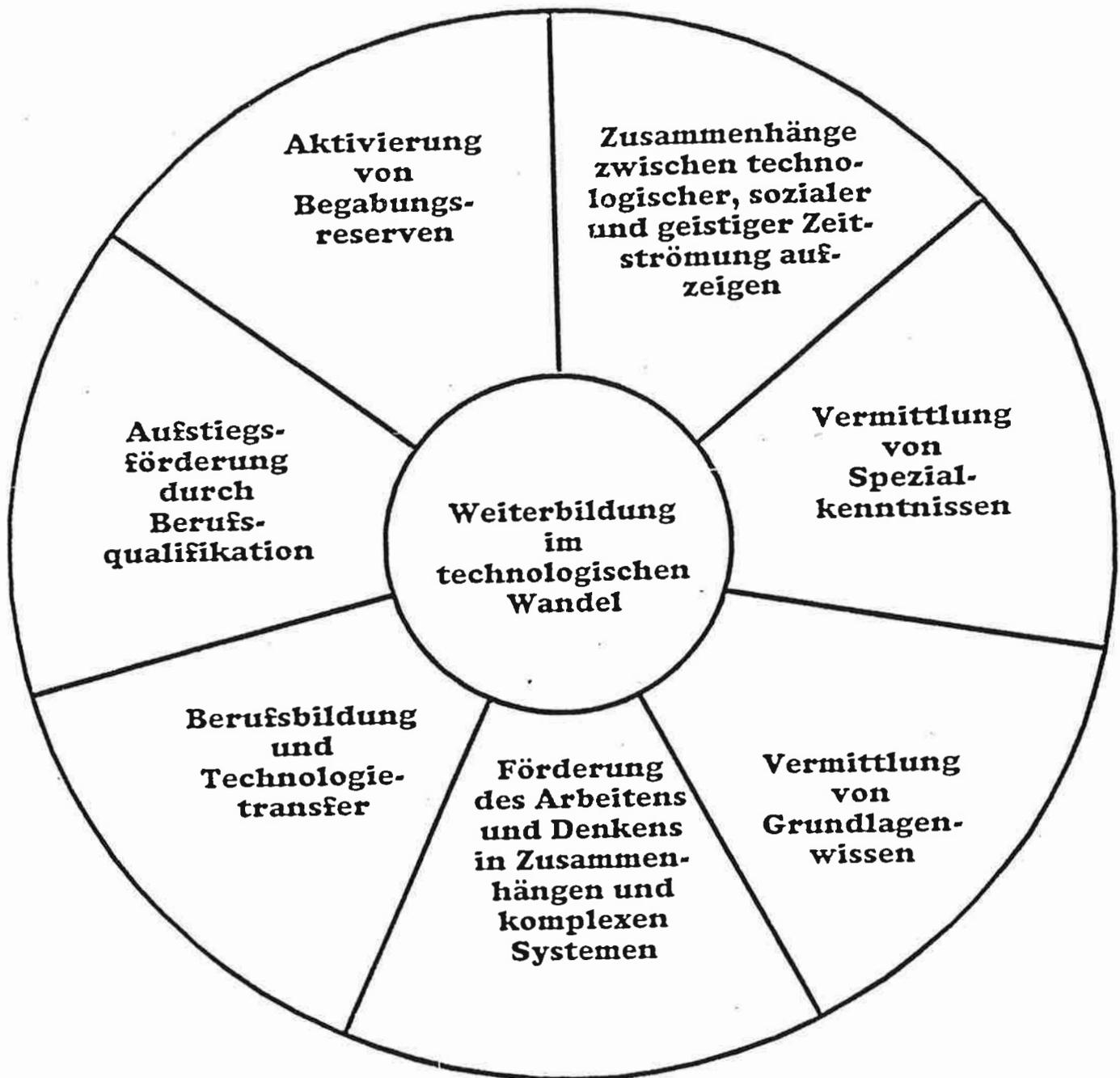
Abb. 4: ANALOGIEN ZWISCHEN ALPHABET, BINAERSYSTEM UND BIOINFORMATION



Hopp / Mischnick

Abbildung 5

Der Einfluß des technologischen Wandels auf zukünftige Weiterbildungskonzepte



Sepp A.R. Käslin

Zwingend ausseruniversitäre Anteile der Institutionalisierung

Für die Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen hatte ich eine Vision. Wesentliches Kernanliegen darin ist, dass intuitiv ausseruniversitäre Anteile notwendig sind. Das Wort 'zwingend' im Titel erwies sich beim Durchdenken im Anspruch, das auch verstandesmässig zwingend aufzuzeigen, als paradox. Vielleicht ist auch intuitiv und rational zugleich zwingend unmöglich und bleibt ein Paradoxon der Intuition, das unlösbar immer wieder andere Lösungen gebiert, indem die Forderung nach ausseruniversitären Anteilen immer bei jeder Ausgestaltung gestellt wird.

Folgend skizziere ich eine Vision, wie die Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen aussehen könnte. Der Leser gestaltet jeweils seine Interpretation.

- Die Strukturen und Organisationen der sie bildenden Einheiten sind weitest möglich offen für ausseruniversitäre Personen sowie Einflüsse, damit die Impulse von aussen auf die Weiterbildung einwirken können und dadurch die Ausbildung an den Hochschulen stark anregen, damit sie ihren Auftrag breit erfüllt, die Studentinnen und Studenten für ihren beruflichen und gesellschaftlichen Alltag vorzubereiten und daneben auch die universellen Themen zu pflegen.
- Die Strukturen und Organisationen aller die Weiterbildungsstelle bildenden Einheiten sind autonom und operationial abgeschlossen, mit universitären und ausseruniversitären Anteilen gestaltet, damit sie genügend Stärke (Power) und Identität haben, um sich im Netzwerk zwischen der «Kundschaft» und den Hochschulen ihren Auftrag als Drehscheibe des Wissenstransfers und der Wandelimpulse im folgenden Sinne zu erfüllen:
 - Die Einheiten sind zugänglich für das mögliche Angebotspotential der universitären Einheiten und insbesondere der darin arbeitenden Personen und können dies vereinbaren mit dem Bedarf der möglichen Kundschaft. Dazu pflegen sie viele lose Kontakte zu den universitären Einheiten und möglichen Kundschaftsgruppen wie Industrie, Gewerbe, Banken und Versicherungen, Verwaltung, Sozialdienste.
 - Die Einheiten schaffen in der Weiterbildung der Hochschulen ein Experimentierfeld, in dem die ausseruniversitären Einflüsse im vorgenannten Sinne wirken können. Dabei entwickeln die Verantwortlichen der Universität mit ausseruniversitären Personen neue Lehr- und Lernformen im Sinne einer sich wandelnden Lernkultur. Diese Erfahrungen wirken dann auf den universitären Alltag zurück, reformieren dauernd die Hochschulbildung für eine optimal überdauernde Fähigkeit einer flexiblen organisatorischen Anpassung und strukturellen Plastizität im Sinne konstruktivistischer Überlegungen.

Ich lasse also das Paradoxon stehen, dass die Vision in meinem Gefühl zwingend ist und mein Verstand scheitert, das zwingend aufzuzeigen. Ich formuliere einige illustrierende Anregungen, die auch als Thesen verstanden werden können.

These 1: In allen **Gremien der Weiterbildung** sind auch Personen von ausserhalb des universitären Betriebes, sonst besteht die Gefahr der vollständigen operationalen (verhaltensmässigen) Abschliessung. Beispiel: Weiterbildungskommission an Hochschulen 1/2, 1/2, an Fachhochschulen 1/3 innen, 2/3 aussen.

These 2: Bei allen **Veranstaltungen** wirken eine oder mehrere ausseruniversitäre Personen in unterschiedlichen Rollen wie Referenten, Arlimatoren, Berater oder Supervisor mit, damit auch der äussere Kontakt und Einfluß personell gewährleistet ist.

These 3: Die Weiterbildungsstelle experimentiert zusammen mit den Verantwortlichen in verschiedensten **Veranstaltungsformen**, die einerseits universitäre Muster aufgreifen, andererseits bewusst ausseruniversitäre Muster integrieren oder gar neue entwickeln, damit die permanente Weiterentwicklung der Lernkultur der Hochschule gewährleistet ist. Insbesondere organisiert und unterhält sie offene, gemischte Austauschkreise, die sich ansonsten selbst konstituieren. Wichtige Feedback-Partner sind die Ehemaligen-Vereine.

These 4: Die **Weiterbildungsstelle** wird als eigenständige Einheit mit eigenem Budget neben der Hochschule durch die Hochschulbehörde eingerichtet. Die hauptsächliche strukturelle Kopplung mit der Hochschule besteht in der Weiterbildungskommission, die so etwas wie ein Verwaltungsrat ist. Sonst sind die Kopplungen nur projektorientiert. Damit kann die Weiterbildungsstelle genügend Stärke (Power) und Identität entwickeln, um sich im Netzwerk zwischen der "Kundschaft" und den Hochschulen als Drehscheibe zu behaupten.

These 5: Jeder Professor und Dozent hat ein oder mehrere **Forschungsprojekte** neben seinem Lehrauftrag. Jedes Forschungsbudget hat zur Auflage, Weiterbildung gegen aussen zu integrieren. Damit ist gewährleistet, dass Lehre, Forschung und Weiterbildung als komplementär verschränkt wahrgenommen und betrieben werden. Der Nationalfonds (NF) bzw. die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) sind hier die Pioniere.

Burkhard Lehmann, Konrad Faber

Die Qualitätsdiskussion zwischen pädagogischer Emphase und technizistischer Verkürzung

Die Diskussion um die "Qualitätssicherung in der Weiterbildung" wird von gegensätzlichen Polen bestimmt. Auf der einen Seite dominieren die Debatte extrovertierte Technokraten, die in der Ausrichtung an der ISO-Normenreihe 9000 ff. den richtigen Weg zur Etablierung eines Qualitätssicherungssystems sehen. Auf der anderen Seite begegnet man pädagogisch inspirierten Beiträgen, die in dem Thema Qualität die Chance sehen, das seit Jahrzehnten debattierte und ungelöste Problem der Professionalisierung des pädagogischen Personals erneut ins Spiel zu bringen. Die technokratische wie die pädagogische Perspektive - das soll hier als These vertreten werden - verfehlen je auf ihre Weise das Thema, um das es eigentlich in der Qualitätsdebatte geht: Die Entwicklung und Umsetzung einer Strategie moderner Unternehmens- oder Organisationsentwicklung, die weder pädagogischen Ballast noch technokratische Intelligenz verträgt.

1. Das Qualitätssiegel auf dem Vormarsch

Die Zertifizierungswelle rollt. Insbesondere auf dem Sektor privatwirtschaftlich organisierter Bildungsanbieter hat sich eine regelrechte Jagd nach dem Zertifikat breitgemacht. "In der Branche grassiert das ISO-Fieber" (Wirtschaftswoche 16.03.1995). Es werden weder Kosten noch Mühen gescheut, um in den Besitz eines entsprechenden Siegels zu gelangen, das nach außen sichtbar auf jeder Werbebroschüre angebracht, dem Bildungsinteressenten verheißt, daß er es hier mit einem Anbieter zu tun hat, der sich der Qualität nach europäischem Maßstab verschrieben hat. Zu den Pionieren dieses Trends zählt u. a. die "Bildungs-GmbH" der IBM, die sich bereits 1992 der Normierung unterzogen hat. Längst haben andere Anbieter wie beispielsweise das "Haus der Technik in Essen" u. a. nachgezogen. Sie alle werben und demonstrieren die Qualität im neuen Maßstab. Wer sich zertifizieren lassen will, um dabei zu sein, wenn es um die Vergabe der begehrten Siegel geht, hat hierbei derzeit die Wahl zwischen 16 verschiedenen Dienstleistern. Darunter befinden sich Einrichtungen wie etwa die "Certqua", die sich als Einrichtung des "Wuppertaler Kreises" als "Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung" konstituierte (vgl. Kegelmann 1995, S. 143ff.), oder der Technische Überwachungsverein ("TÜV").

2. Was ist Anlaß für dieses neue Qualitätsbewußtsein?

Daß die Güte mancher Bildungsveranstaltungen zu wünschen übrig läßt, ist ein altbekanntes und beklagenswertes Phänomen, das nicht erst zu Bewußtsein gelangte, als Glücksritter, angelockt von der Vorstellung leicht zu verdienenden Geldes, sich in die neuen Bundesländer aufmachten, um dort Bildung zu inszenieren. Das Beispiel der neuen Länder hat nur verschärft zu Bewußtsein ge-

bracht, daß nicht jedes Bildungsangebot hält, was es verspricht. Man kann davon ausgehen, daß daran auch das neue Qualitätsbewußtsein kaum etwas ändern wird. Dies gehört zum normalen Geschäft, d. h. den Funktionsprinzipien eines in Grenzen freien Marktes. Wer solche Erscheinungen zum Anlaß nimmt, um staatliche Eingriffe zu fordern, entmündigt die Abnehmer von Bildungsangeboten, die sehr wohl zwischen einer guten und einer schlechten Veranstaltung zu differenzieren vermögen. Diejenigen Anbieter, die kontinuierlich durch schlechte Bildungsveranstaltungen auffallen, darauf kann man durchaus vertrauen, werden sich auf Dauer nicht im Gewerbe behaupten können. Insoweit kann man den selbstregulatorischen Kräften des Bildungsmarktes und dem kritischen Bewußtsein der Bildungsadressaten durchaus trauen. Wer also in der Zertifizierungswelle den engagierten Versuch erkennt, durch eine Art von Selbstverpflichtung der Träger zu einem Verbraucherschutz zu kommen, der irt fundamental. Dieser Tenor ist bestenfalls ein Seiteneffekt der Qualitätsdiskussion, der im Hintergrund steht.

Der eigentliche Anlaß für die ausgebrochene Jagd nach dem Zertifikat hat vielmehr wirtschaftliche Gründe. Die Zertifizierungsdebatte hat ihren Ursprung im warenproduzierenden Gewerbe. Entstanden ist sie vor dem Hintergrund einer zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung der Märkte. Der drohende Verlust der Wettbewerbsfähigkeit unter Einbeziehung von Erfahrungen in den USA und Japan haben zur Institutionalisierung der Normen beigetragen. Es spricht vieles dafür, diesen Gedanken auf den Bildungsmarkt zu übertragen. Hier haben wir es zwar nicht oder nur bedingt mit Internationalisierungstendenzen, wohl aber mit einer Art von Marktsättigung zu tun. Immer mehr Bildungsanbieter konkurrieren auf einem Markt, dessen Zuwachsraten stagnieren oder eher rückläufig sind. Die restriktive Politik der Bundesanstalt für Arbeit bei der Vergabe von Bildungsmaßnahmen (vgl. Michael-Schwartz 1994) hat bereits zu einem Zusammenbruch einer Vielzahl von Trägern geführt. Gleichzeitig drängen die Bildungsabteilungen von Großunternehmen zu "profit-centers" umfunktioniert auf den Markt, unternimmt auch die wissenschaftliche Weiterbildung vermehrt Anstrengungen, sich ihr Zielpublikum zu erobern. Auf der anderen Seite ist eine fast inflationäre Vermehrung der Bildungspatente zu verzeichnen. Immer mehr Bescheinigungen, Zertifikate u.ä. werden ausgegeben. Ihnen korrespondieren freilich nicht im gleichen Umfange Beschäftigungsmöglichkeiten. Die Bildungspatente erweisen sich zunehmend als Muster ohne Wert in einer Arbeitsgesellschaft, in der die bezahlte Arbeit ausgeht (vgl. Beck 1986). Damit erhebt sich für den Abnehmer die Frage, wozu er sich den Mühen einer Bildungsmaßnahme unterziehen soll, wenn das, was er als Gegenwert erhält, der Tendenz nach einer "Wegwerfqualifikation" entspricht. Weiterbildung, davon kann man ausgehen, muß sich lohnen, da sie stets mit finanziellen und zeitlichen Investitionen verbunden ist. Wer sich weiterbildet, tut dies zumeist im Interesse an einem beruflichen Aufstieg, Wiedereinstieg oder in der Absicht, seinen Arbeitsplatz zu erhalten. Des weiteren spielen Motive der kulturellen Teilhabe und Distinktion mit hinein. Als weitere Beobachtung der Motivlage kommt hinzu, daß die Weiterbildung aus den klassischen Institutionen "auszieht". Krankenkassen beispielsweise, die sich im Bildungsgeschäft engagieren, Apotheker, die ihren Kunden neben den Präparaten Gesundheitsratschläge und Verhaltensanweisungen mitgeben, weisen den Weg zu einer Entstrukturierung und Entgrenzung der Weiterbildung (vgl. Wittpoth 1995).

Angesichts solcher Entwicklungstendenzen, die durch eine Vermehrung von Bildungsanbietern einerseits und einer Entwertung der Bildungspatente andererseits gekennzeichnet sind, stellt die Jagd nach dem Zertifikat den wirtschaftlich begründeten Versuch dar, Marktanteile zu behaupten oder zurückzugewinnen bzw. sich gegenüber Mitkonkurrenten einen Marktvorteil zu verschaffen. Ein Blick auf die warenproduzierende Wirtschaft hilft da offensichtlich nicht weiter. Untersuchungen im europäischen Rahmen haben nämlich ergeben, daß zertifizierte Unternehmen durch diese Maßnahme keineswegs mehr Kunden gewonnen haben.

“A natural consequence of this fact is that the certification of quality systems for the vast majority of the certified companies covered by the survey, did not help to increase their market share to a significant degree, nor to acquire new customers” (working paper 1995, S. 33).

Es wird noch einige Zeit dauern, bis diese Einsicht sich auch bei den Bildungsanbietern herumgesprochen hat.

3. Der technokratische Ansatz

Das Instrument zur Erreichung marktstrategischer Ziele ist die Ausrichtung an der Normenreihe DIN ISO 9000 ff. Die Protagonisten dieser Normensequenz sehen gegenüber allen bisherigen Bemühungen zur Qualitätsverbesserung, die es gegeben hat, die entscheidenden Vorzüge u. a. darin, daß die Normen

1. eine internationale Anerkennung genießen
2. ein einheitliches Konzept formulieren
3. einen Beitrag zur Transparenz darstellen
4. und gegenüber dem Abnehmer der Bildungsangebote als vertrauensbildende Maßnahme wirken.

Diesen unterstellten Vorzügen steht gegenüber, daß die Normenreihe ein Transferproblem beschreibt. So stellen Kübler und Löwe (1995, S. 149) beispielsweise fest, daß von den insgesamt 20 Elementen sich lediglich 9 problemlos übertragen lassen. 9 weitere sind aus ihrer Sicht interpretationsbedürftig und 5, wozu auch 3 der interpretationsbedürftigen Regeln gehören, sind nur “teilweise relevant”. Auslegungsbedürftig sind beispielsweise die Elemente “Prozeßlenkung”, “Prüfstatus” oder “Designlenkung”, um nur einige zu nennen. Die notwendige Aufgabe besteht also darin, einen Interpretationsrahmen zu entwickeln, der die Anwendbarkeit der Normen auf den Weiterbildungsbereich sicherstellt. Diese Aufgabe ist inzwischen von einigen Autoren in Angriff genommen worden (Gumpp/Wallisch 1996, Kegelman 1995, Köhler 1995). Die von ihnen vorgelegten Deutungsergebnisse stimmen weitgehend überein. Gleichwohl bleibt der Eindruck bestehen, daß durch die Adaptation der Elemente an die Besonderheiten von Weiterbildungseinrichtungen nicht davon ausgegangen werden kann, daß die Orientierung an der Normenreihe ein einheitliches System formuliert, das im Interesse der Abnehmer von Bildungsangeboten zu

mehr Transparenz und Vergleichbarkeit führt. Wunder ist sogar der Meinung, daß gerade die "Offenheit das Plus der ISO 9000 ff." ist (Wunder 1995, S.174). Offenheit führt aber gerade nicht zur Vergleichbarkeit, sondern zu Verschiedenartigkeit. Das kann eigentlich nicht im Sinne einer Normierung liegen. Für die Bildungseinrichtungen selbst wäre es indessen unzweckmäßig, wollte man sie in ein starres Korsett zwingen, das ihrer Verschiedenartigkeit und unterschiedlichen Strukturiertheit nicht gerecht würde.

Die hier angesprochene Transferproblematik, die das Dilemma zwischen flexibler Anwendung einerseits und dem Streben nach einer Ausrichtung an einheitlichen Kriterien andererseits offenbart, liegt darin begründet, daß die Normenreihe ursprünglich für den industriellen Bereich entwickelt wurde, d. h. insbesondere für den Sektor der Produktion von Konsum- oder Auftragsgütern. Damit ist deutlich, daß den Normen der genuine Bezug zur Praxis von Weiterbildungseinrichtungen fehlt. Die Vorstellung, daß sie auch hier zur Anwendung gelangen sollen, beruht auf der stillschweigend gemachten Voraussetzung, daß zwischen einem Produktionsbetrieb, der beispielsweise Kaffeekannen herstellt, und einem Bildungsunternehmen kein Unterschied besteht. Die Schiene, über die der Transfer der Normen läuft, ist die schlichte Vorstellung von einer Logik der Produktion, die sich in einzelne Verfahrensschritte gliedert. Anders ausgedrückt wird mit der Ausweitung der "Industrie-Norm" auf den Dienstleistungssektor ein Konzept verbindlich gemacht, das - wie Harney schreibt - der Logik klassischer Rationalisierungsstrategien folgt:

"Die ISO - Norm ist von der Denkweise klassischer, ganz auf organisatorisches Handeln eingestellter Rationalisierungsstrategien geprägt, so wie sie für das Aufkommen der Fließfertigung wie auch der analytischen Arbeitsprozeßbewertung in der Zwischenkriegszeit typisch waren (vgl. Heinemann 1985). Das Leistungsideal, dem solche Strategien folgen, ist durch ablauforganisatorische Prozesse gekennzeichnet, die es ermöglichen, einen gegebenen Input mit einem schon vorher bekannten Output zu beantworten. Das Ideal ist einem an der Maschine abgelesenen Strömungsmodell entlehnt: Tritt das erwartete Resultat nicht ein, ist es gerechtfertigt, die Maschine nach Fehlern abzusuchen" (Harney 1996, S. 82).

Rationalisierung in dem hier angesprochenen Sinne meint also den Versuch einer Optimierung von Verfahrensabläufen mit dem Ziel, alle denkbaren "Unschärfen" auszuschalten. Störvariablen, die solche Unschärfen produzieren, sind u. a. Entscheidungsspielräume oder Motive, die handelnde Subjekte in den Prozeß einbringen. Das Thema der Normenreihe ist mithin eine Durchdeklinatation derjenigen Verfahrensabläufe, die zwischen einem Input und einem erwarteten Output liegen.

Vieles von dieser Art des Qualitätsmanagements erinnert stark an das bekannte Beispiel einer "Legitimation durch Verfahren". Ebenso wie heute in modernen Rechtsstaaten das Zustandekommen einer bindenden Entscheidung mit dem Verweis auf das zugrundeliegende Verfahren der Entscheidungsfindung beantwortet wird, stellen sich die Architekten des ISO-Managements vor, daß die Qualität eines Produktes sich in der Einhaltung der Verfahrensvorschriften erweist. Genau sowenig aber wie bei der demokratischen Entscheidungsfindung

der Fokus auf der durch das Verfahren erzeugten Legitimität liegt, machen die ISO-Richtlinien Qualität zu ihrem Thema. Sie wird als erfüllt vorausgesetzt, sofern die Verfahrensschritte zu ihrer Erzeugung eingehalten wurden. Vor dem hier skizzierten Hintergrund erweist sich ein nach den ISO-Normen praktiziertes Qualitätsmanagement als rein technokratischer Formalismus, der nicht mehr als eine pure Scheinobjektivität erzeugt. Genährt wird die "Illusion der detaillierten Meßbarkeit, Machbarkeit; Kontrollierbarkeit und Beherrschbarkeit von Prozessen" (Arnold/Krämer-Stürzl 1995, S.135).

4. Der pädagogische Ansatz

Die Forderung nach Qualitätssicherung gemäß der Normenreihe DIN ISO 9000 ff. stellt gewissermaßen einen Einbruch in die Domäne der Erwachsenenpädagogik dar, die für sich reklamiert, Bildungsarbeit auf professionellem Niveau zu betreiben und die Probleme der Qualitätssicherung im Griff zu haben. Betroffen von dem Vorstoß in das pädagogische Arbeitsgebiet sind dabei in erster Linie die langjährigen Bemühungen um eine Verbesserung und Intensivierung der Bildungsarbeit unter Einsatz von Maßnahmen zur Überprüfung der Wirksamkeit oder Nachhaltigkeit der initiierten Bildungsprozesse durch Verfahren der sogenannten Evaluation. Diese Maßnahmen - so scheint es jedenfalls - werden durch die internationalen Normvorschriften als Vorkehrungen ausgewiesen, die sich als unzureichend erwiesen haben, um die Qualität der Bildung sicherzustellen. Sie sind bestenfalls Teilaspekte, nicht aber der Garant für eine an den Anforderungen der Teilnehmer ausgerichtete Qualitätssicherung.

Im Gegenzug zu dem aus der Sicht der Normen nur bedingt tauglichen pädagogischen Arsenal an Qualitätssicherungskonzepten werden Vorstellungen in Position gebracht, für die Bildung nichts weiter als ein Geschäftsprozeß unter anderen ist. Gerade diese Ökonomisierung des Bildungsgedankens hat unter Erwachsenenpädagogen entschiedene Kritik ausgelöst. Bildung, so wird behauptet, läßt sich nicht unter die betriebswirtschaftliche Kategorie eines Produktes rubrizieren, das man gegen die Entrichtung eines entsprechenden Entgeltes auf dem Markt erwerben kann. "Produkte", so wird geltend gemacht, "lassen sich konsumieren, Bildung aber muß von den Subjekten in einem Bildungsprozeß angeeignet werden, d. h. sie sind selbst an der Qualität des Bildungsprozesses beteiligt, und es ist angesichts der Komplexität erwachsenpädagogischer Situationen und angesichts ihrer nur indirekten Wirkungen keineswegs denkbar, daß die Bedingungen des Gelingens solcher Bildungsprozesse situationssübergreifend definiert, zu Checklisten gebündelt und durch universell strukturierte Qualitätssicherungsverfahren 'gesichert' werden könnten" (Arnold/Krämer-Stürzl 1995, S.138). Zutreffend an dieser Auffassung sicherlich ist, daß Bildung nicht ein Produkt wie jedes andere ist und auf die gleiche Stufe wie eine Tube Zahnpasta gestellt werden kann. Dies bedeutet aber nicht, daß es sich bei Bildung um einen eigenständigen und unverwechselbaren Gegenstandsbereich handelt, für den deshalb andere Qualitätsmaßstäbe erdacht werden müßten. Wenngleich auch Bildung nicht mit einem Produkt zu vergleichen ist, so erfüllt sie doch alle Voraussetzungen einer bereitgestellten **Dienstleistung** und gehört somit in den Bereich der "Service-Industry", für die die Qualitätsstandards nach DIN ISO 9000 ff. Gültigkeit beanspruchen. Auch von einem Arzt wird man beispielsweise nicht

sagen können, daß er den Patienten gesund macht, sondern nur, daß er mit seinen Handlungen u.U. zur Genesung beiträgt. Die Heilung vollzieht in jedem Falle der behandelte Patient selbst. Gleiches gilt für die Bemühungen um die Bildung eines Subjekts. Auch sie sind nur ein organisierter Beitrag zu einem Prozeß, den der Adressat selbst vollzieht oder auch nicht, indem er die ihm angebotene Dienstleistung Bildung nutzt.

Ebensowenig wie das Beharren der Pädagogik auf einem unverwechselbaren und unvergleichlichen Gegenstandsbereich überzeugt, leuchtet die pauschalisierende Zurückweisung des Begriffs der "Kundenorientierung" ein. Sie wird unversehens mit "Teilnehmerzufriedenheit", einer "Schmuse- oder Kuschedidaktik" (Arnold 1994) gleichgesetzt, ohne daß erkennbar ist, worauf sich diese Auslegung substantiell bezieht. Der von den ISO-Architekten ins Spiel gebrachte Begriff der Qualität sagt lediglich aus, daß sie die "Erfüllung von Anforderungen ist, die mit dem Kunden vereinbart worden sind" (Köhler 1995). Eine solche Vereinbarung kann sehr Verschiedenes beinhalten. Daß sie zwangsläufig zu einem Edutainment gerät, kann nur als Ausdruck einer Sorge gedeutet werden, daß es dem betriebswirtschaftlichen Denken gelingt, einen der Zentralbegriffe der Erwachsenenpädagogik, d. h. den Ausdruck "Teilnehmer" durch den des "Kunden" zu ersetzen. Die Problemstellung, die sich dahinter verbirgt, ist offenkundig das bis heute unbearbeitete Problem des Verhältnisses von Pädagogik und Ökonomie, auf das u. a. bereits Mollenhauer (1976) hingewiesen hat und das mit den ISO-Normen aus der Verdrängung an die Oberfläche gelangt.

Aufbauend auf der These, daß die Bildungsarbeit einen Gegenstandsbereich formuliert, der sich den ISO-Normierungen entzieht, lassen sich einige Gegenstrategien oder Alternativentwürfe aus erwachsenenpädagogischer Sicht ausmachen. Einige dieser Entwürfe sehen eine Unterscheidung von verschiedenen Qualitäten vor und zwar gemäß dem Prozeß, in dem sich die Bildungsarbeit vollzieht. Die Rede ist u. a. von "Durchführungsqualität", "Transferqualität" u. a. mehr (vgl. Faulstich 1991, 1993). Diese Auffächerung oder Aufsplitterung in verschiedene Qualitäten lenkt zwar den Blick auf diverse Stadien, in denen Bildung in der Regel organisiert wird und macht auf die unterschiedlichen Anforderungen aufmerksam, die in den jeweiligen Abschnitten zu erfüllen sind; es wird aber nicht erkennbar, worin der begriffsstrategische Fortschritt einer solchen Zersplitterung gegenüber einem einheitlichen Qualitätskonzept bestehen soll, in dem die einzelnen Phasen der Erbringungsleistung von Bildung integriert sind.

Zu den Standardargumenten der pädagogisch inspirierten Stellungnahmen zur "Isifizierung" gehört des weiteren die Behauptung, daß die Qualität der Bildung maßgeblich die Professionalität (vgl. Arnold 1995, S.134) des pädagogischen Personals zur Voraussetzung hat. Nur der pädagogisch gut ausgebildete Profi - so lautet die Unterstellung - ist Garant für das Gelingen des Bildungsprozesses und das Erreichen der Bildungsziele. Das Insistieren auf eine professionelle Handlungslogik und die Betonung der Notwendigkeit von Expertenwissen bringen dabei genau jene Aspekte ins Spiel, die bei dem Versuch, Qualität durch die Festlegung von Verfahren zu erzielen, ausgeblendet bleiben. Insofern macht die Forderung nach Professionalität zwar auf die blinden Flecken des Organisierens aufmerksam; sie erweist sich jedoch nicht als Gegenstrategie zu der an einer Produktionslogik ausgerichteten Qualitätssicherung.

Die Forderung nach professionellem erwachsenenpädagogischen Handeln, die erneute Einbringung von Verfahren der Evaluierung und auch die Auffächerung des Qualitätsbegriffs in eine Vielzahl von Qualitätsbegriffen unterlaufen bei genauerer Betrachtung den durch die ISO-Normen vorgegebenen Diskussionsstand, insofern sie lediglich Teilaspekte betonen. Was übersehen wird ist vor allem, daß es bei "ISO" um einen Maßnahmenkatalog geht, der auf der Ebene der Organisation ansetzt und nicht auf der Ebene pädagogisch-didaktischer Vorstellungen, für die die Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen vielfach Konzepte formuliert haben. Insofern unterläuft die pädagogische Diskussion das durch die europäische Normenreihe aufgeworfene Problem. Ihr Beitrag beschränkt sich auf die Rekapitulation althergebrachter Konzepte, die das Unbehagen an der Qualität der geleisteten Bildungsarbeit offenbar nicht auszuräumen vermochten.

5. Was kann die Qualitätsdiskussion tatsächlich bringen?

Bei der Betrachtung des Themas Qualität dürfen nicht davor die Augen verschlossen werden, daß Weiterbildung durch Bildungseinrichtungen bzw. Weiterbildungsorganisationen umgesetzt wird, und diese sind determiniert durch Organisationsstrukturen und Geschäftsprozesse - zwei Bereiche, die in pädagogischen Beiträgen in der Vergangenheit weitestgehend ausgegrenzt wurden - sowie durch das Verhalten der beteiligten Personen. Aus dieser Perspektive betrachtet, kommen technischen und ökonomischen Aspekten sowie Aspekten eines modernen Managements große Bedeutung zu.

Auf pädagogischer Seite fehlte bisher die Auseinandersetzung mit Inhalten, die in der Managementliteratur bereits vor der Brisanz der Normenreihe zum Thema Qualität diskutiert wurden. So wird beispielsweise der Begriff Qualität viel weiter als der nach DIN ISO 8402 bestimmte Qualitätsbegriff ("Gesamtheit von Merkmalen ((und Merkmalswerten)) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen") gefasst. So nimmt beispielsweise Garvin eine umfassende Klassifizierung vor, welche den Facettenreichtum von Qualität deutlich macht. Er unterscheidet einen transzendenten, einen produktbezogenen, einen benutzerbezogenen, einen herstellerbezogenen und einen wertorientierten Definitionsansatz. Sie sind Ausdruck oftmals konkurrierender Sichtweisen, die es bei der Durchführung des Organisationsauftrages zu integrieren gilt (vgl. Garvin 1984). Zink stellt eine inhaltliche Ausdehnung und einen Wandel des Qualitätsbegriffes im Laufe der Zeit fest. Qualität bezieht sich nicht nur auf Produkte und Dienstleistungen, sondern auch auf Arbeitsabläufe und -verfahren, Arbeit und Arbeitsbedingungen sowie auf Außenbeziehungen. Qualität kommt somit auf verschiedenen Feldern zum Tragen und hat einen mehrdimensionalen Charakter (vgl. Zink 1994).

Ebenso bleiben Erfahrungen und Schlußfolgerungen, die mittlerweile im Produktions- oder Dienstleistungsbereich bezüglich der Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen gemacht wurden, im Weiterbildungsbereich zu wenig hinterfragt. So hat sich gezeigt, daß der Geschäftserfolg einer zertifizierten Organisation nicht alleine einer Ursache (der Zertifizierung) zugeordnet werden kann, sondern die Einschätzung lautet: "Die Zertifizierung nach DIN ISO 9000

hat den geschäftlichen Erfolg zumindest auf keinen Fall verhindert" (internes Arbeitspapier eines Dienstleistungsunternehmens zur Zertifizierung). Entsprechend diesem Statement erinnern die Wirkungen der Zertifizierung nach DIN ISO 9000 an die eines pflanzlichen Heiltees, der die Beschwerden zwar nicht beseitigt, allerdings dem Leidenden auch nicht schadet. Berücksichtigt man diese Erfahrungen, so drängt sich die Frage auf, ob der Weg zu umfassender Qualität denn unbedingt mit dem ersten Schritt einer Zertifizierung - denn als nichts weiteres wird sie mittlerweile betrachtet - begonnen werden muß, oder ob nicht auch andere Wege zu diesem Ziel führen können. Denn der (Um)Weg über die Normenreihe ist immerhin mit einem großen finanziellen Aufwand verbunden, der von den Organisationen via Kalkulation auf die Kunden (oder Teilnehmer) abgewälzt wird. Das Kapital, das in diesem Zusammenhang an die zertifizierenden Gesellschaften verteilt wird, stellt zunächst einmal innerhalb des Erstellungsprozesses eine Minderung der Wertschöpfung dar.

Hier wird weder für eine technizistische Verkürzung und plumpe Übertragung wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse noch für ein Beharren auf pädagogischen Errungenschaften plädiert. Sinnvoll erscheint ein Zusammenführen (Der Vorschlag der Zusammenführung zu einem integrierten Konzept wird auch von Vogel vertreten, vgl. Vogel 1996) beider Standpunkte zu einem integrativen Konzept der Organisationsentwicklung.

Ausgangspunkt stellt die Zunahme von Komplexität und Dynamik in Märkten oder Marktsegmenten dar. Auch im Weiterbildungsbereich machen sich verschärfter Wettbewerb und kürzere Produktlebenszyklen bemerkbar. Will eine Organisation bei diesen veränderten Ausgangsbedingungen weiterhin ihre Aufgaben erfüllen und ihre gesteckten Ziele erreichen, so werden ganzheitliche und systemische Betrachtungsweisen erforderlich (vgl. Bleicher 1992). Diese sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Organisationen sind offene Systeme, die in ihre Umwelt eingebettet und mit ihr verflochten sind. Analytisches und synthetisches Denken erfolgen gleichzeitig und nebeneinander. Nur solche Systemebenen oder Subsysteme, die auch bezüglich des Organisationszwecks relevant sind, werden weiter analysiert. Lineares Denken in einfachen Ursache-Wirkungsketten wird durch ein Denken in Verknüpfungen, in gegenseitigen Abhängigkeiten sowie durch ein Denken in kreisförmigen Wirkzusammenhängen (Bsp.: Feedbackschleifen) abgelöst. Vorstellungen von Strukturen zur Erfassung von Information, als dem Schmierstoff betrieblicher Abläufe, erhalten steigende Bedeutung. Interdisziplinarität sowohl im Denken als auch in der Zusammenarbeit wird zunehmend erforderlich.

Orientierungshilfe beim Entwurf eines integrierten Organisationsentwicklungskonzepts kann das auf systemtheoretische Überlegungen zurückgehende St. Galler Management-Konzept bieten. Es ist ein neutrales Ordnungsgerüst, in welches sich Managementsysteme in universeller Art einfügen lassen (vgl. Seghezzi, Bleicher 1995). Ganzheitlichen Charakter erfährt das Konzept durch die Harmonisation von Strukturen, Prozessen und Verhalten der Beteiligten. Im Zeitablauf ist diese Harmonisation mit einer gesteuerten Veränderung der Potentiale einer Organisation zu verbinden.

Um differenzierte Lösungen zu finden, erfolgt die inhaltliche Ausfüllung dieses Bezugsrahmens im Dialog unter den Beteiligten. Dadurch besteht die Möglichkeit, vielschichtige Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen einfließen zu lassen (vgl. Bleicher 1992). In der Konsequenz führt dies keineswegs zu einer Überbetonung technischer oder ökonomischer Aspekte oder gar zu einem Überstülpen eines normierenden Kriterienkatalogs, sondern zu einer angemessenen Berücksichtigung der Spezifität des Weiterbildungsbereichs, die von pädagogischer Seite ausführlich artikuliert wurde.

Abschließend kann festgehalten werden, daß die ISO-Diskussion entscheidend dazu beigetragen hat, den Blick auf die Organisation und deren Optimierung zu lenken. Sie trägt in erheblichem Maße zu einer Schärfung des Bewußtseins dafür bei, was koordiniert und was nicht koordiniert werden kann. In dieser Perspektive ist die Diskussion um mehr Qualität in der Weiterbildung ein notwendiger Beitrag. Er kann dazu führen, verkrustete Organisationsstrukturen aufzubrechen und neu zu organisieren. Das dient letztlich dem Bildungsprozeß und dem Teilnehmer, der sich der Anstrengung des Begriffs unterzieht. Darauf kann Bildungsarbeit nicht verzichten, will sie erfolgreich sein.

Literatur

- Arnold, R. (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: GdWZ, 1, S. 6 ff.
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1995): Qualität durch Professionalität. In: GdWZ, 3, S.134 ff.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/Main.
- Bleicher, K. (1992): Das Konzept Integriertes Management. 2., rev. und erweiterte Auflage, Frankfurt/Main; New York.
- Faulstich, P. (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87, S. 572 ff.
- Faulstich, P. (1993): Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 43, 2, S. 97 ff.
- Garvin, D.A. (1984): What does "Product Quality" really mean?. In: Sloan Management Review, Fall 1984, S. 25-43.
- Gumpp, G.B./Wallisch, F. (1996): ISO 9000 entschlüsselt. Landsberg/Lech.
- Harney, K. (1996): Struktur und Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Studienbrief. Kaiserslautern.
- Kegelman, M. (1995): DIN/EN/ISO 9000 ff. in der beruflichen Bildung. In: GdWZ, 3, S.143 ff.
- Köhler, K. (1995): DIN ISO 9000 ff. beim Bildungsträger. München.
- Kübler, Löwe, (1995): Qualitätssicherung für die Weiterbildung von Führungskräften. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied.
- Michael-Schwartz, B. (1994): Die Fortbildungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit und ihre pädagogischen Konsequenzen. Frankfurt/Main.

Mollenhauer, K. (1976): Theorien zum Erziehungsprozeß.

Seghezzi, H. D./Bleicher, K. (1995): Integriertes Qualitätsmanagement, St. Galler Konzept als ganzheitlicher Ordnungsrahmen für die Integration von Qualität in die Managementlehre. In: QZ, 40. Jg., Heft 6, S. 675-680.

Vogel, N. (1996): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt. Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Opladen.

Wittpoth, J. (1995): Auf dem Wege zur Weiterbildungsgesellschaft. Studienbrief Kaiserslautern.

Working paper: (1995) A European Quality Promotion Policy or the way of Europe towards excellence. European Commission. Brüssel.

Wunder, H. (1995): Entwicklung des Qualitätsmanagements. In: GdWZ, 3, S.173 ff.

Zink, K.J. (1994): Total Quality Management. In: Zink, K.J. (Hrsg.): Qualität als Managementaufgabe, 3. Auflage, Landsberg/Lech, S.9ff.

Björn Oddsson

Erfahrungen mit dem Nachdiplomkurs in angewandten Erdwissenschaften

Der Nachdiplomkurs in angewandten Erdwissenschaften (NDK) ist eines der Projekte, welches durch die Offensive des Schweizerischen Bundesrates zur Förderung der beruflichen Weiterbildung lanciert wurde. Er hat sich seit seiner Einführung vor bald vier Jahren an der ETH Zürich fest etabliert. Voraus ging - unterstützt durch das Zentrum für Weiterbildung (ZfW) - eine intensive Vorbereitungsphase mit Bedarfsabklärungen mittels Umfragen und direkter Gespräche mit Vertretern der potentiellen Teilnehmergruppen (B. Oddsson, 1991).

Dieses Weiterbildungsangebot stiess in eine Marktlücke. Ausschlaggebend für den guten Erfolg war aber auch die von Beginn an verfolgte Strategie bzw. die Struktur des NDK, welche sich auf die Auswertung der Vorabklärungen stützte. Andererseits spielten hierbei verschiedene Zufälle und manchmal eine unorthodoxe Vorgehensweise bei der Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltungen eine nicht unerhebliche Rolle.

Im NDK werden jährlich zwei einwöchige Blockkurse mit immer neuen Themen unter dem Rahmentitel "aktuelle Probleme aus der Praxis der Erdwissenschaften" angeboten. Die Kurse sind multidisziplinär konzipiert und richten sich an NaturwissenschaftlerInnen und IngenieurInnen, die sich mit angewandten Erdwissenschaften und Umweltfragen beschäftigen. (Folie: Titel der einzelnen Blockkurse). Sie können einzeln, als Fortbildungskurs, besucht werden, aber auch als Module zu einem berufsbegleitenden Nachdiplomstudiengang (4 Blockkurse, jeder mit einer schriftlichen Prüfung abgeschlossen) individuell zusammengestellt werden. Rund die Hälfte der Teilnehmerschaft macht von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Die Teilnehmerzahl ist auf 24 beschränkt. Zudem sind die Referierenden eingeladen, über ihren eigentlichen Beitrag hinaus im Kurs zu bleiben, so dass sich stets eine Gruppe von 35 - 40 Personen bildet. Neben der Qualitätssicherung des fachlichen Teils und dem Schaffen einer besonderen Umgebung als Rahmen für die Veranstaltung, spielt die ausgewogene Zusammensetzung dieser Teilnehmerschaft eine ganz wesentliche Rolle beim Gelingen der Kurse. In den bisher durchgeführten 7 Blockkursen entstand jeweils eine sehr heterogen zusammengesetzte, multidisziplinäre Gesellschaft aus jungen Doktorierenden, Hochschuldozenten, unterschiedlich erfahrenen Praktikern aus den privatwirtschaftlichen Beraterbüros, Unternehmungen und den Behörden, Arbeitslosen, Kaderleuten usw., die eine besondere Eigendynamik während der Kurse entwickelte.

Was macht nun die besondere Qualität und Einzigartigkeit des Weiterbildungsangebots an der Hochschule aus? Gewiss kann im Prinzip jede beliebige Institution ein ähnliches Programm, wie das oben beschriebene, anbieten. Ohne den

Markt zu überschätzen - in der Schweiz sind in dieser Sparte nur wenige Tausend Personen beschäftigt - kann doch vermutet werden, dass ein zweiter paralleler Zyklus ebenfalls ausgebucht werden könnte. Ferner liesse sich wahrscheinlich aus dem benachbarten deutschsprachigen Ausland ein ausreichendes Publikum gewinnbringend rekrutieren. Dies ist aber bisher, und ich meine es ist gut so, nicht die Aufgabe und Ziel der Hochschulweiterbildung.

Eine wichtige Besonderheit des Umfeldes an der Hochschule ist der Standpunkt an vorderster Front gleichzeitig in vielen Bereichen der Forschung. Dies bietet dem multidisziplinär anvisierten Angebot eine gute Voraussetzung, der Konkurrenz stets einen Schritt im voraus zu sein. In dem geschilderten Beispiel der praxisorientierten Weiterbildung wird dies etwas relativiert durch die Tatsache, dass die Umsetzung von Neuentdeckungen und viele innovative Anstösse in der angewandten Forschung aus der Privatwirtschaft kommen und das gegenseitige Verhältnis gestört ist (Vorwurf: reine Theoretiker - rein gewinnorientiertes Handeln). Aus diesem sowie auch aus anderen Gründen kann das Gewinnen der richtigen Referenten sich zu einem Problem gestalten. Weil aber die Qualität der Veranstaltung steht und fällt mit dem angebotenen Programm, ist es entscheidend, dass gerade dies gelingt.

Mit dem steigenden Angebot auf dem Weiterbildungssektor wird es zunehmend wichtig, den Referenten mehr anzubieten als die üblichen Honorare, deren Höhe, unserer Erfahrung nach, in der Vergangenheit ohnehin nie ausschlaggebend für eine Zu- oder Absage waren. Neben dem Markenzeichen "Hochschule", erwies sich die weitgehende finanzielle Unabhängigkeit von Teilnehmerbeiträgen und die Freiheit von den Zwängen einer Gewinnorientierung als die herausragende Voraussetzung um ein Umfeld zu schaffen, in dem die Referenten ihren persönlichen Gewinn darin sehen, sich im Kurs über das übliche Mass hinaus zu engagieren. Dieses Umfeld der in der Anzahl begrenzten, multidisziplinär zusammengesetzten Teilnehmerschaft ist ein wesentlicher Bestandteil des "Gesamtkunstwerkes", welches es immer aufs neue - dies ist das ehrgeizige Ziel - mit den Blockkursen zu schaffen gilt.

Es liegt auf der Hand, dass Organisation und Durchführung der Weiterbildungsveranstaltungen Geld kosten. Es ist eine prioritäre Aufgabe der Koordinationsstellen und der Hochschulbehörden, den Gesetzgeber hiervon zu überzeugen.

Das Kurzreferat wird abgerundet mit einigen Gedanken zu der Qualitätssicherung, wobei eine differenzierte Skepsis gegenüber einer normierten Zertifizierung etwa nach ISO 9000 dargelegt wird.

Literaturreferenz

Oddsson, Björn: Vorabklärungen für die Einführung eines interdisziplinären Nachdiplomstudiums an der ETH in Richtung angewandte und umweltbezogene Erdwissenschaften. Bericht z. Hd. ZfW ETH Zürich, 1991.

Arbeitsgruppe B

Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen

Claudio Fischer

Die Sondermassnahmen des Bundes: Ein Beitrag zur Institutionalisierung einer qualitativ hochstehenden Weiterbildung an den Hochschulen?

Die schweizerischen Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (generell Hochschulen) haben die wissenschaftliche Weiterbildung als vierte Aufgabe neben der Forschung, der Lehre und des Dienstleistungsbereichs in ihr Angebot integriert. Die Sondermassnahmen des Bundes (1990-96 und 1996-99), welche als Impulsprogramm zu verstehen sind, haben wesentlich dazu beigetragen. Mit der Unterstützung von Weiterbildungsstellen wurde ein wichtiger Beitrag zur Sicherstellung der organisatorischen, administrativen und finanziellen Betreuung und der Abwicklung von Angeboten in der Weiterbildung geleistet. Die gründliche Analyse der Gesuche für Ergänzungsstudien durch die zuständigen Kommissionen der einzelnen Hochschulen und durch die Weiterbildungskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK/WBK) haben ein Weiteres zum Gelingen beigetragen. Das Ziel der Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen wurde erreicht. Damit ist aber eine längerfristige Sicherung der Qualität noch nicht gewährleistet. Zur Zeit wird im Rahmen der Arbeitsgruppe der Weiterbildungsstellen über die Qualitätsgrundsätze der universitären Weiterbildung diskutiert; schriftliche Entwürfe liegen bereits vor. Trotz enger Zusammenarbeit der Verantwortlichen und der gemeinsamen Ausarbeitung von Angeboten zeigt sich oft ein Konkurrenzverhalten unter den Hochschulen. Dies wird sich gerade im Bereich der Weiterbildung mit dem Abschluss der Sondermassnahmen des Bundes verstärken. So müssen neue Ergänzungsstudien bereits seit Anfang 1996 selbstfinanziert werden. Für die Weiterbildungsstellen wird sich das Problem nach 1999 definitiv ergeben. Die Weiterbildung ist daher in grösserem Masse auf die Finanzierung durch Kursgelder oder Beiträge Dritter angewiesen. Angesichts der schwierigen finanziellen Lage, in der sich die Hochschulen befinden, werden Mittel der Universität voraussichtlich nur begrenzt eingesetzt. Es steht zu befürchten, dass ein möglicher Konkurrenzkampf eine Vernachlässigung der Qualität der Weiterbildung nach sich zieht. Das heisst, dass bei der Ausarbeitung eines Angebots die Qualität nicht mehr im Vordergrund stehen würde; finanzielle und marktwirtschaftliche Überlegungen könnten Vorrang haben. Ein Beispiel: Einzelne Hochschulen haben Regelungen über die Anzahl Stunden, die für die Verleihung einer Kursbescheinigung, eines Zertifikats oder eines Diploms notwendig sind (siehe z. B. die Verordnung der Universität Bern). Es existiert jedoch keine Einheit zwischen den Hochschulen. Besteht nicht die Gefahr, dass Kurse mit "verlockenden Diplomen" angeboten werden, welche den Konkurrenzkampf

verschärfen und zur Vernachlässigung der Qualität des Angebots führen könnten? Die Sondermassnahmen des Bundes haben die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen im Bereich Weiterbildung gefördert. Das erwähnte "Worst case-Szenarium" kann vermieden werden, wenn diese Zusammenarbeit auf allen Ebenen intensiv fortgeführt wird und die Hochschulen sich verpflichten, die gemeinsam erarbeiteten Grundsätze nicht nur anzunehmen, sondern auch durchzusetzen. Nur dann kann das Impulsprogramm des Bundes als erfolgreich betrachtet werden.

Christoph Grolimund und Margareta Neuburger-Zehnder

Weiterbildungsakademie - ein Vorschlag zur Institutionalisierung der Weiterbildung an der Universität

1. Die Weiterbildungsakademie als Antwort auf die Nachfrage nach berufsorientierter Weiterbildung

Bildung kann nichts Abgeschlossenes mehr sein. Die Halbwertszeit von fachlichem und interdisziplinärem Wissen ist in einer Zeit des raschen technischen und sozialen Wandels und der sich beschleunigenden Akkumulation von neuem Wissen immer kürzer. Lebenslanges Lernen (lifelong learning) wird zur unbedingten Notwendigkeit, um sowohl die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft als auch die Leistungsfähigkeit der einzelnen Arbeitnehmerin und des einzelnen Arbeitnehmers zu sichern (Ojala 1992). Bereits 1962 fand die Vorstellung des 'Lebenslangen Lernens' in den Entwurf des Bundesgesetzes über die Berufsbildung in der bundesrätlichen Botschaft Eingang – lifelong learning wurde damals aber nur auf die Berufe des BIGA bezogen:

Während früher der Berufsangehörige lebenslang mit dem auskommen konnte, was er in der Lehre und allenfalls in verschiedenen Arbeitsstellen als Geselle erlernt hatte, ist im Zeitalter des sich im Gefolge der technischen Entwicklung ständig wandelnden Berufslebens eine dauernde Weiterbildung unumgänglich, wenn der einzelne Berufsangehörige den stets ansteigenden Anforderungen gewachsen sein will und beruflichen Aufstieg erstrebt. Ausserdem muss den Bedürfnissen der angelernten Arbeitskräfte und der Berufswechsler, die in vielen Fällen eine Umschulung oder wenigstens eine Einführung in ihr neues Tätigkeitsgebiet benötigen, vermehrt Rechnung getragen werden. (Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf des Bundesgesetzes über die Berufsbildung, 28. September 1962)

Konkrete Weiterbildungsforderungen an die akademischen Berufsstände wurden in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre laut, als die rasanten Fortschritte der Mikroelektronik und der Kommunikationstechnologien unübersehbar und zunehmend unüberschaubar wurden. Es drohte eine Zweiklassengesellschaft von Computerkundigen und Computerunkundigen, von der Akademiker und hochqualifizierte Berufsleute im gleichem Masse betroffen wurden wie andere auch. Verbunden mit den technischen Fortschritten wurde klar, dass eine Rationalisierung von Arbeitsplätzen riesigen Ausmasses bevorstand. Bestehenkönnen hiess dazulernen, mit den neuen Technologien vertraut zu werden. Die europäische Union begann in aller Eile, parallel zum zweiten (und später dritten) Rahmenprogramm für Forschung und Entwicklung, auf Technologie-Transfer ausgerichtete Bildungsprogramme zu etablieren (z. B. COMETT⁷, DELTA⁸,

⁷ Community Action Programme in Education and Training in Technology.

⁸ Schaffung der theoretischen, technologischen und pränormativen Grundlagen für die stufenweise Einführung europaweiter Telematiknetze, Bereich schulische und berufliche Bildung.

PETRA⁹), die alle auf die Behebung von Qualifikationsdefiziten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ausgerichtet waren. 1989 startete COMETT I, ein Aus- und Weiterbildungsprogramm für Akademiker, das den Transfer der neuesten Technologien in gegenseitiger Zusammenarbeit zwischen europäischen Universitäten und Unternehmen stärken sollte. Ein gesamteuropäisches Netzwerk von Partnerschaften sollte unter COMETT etabliert werden. Die Schweiz konnte diesen Bemühungen der Europäischen Gemeinschaft nicht untätig zusehen. Da für das Nicht-EG-Mitglied Schweiz eine Teilnahme an COMETT I ausgeschlossen war (die Teilnahme an COMETT II von 1992-1995 hingegen war dann möglich), mussten andere Möglichkeiten gesucht werden. Mit der Botschaft des Bundes vom 28. Juni 1989 "über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie der Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM)" zog die Schweiz auf nationaler Ebene sehr rasch nach.

Wie nachhaltig das Anliegen zur Verbesserung von Bildungssystemen und der Berufsbildung die Europäische Union beschäftigt haben und wie stark die Universitäten darin einbezogen wurden, ist im 1994 erschienenen Weissbuch "Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung" der Europäischen Kommission ersichtlich:

Die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und der Wirtschaft ist ausserdem ein wichtiger Weg für die Weitergabe von Wissen, ein Innovationsträger und ein Faktor für die Produktivitätssteigerung in den Wachstumsbranchen, wo Arbeitsplätze geschaffen werden können. Die Universitäten müssen mit den nötigen Mitteln ausgestattet werden, damit sie bei der Entwicklung der Weiterbildung und Fortbildung die ihnen zustehende Rolle spielen können. In Verbindung mit öffentlichen und privaten Partnern auf nationalem und regionalem Niveau können sie eine fördernde Rolle bei der Fortbildung spielen, beispielsweise durch Massnahmen zur Ausbildung der Ausbilder, der Requalifikation der Primar- und Sekundarschullehrer, der Weiterbildung des leitenden Personals der mittleren und oberen Führungsebene usw. (Weissbuch 1994, S. 147).

Es ist indessen schwierig, in der heutigen nationalen und internationalen Weiterbildungslandschaft exakt zu definieren, welche Aufgaben Weiterbildung zu erfüllen hat und wer welche Weiterbildung anbieten darf. Richard Merk erwähnt, dass Zulassungsvoraussetzungen für eine professionelle qualitative Weiterbildung bis heute gänzlich fehlen und dass eine grosse Konzeptionslosigkeit nach wie vor zu finden ist. Merk nennt vier hierarchische Entwicklungsstufen in der Weiterbildung (Investitions-Modell, Defizit-Modell, Individual-Modell, Nicht-Modell). Betrachtet man das Investitions-Modell als dasjenige, das innovative, zukunftsweisende Projekte hervorbringt (innovative Weiterbildung, zielgerichtet auf das, was kommen wird) und das Defizit-Modell als eines, das zum Abbau von Qualifikationsdefiziten führt, so sind diese beiden Modelle, gepaart mit einem strengen Weiterbildungskonzept, das keine Zufallsprojekte zulässt, die Mindestanforderungen, auf der universitäre Weiterbildung aufbauen muss. Um diese

⁹ EC Programme for focussing on the initial vocational training of young people and their preparedness for adult working life.

Aufträge erfüllen zu können, müssen nach Merk (1992, S. 13) Weiterbildungsstellen über folgende Ausstattungen verfügen:

- Professionelle Mitarbeiter, die Veranstaltungen organisieren können
- institutionelle Struktur, die das besondere Profil einer Einrichtung ausmacht
- ökonomische Basis und Unternehmensform, in der die Weiterbildungsorganisation geführt wird
- Unternehmensphilosophie, aus der heraus die Weiterbildung innovativ wird.

Mit der Koordinationsstelle für Weiterbildung (KWB) hat die Universität Basel ein Instrument, um die Aufgabe der universitären Fort- und Weiterbildung zu erfüllen. Ihre bestehende Struktur hat sich bewährt und verspricht auch für die Zukunft gute Resultate. Die Leistungsfähigkeit ist allerdings für die einzelnen Weiterbildungsbereiche noch sehr unterschiedlich:

1. *Allgemeinbildende (universitäre) Fortbildung* ist nicht auf einen bestimmten Abschluss ausgerichtet; sie bedarf in erster Linie der Koordination zwischen Fachwissenschaft und interessiertem Publikum. Dieser Auftrag wird von der KWB problemlos erfüllt.
2. *Forschungsorientierte akademische Weiterbildung* ist in der Regel auf ein konkretes Bildungsziel ausgerichtet. Die Konzipierung der Projekte wird von der universitären Forschung getragen. Die KWB hilft administrativ bei der Finanzierung bzw. Einbindung in einen grösseren Forschungsrahmen (z. B. INTERREG, TELEMATICS, LEONARDO, SOCRATES usw.) mit. Die Weiterbildung an und für sich wird von den bestehenden Strukturen der universitären Lehre und Forschung getragen. Der (weiterführende) Erfolg wird einerseits durch die Diplome (Dissertationen oder Habilitationen), andererseits durch die Publikation der Forschungsergebnisse dokumentiert.
3. Eine grundsätzlich andere Ausgangslage präsentiert sich für die *praxisorientierte universitäre Weiterbildung*. Unter den Studiengängen, die zu einem akademischen Abschluss in einem wissenschaftlichen Fach führen, finden sich an der Universität Basel kaum berufsspezifische Ausbildungen. Im Weiterbildungsbereich sind in den letzten Jahren Ergänzungsstudiengänge entstanden, die von ihren Curricula und vom Umfang her den Charakter von praxisorientierten und berufsspezifischen Nachdiplomstudien (vgl. Anhang) haben; sie führen aber bis heute (von wenigen Ausnahmen abgesehen) zu keinem anerkannten Abschluss.

Die Nachfrage nach praxisorientierter Weiterbildung wird immer grösser, da diese Form der Weiterbildung die beruflichen Aussichten der Absolventinnen und Absolventen verbessert. Verstärkt wird diese Tendenz noch durch die demographische Entwicklung. Dennoch ist die Anzahl von Berufstätigen in der Schweiz, die aktiv Weiterbildung betreiben, nur halb so gross wie die derjenigen, die Weiterbildung befürworten (vgl. Mikrozensus Weiterbildung und Knaus/Schneider/Spichiger 1995). Nach Aebi (1994, S. 137ff.) sind nicht die Motivationsmomente, sondern Ueberlastung, Zeitmangel, ungünstige Kurszeiten

der Grund für diese Diskrepanz. Wenn weiterbildungsmotivierte Berufstätige aktiviert werden sollen, müssen zusätzliche Anreize geschaffen werden, denn universitäre Weiterbildung kann von der vorhandenen und potentiellen Nachfrage nach berufsbezogener Weiterbildung nur dann profitieren, wenn die erfolgreich absolvierte Weiterbildung durch ein Diplom und einen Titel dokumentiert wird. Die Universität hat mit ihren Produkten auf dem Weiterbildungsmarkt gegen die wachsende Konkurrenz nur dann eine reelle Chance, wenn sie mit einem Gütezeichen in der Form eines universitären Diploms/Titels argumentieren kann.

An Schweizer Hochschulen gibt es bereits Beispiele für Weiterbildungsdiplome und Titel: Die Universität St. Gallen verleiht ein Nachdiplom in Unternehmensführung NDU und die ETH hat für verschiedene Studiengänge den Titel NDS ETHZ bzw. EPF eingeführt.

Um der oben skizzierten Nachfrage gerecht werden zu können, ist die Idee der Weiterbildungsakademie der Universität Basel entstanden.

2. Die Weiterbildungsakademie der Universität Basel

Die Weiterbildungsakademie der Universität Basel ist konzipiert als Gefäss für alle Fort- und Weiterbildungsangebote. Insbesondere soll sie aber eine Plattform sein für die berufsorientierten Nachdiplomstudiengänge und für die Verleihung von universitären Diplomen und Zertifikaten.

Die Schaffung (und Aufhebung) von Studiengängen und die Verleihung von akademischen Titeln werden vom Universitätsgesetz (UG) und vom Universitätsstatut (US) geregelt.

Grundsätzlich entscheidet der Universitätsrat als oberstes Entscheidungs- und Aufsichtsorgan der Universität über die Schaffung und Aufhebung von Studiengängen (UG § 9 Abs. 6), allerdings auf Antrag des Rektorates (US § 9 Abs. r). Mitwirken und Stellung nehmen können im weiteren folgende Gliederungseinheiten: die Fakultät (US § 15), das Departement (US § 16) und das Institut (US § 17). Die Studien- und Prüfungsordnungen der Studiengänge werden von den Fakultäten erlassen und vom Universitätsrat genehmigt (US § 15).

Akademische Grade und Titel werden von der Universität (UG § 5), genauer von den Fakultäten (US § 15) verliehen. Die Verleihung der akademischen Grade und Titel wird vom Universitätsrat geregelt (UG § 9 Abs. 8).

Für die Schaffung von Nachdiplomstudiengängen und die Einführung von anerkannten Diplomen sind also die verschiedenen Universitätsorgane und alle sogenannten universitären Gliederungseinheiten einzubeziehen. Das läuft der Forderung nach flexiblen und schnellen Lösungen, wie sie die wirtschaftliche und gesellschaftliche Realität verlangt, zuwider. Die Weiterbildungsakademie soll als zusätzliche universitäre Gliederungseinheit auf der Stufe Departement,

die Abläufe, die zur Einführung von Nachdiplomstudiengängen mit Diplomen führen, vereinfachen und beschleunigen.

Der innere Aufbau und die Organisation der WBA soll schlank und flexibel gehalten werden. Die WBA ist lediglich als Geschäftsstelle geplant, welche die Angebote koordiniert, das Marketing besorgt und die Teilnahmebescheinigungen, Zertifikate und Diplome ausstellt. Die WBA ist als Schnittstelle zwischen den einzelnen Fächern, als inhaltlichen Träger der Angebote, und den Fakultäten als denjenigen Organen, welche für die Qualität verantwortlich sind und die Diplome und Zertifikate verleihen, gedacht.

2.1. Aufbau

Eine optimale und flexible Struktur verspricht die Gliederung des WBA-Angebotes in drei Stufen:

- Fortbildungsprogramm
- Weiterbildungsprogramm
- Nachdiplomstudien

Das *Fortbildungsprogramm* ist ein Gefäss für wissenschaftliche Vorträge, Vortragsreihen, Einzelkurse oder Tagungen. Dieses Angebot vermittelt berufsspezifisches und allgemeinbildendes Wissen auf universitärem Niveau. Es bestehen keine Vorschriften bezüglich Form, Dauer und Modalitäten. Nach Bedarf können Teilnahmebescheinigungen abgegeben werden.

Das *Weiterbildungsprogramm* ist auf die zusätzliche berufliche Qualifikation der Teilnehmenden ausgerichtet und wird mit einem Zertifikat bestätigt. Die Voraussetzungen an Form, Dauer und Durchführungsmodalitäten sind in Studien- und Prüfungsordnungen zu regeln. 100 Stunden Weiterbildung und eine selbständige schriftliche Arbeit und/oder eine Prüfung sind als unterste Grenze anzusetzen. Die Einzelheiten sind von den betroffenen Fakultäten festzulegen.

Der erfolgreiche Abschluss von Studiengängen auf der *Nachdiplomstufe* führt zu einem Diplom (Master-Diplom, wie es bereits vom Europainstitut Basel verliehen wird). Die Curricula und Prüfungsmodalitäten werden sich je nach Fakultät unterscheiden. Es ist aber von einer grösseren selbständigen Arbeit (Diplomarbeit), zahlreichen kleineren Leistungsnachweisen und einer Mindestdauer von 500 - 1000 Stunden auszugehen (Zum Vergleich: Die Phil. I-Fakultät verlangt im Lizentiatshauptfach umgerechnet 720 Stunden, im Nebenfach 480 Stunden Ausbildung).

2.2. Organisation

Gemäss Universitätsgesetz sind die Fakultäten "fächerübergreifende akademische Gremien", welche "die Qualität der Ausbildung, Lehre und Forschung in ihren Bereichen" sicherstellen (UG § 13). Departemente werden als "Zusammenfassung universitärer Institute als Planungs-, Budget- und Verwaltungseinheiten" charakterisiert, welche die Planung ihrer Institute bezüglich

Lehre, Forschung und Dienstleistung koordinieren (UG § 14). Die Institute schliesslich werden als "die Träger von Lehre, Forschung und Dienstleistung in einem engeren Fachzusammenhang" definiert (UG § 15).

In diesem Organigramm ist die WBA als Gliederungseinheit auf der Stufe Departement anzusiedeln. In dieser Position kann sie die Aktivitäten der Institute und Fachbereiche koordinieren und als Verbindungsstelle zu den zuständigen Fakultäten für die Vergabe von Titeln und Diplomen fungieren.

3. Finanzierung

Die WBA wird als Profitcenter betrieben.

Finanziert wird sie über Gebühren

- für die Qualitätssicherung und die Vergabe von Titeln, d. h. indem sie mit ihrem Namen für die Qualität der Kurse und der Diplome einsteht
- für Dienstleistungen zugunsten der Institute und Seminare, z. B. Programmbroschüren, Kursadministration, Marketing usw.

Diese Kosten müssen in die Kalkulation der Kurse einbezogen werden.

Die WBA erhebt keine Abgaben auf die Kurserträge, diese gehen vollumfänglich an die Träger der jeweiligen Kurse.

4. Umsetzung und Aussichten

Die Rahmenbedingungen zur Einführung der WBA sind zur Zeit sehr günstig. Die KWB wird noch bis 1999 durch den Bund finanziert: der Universität erwachsen keine zusätzlichen Kosten. Bis 1999 wird sich die WBA etabliert haben und die KWB einen wesentlichen Teil ihrer Betriebskosten selber erwirtschaften.

Der Aufbau der WBA wird weiter dadurch erleichtert, dass bereits ein breites Weiterbildungsangebot besteht, das mit wenig Aufwand in Nachdiplomstudien oder Weiterbildungsangebote überführt werden kann.

Die Koordinatoren der Weiterbildungsstelle haben im Herbst 1995 mit ersten Gesprächen und Skizzen zur Schaffung einer Weiterbildungsakademie begonnen. Im Frühjahr 1996 ist der Plan in mehreren Schritten konkretisiert worden. Im April wurde ein umfangreicheres Papier im Rektorat diskutiert, eine Kurzfassung wurde im Juli dem Universitätsrat vorgelegt. Der Universitätsrat war grundsätzlich einverstanden mit der Idee, Nachdiplomstudiengänge zu schaffen. Seine Entscheidung machte er allerdings von einer Reihe von Detailfragen abhängig, die noch geklärt werden müssen. Dazu gehören insbesondere:

- Abgrenzung der Nachdiplomstudiengänge in Inhalt und Umfang von den Angeboten im Grundstudium
- Mindestanforderungen an Nachdiplome bezüglich Dauer und Umfang

- Name des Titels – der Universitätsrat befürchtet eine Abwertung des Lizenziats durch den Master-Titel
- der Name Weiterbildungsakademie ist belegt durch private Organisationen

Die Koordinatoren der Weiterbildungsstelle sind aber zuversichtlich, dass auch diese Fragen und Probleme gelöst werden können und die Weiterbildungsakademie – unter welchem Namen auch immer – ihre Arbeit bald aufnehmen wird.

Literaturverzeichnis

Aebi, Doris: Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Chur und Zürich 1994

Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf des Bundesgesetzes über die Berufsbildung (28. September 1962)

Knaus, Alain; Schneider, Hans Dieter und Spichiger, Pascale: Universitäre Weiterbildung, die Sicht der potentiellen Teilnehmer. Bern 1995

Merk, Richard: Weiterbildungsmanagement: Bildung innovativ und erfolgreich managen. Berlin 1992.

Mikrozensus Weiterbildung: Weiterbildung in der Schweiz, erste Resultate des Mikrozensus Weiterbildung. Bundesamt für Statistik, Bern 1993.

Otala, Leenamajja: European Approaches to Lifelong Learning. Genève 1992.

Universitätsgesetz: Gesetz über die Universität Basel (Universitätsgesetz) vom 8. November 1995 SG 440.100

Universitätsstatut: Statut der Universität Basel (Universitätsstatut) vom 1. März 1996

Weissbuch 1994: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weissbuch der Europäischen Kommission. Brüssel und Luxemburg 1994

Übersicht über das vorhandene und geplante Weiterbildungsangebot der Universität Basel

Fortbildungsangebot

Einen Überblick über das Fortbildungsangebot vermittelt das Programm für den Sommer 1996, herausgegeben zusammen mit der Universität Bern

- *Lehrerfortbildung*

Ziel	Angebot im Rahmen der Fortbildungsverpflichtung der Lehrer
AdressatInnen	patentierte Lehrkräfte
Veranstalter	Schulfächer, koordiniert durch KWB, z. T. in Zusammenarbeit mit ULEF
Bescheinigung	Teilnahmebestätigung
Finanzierung	selbsttragend
Stand	für das neue Maturitätsfach "Philosophie" erster Kurs 1996/97, weitere Kurse geplant und mit den Schulfächerkommissionen abgesprochen

Weiterbildungsangebot

- *Weiterbildung für Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen*

Ziel	Verbesserung der methodisch-didaktischen Fähigkeiten von Hochschuldozenten und -dozentinnen, in Verbindung mit der einzuführenden Evaluation der Lehre
AdressatInnen	Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen
Bescheinigung	bisher Teilnahmebescheinigung für den einzelnen Kurs, neu auch Zertifikat für den Besuch einer zu definierenden Zahl von Kursen
Veranstalter	KWB
Finanzierung	Teilnahmegebühren, Bundesmittel, Universität bzw. FHS
Status	Pilotprojekt für die Jahre 1996 und 1997 ist angelaufen

- *Postgraduierte Weiterbildung in Psychologie*

Ziel	Weiterbildung in klinischer Psychologie
AdressatInnen	Berufsgruppen der psychosozialen Versorgung und Medizin, insbesondere Klinische Psychologie, Psychotherapie und Schulpsychologie
Veranstalter	Abteilung Klinische Psychologie am Institut für Psychologie in Zusammenarbeit mit psychologischen Berufsverbänden
Bescheinigung	bisher Teilnahmebescheinigung für den einzelnen Kurs, neu auch Zertifikat für den Besuch einer zu definierenden Zahl von Kursen

- | | |
|--------------|---|
| Finanzierung | Teilnahmegebühren, Bundesmittel |
| Stand | die Module werden seit 5 Jahren angeboten |
- *Weiterbildung für Lehrer*

Ziel	Qualifikation in zusätzlichen Schulfächern
AdressatInnen	patentierete Lehrkräfte
Veranstalter	Schulfächer, Pädagogisches Institut, Prüfungskommission
Bescheinigung	Teilnahmebestätigung
Finanzierung	selbsttragend
Stand	für das neue Maturitätsfach "Philosophie" erster Kurs 1996/97, weitere Kurse (z. B. Wirtschaft und Recht) sind - zusammen mit den zuständigen Stellen - geplant
 - *Staatskunde und Recht*

Ziel	Vermittlung von Grundwissen in Staatskunde und öffentlichem Recht für Politikerinnen und Politiker ohne juristische Ausbildung
AdressatInnen	Neugewählte Politikerinnen und Politiker von Gemeinden und Kantonen der Nordwestschweiz
Veranstalter	Juristische Fakultät
Bescheinigung	Teilnahmebestätigung
Finanzierung	selbsttragend
Stand	in Planung
 - *General Management Kurs (GMK WWZ)*

Ziel	Einführung in die Probleme und Techniken der Unternehmensführung für künftige Kaderpersonen vor allem aus mittleren Unternehmen
AdressatInnen	Kaderleute ohne betriebswirtschaftliche Ausbildung
Veranstalter	WWZ-Forum
Bescheinigung	Teilnahmebestätigung, evtl. in Zukunft Zertifikat
Finanzierung	selbsttragend: Kursgebühren
Stand	bereits viermal durchgeführt, 5. Kurs beginnt im Sept. 1996
 - *Marketing und Betriebswirtschaft*

Ziel	Vermittlung theoretischer Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre und des Marketing sowie anwendungsbezogene Vertiefung und Ergänzung berufsspezifischer Erfahrung
AdressatInnen	HochschulabsolventInnen und engagierte PraktikerInnen
Veranstalter	WWZ-Forum (Prof. Manfred Bruhn, Michael Braune-Krickau), etablierter Kurs der European Business School

	ebs Marketingakademie GmbH, kann vom WWZ übernommen werden; wird dabei internationalisiert
Diplom	bisher Zertifikat Marketingmanager ebs, neu Marketingmanager wwz
Finanzierung	selbsttragend: Kursgebühren
Stand	bereits zweimal durchgeführt, kann durch das WWZ ab 1997 durchgeführt werden

- *Kommunikationsmanagement*

Ziel	konzeptionelle und planerische Überlegungen beim Einsatz der einzelnen Kommunikationsinstrumente; Integration sämtlicher Kommunikationsmassnahmen in ein Gesamtkonzept; übergeordnete Aufgaben der Unternehmenskommunikation
AdressatInnen	HochschulabsolventInnen und engagierte PraktikerInnen
Veranstalter	WWZ-Forum (Prof. Manfred Bruhn, Michael Braune-Krickau), etablierter Kurs der European Business School ebs Marketingakademie GmbH, kann vom WWZ übernommen werden; wird dabei internationalisiert
Diplom	bisher Zertifikat Kommunikationsmanager ebs, neu Kommunikationsmanager wwz
Finanzierung	selbsttragend: Kursgebühren
Stand	bereits zweimal durchgeführt, kann durch das WWZ ab 1997 durchgeführt werden

Nachdiplomstudien

- *Diploma Course in Health Care and Management in Tropical Countries*

Ziel	Vermittlung von gesundheitsrelevanten Faktoren in tropischen Ländern unter besonderer Berücksichtigung der peripheren Strukturen
AdressatInnen	Berufsleute im Gesundheitssektor
Veranstalter	STI (Schweizerisches Tropeninstitut Basel) ist verantwortlich für Didaktik, Curriculum, Design und Qualitätssicherung, Projekt getragen von mehreren europäischen und afrikanischen Instituten, 2 Koordinationszentren in Basel und Berlin
Bescheinigung	Diploma in Health Care and Management in Tropical Countries
Finanzierung	Teile durch EU-Gelder finanziert, Finanzierungshilfe von Fr. 1.3 Mio durch DEH
Stand	bereits 3mal durchgeführt

- *Interuniversitäres Weiterbildungsprogramm Public Health*

Ziel	Qualifikation in Öffentlicher Gesundheit
AdressatInnen	Berufsleute im Gesundheitssektor
Veranstalter	Weiterbildungsstellen der Universitäten Basel, Bern und Zürich
Diplom	MPH Master of Public Health ist geplant. Gesuch um Anerkennung des Master-Titels wurde bei den 3 Rektoraten Basel, Bern und Zürich gestellt
Finanzierung	Teilnahmegebühren und Bundesmittel
Stand	bereits 4mal ohne Diplom durchgeführt

- *Pharmaceutical Medicine (ECPM)*

Ziel	Zusatzausbildung in Pharmazeutischer Medizin
AdressatInnen	HochschulabsolventInnen
Veranstalter	ZLF und pharmazeutische Industrie
Diplom	Master in Pharmaceutical Medicine geplant
Finanzierung	selbsttragend: Kursgebühren
Stand	bereits 3mal ohne Diplom durchgeführt

- *Industrial Pharmacy (CEIP)*

Ziel	Zusatzausbildung in Industrieller Pharmazie
AdressatInnen	HochschulabsolventInnen
Veranstalter	Pharmazeutisches Institut und Pharmazeutische Industrie
Diplom	Master in Industrial Pharmacy geplant
Finanzierung	Teilnahmegebühren und Bundesmittel
Stand	als Module eines umfangreichen COMETT-Programmes seit 5 Jahren durchgeführt, ohne Diplom

- *Postgradualer Studiengang in Psychotherapie*

Ziel	psychotherapeutische Spezialausbildung im Rahmen der Qualifikation zur selbständigen Berufsausübung als Psychotherapeutin oder Psychotherapeut, berufsbegleitendes praxisorientiertes Ergänzungsstudium
AdressatInnen	dipl. Psychologinnen und Psychologen
Veranstalter	Abteilung Klinische Psychologie am Institut für Psychologie in Zusammenarbeit mit psychologischen Berufsverbänden
Diplom	Master ist geplant
Finanzierung	Teilnahmegebühren
Stand	erster Jahrgang für das WS 96/97 ist ausgeschrieben

- *Museologie*

Ziel	Ausbildung in Museumsführung
AdressatInnen	HochschulabsolventInnen und Museumsfachleute
Veranstalter	KWB
Diplom	Zertifikat, neu wäre Master möglich
Finanzierung	Teilnahmegebühren, Bundesmittel, Beiträge privater Stiftungen
Stand	bereits einmal durchgeführt, 2. Kurs hat 1995 begonnen

- *Postgraduierte Weiterbildung im Fachbereich Sport*

Ziel	Zusatzausbildung unter Berücksichtigung sportmedizinischer Aspekte
AdressatInnen	Turn- und Sportlehrer mit Hochschulabschluss
Veranstalter	Institut für Sport (Dr. Rolf Ehram), zusammen mit dem American College of Sports Medicine (ACSM), ein EU-Gesuch mit Projektleitung in Rom und Basel als Netzwerk-Partner ist hängig
Diplom	Nachdiplom
Finanzierung	selbsttragend
Stand	bereits einmal durchgeführt

- *European Studies*

Ziel	Ausbildung in Europarecht, -wirtschaft, -politik und europa-relevanten interdisziplinären Fragestellungen
AdressatInnen	HochschulabsolventInnen, insbesondere aus den Fachbereichen Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft oder verwandten Gebieten
Veranstalter	Europainstitut an der Universität Basel
Bescheinigung	Master of Advanced European Studies
Finanzierung	Teilnahmegebühren und Beiträge von BS, BL und Wirtschaft
Stand	2x durchgeführt, 1995/96 läuft der 3. Studiengang

Joachim Loeper

Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen

Wissenschaftliche Weiterbildung ist berufsfeldbezogene Weiterbildung auf Hochschulniveau. Sie basiert auf der Tätigkeit von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen, Instituten und anderen wissenschaftlich arbeitenden Einrichtungen, die sich mit der Anwendung wissenschaftlicher Methoden in der Arbeit und in der Erkenntnisfindung befassen. Wissenschaftliche Weiterbildung entsteht im Forschungskontext und bemüht sich um den Transfer wissenschaftlicher Theorien, Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen in die Berufspraxis. Wissenschaftliche Weiterbildung wird verstanden als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens.

Vorstehende Definition haben die Mitglieder der Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Weiterbildung in Rheinland-Pfalz ihren Hochschulen vorgeschlagen, nachdem sich die deutsche Hochschulrektorenkonferenz in einer ausführlichen Dokumentation mit der Weiterbildung befaßt hat.

Organisiertheit und Professionalität sind neben Kontinuität und Kompetenz einige Haupteigenschaften universitärer Weiterbildung, die nur durch Institutionalisierung an einer Hochschule gewährleistet werden können. Nur damit ist Qualität in der Weiterbildung leistbar. Private Aktivitäten von Lehrpersonen zeigen vielerorts, daß Kompetenz allein nicht ausreichend ist.

Voraussetzung für eine Institutionalisierung der Weiterbildung an der Universität ist, daß diese (das sind die Fachbereiche und die Leitung) erkennt, daß Weiterbildung zu einer genuinen, öffentlichen und dienstzeitlichen Aufgabe der Universität entwickelt werden muß. Die Universität trägt mit an der Beseitigung bestehender Hindernisse, die sowohl im rechtlichen wie auch im geistigen Bereich bestehen. Nur unter dieser Prämisse wird Weiterbildung zur Institution.

Bei der Festlegung der Form der Institution ist den Handelnden nicht immer die gewünschte Freizügigkeit gegeben. Bestehende Bedingungen führen zu Entscheidungen, die nicht immer optimale Lösungen erwarten lassen. Generell aber wichtig und unverzichtbar ist, unabhängig von der gewählten Form, daß das neue Institut nach außen als zur Universität gehörig dargestellt wird. Nach innen muß gewährleistet sein, daß der Weiterbildung, gleichberechtigt zu Lehre und Forschung, die universitäre Infrastruktur zur Verfügung steht. Dabei sollte die Verwaltung, Studentendatei und der Haushalt so eng wie möglich bei der Weiterbildungsinstitution liegen. Bei der Raumplanung sollte die Universität zuarbeiten. Studienorganisation und Management sind Aufgaben der Institution selbst.

Natürlich wird eine Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung inneruniversitär eher akzeptiert, weil ein Professor an ihrer Spitze steht. Betriebseinheiten oder Verwaltungsstellen haben es da ungleich schwerer, weil die erstarrte Universitätsstruktur deren Leitern professorales Handeln von vornherein nicht zubilligt. In-

haltlich ist die Organisation der Weiterbildung eine wissenschaftliche Aufgabe, die unabhängig von der Organisationsform zu leisten ist: Inhaltliche Gestaltung, Auswahlkriterien, Methodisch-didaktische Fragen, Beratung, Rückkopplung zwischen Wissenszuwachs in der Forschung und Wissensstand beim Teilnehmer, Lerneffekt vom Teilnehmer.

Die Gewährleistung der Qualität in der Weiterbildung ist in erster Linie ein Problem der wissenschaftlichen Verantwortlichkeit des anbietenden Fachbereiches und der Lehrpersonen. Evaluationen könnten hilfreich sein. Studentenforschungen bleiben immer kritisch, weil sie sich an anderen Kriterien ausrichten können, als es der Studienentwickler selbst tut. Prüfungs- und Studienordnung gewährleisten zusammen mit der Einschreibung als ordentlicher Student eine gewisse Garantie, daß dem Teilnehmer entsprechende Inhalte und Kontinuität geboten werden, die Qualität der Lehrveranstaltung selbst kann nur durch die Auswahl der Lehrperson beeinflußt werden. Empfehlenswert ist eine verstärkte Einbindung in die Öffentlichkeit, und die Einbeziehung von Gremien (Ministerien, berufsständische Vereinigungen), durch die zunächst der inhaltliche Kontext mit der Nachfrage weitestgehend gesichert werden kann. Eigentlich immer wirksam, leider aber zu wenig praktiziert, ist das gemeinsame Vorgehen mehrerer Hochschulen - besser: der Weiterbildungseinrichtungen und von Wissenschaftlern der Hochschulen - zu einer Weiterbildungsmaßnahme. Hier entstehen Abstimmungszwänge, die automatisch die Entwicklung eines Studienangebotes stärker kritisch beleuchten. Im Fernstudium ist die Abnahme der Studientexte durch eine Fachkommission üblich, aber auch das ist keine Qualitätsgarantie.

Die Auswahl der Lehrpersonen steht im engen Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der Weiterbildung in einem Fachbereich und der gerne in diesem Zusammenhang diskutierten Frage der Lehrauslastung der Professoren. Nicht selten wird von vornherein die Frage der Deputatsanrechnung auf Weiterbildungsveranstaltungen als ein mögliches Eingeständnis von Minderauslastung interpretiert. Auch sind im Lehrkörper zuweilen recht wenig Erfahrungen in der Erwachsenenbildung vorhanden, eigene Kompetenzen in der Entwicklung von Fernstudien und von Fernstudienmaterial sind selten. So sind denn die Universitäten von der Wahrnehmung der Weiterbildung als Dienstaufgabe und als dienstzeitliche Leistung, zumindest wenn es um die Lehrleistungen geht, noch sehr weit entfernt.

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft formulierte im Rahmen der konzertierten Aktion Weiterbildung (Veröffentlichung KAW 4/91 v. 24.9.91) daß eine Erhöhung der Regellehrverpflichtung der Hochschullehrer nicht mehr vertretbar sei. Als Anreiz für zusätzliche Lehrveranstaltungen müsse der finanzielle Ausgleich in Betracht gezogen werden. "Ein solcher Ausgleich ist derzeit weder für Angebote in der Erstausbildung noch für Weiterbildungsangebote gewährleistet. Davon profitiert die von außeruniversitären Trägern angebotene Weiterbildung, für die Hochschullehrer gut honoriert werden."

Zusätzlich störend wirkt das Bundesbesoldungsgesetz, das für Professoren der eigenen Hochschule keine Honorierung für zusätzliche Lehrleistungen, da dies Dienstaufgabe ist, gestattet.

Generell wird also bereits durch die staatliche Verwaltung auf Honorarleistungen abgehoben. Die Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen sind mehr oder weniger gezwungen, wollen sie wirklich Weiterbildung anbieten, diese durch Nebenamtler durchführen zu lassen. Das nun ist nicht weiter schwierig, läßt sich doch die Universität auch im Präsenzstudium von Lehrbeauftragten helfen. Nur besteht die Gefahr der Fehlinterpretation des Universitätsgesetzes. In Rheinland-Pfalz werden nach § 31 UG für die Weiterbildung Gebühren oder an deren Stelle privatrechtliche Entgelte erhoben.

Gebühren würden eine zusätzliche finanzielle Einnahme für die Universität darstellen, wenn sie vereinnahmt werden könnten. Dazu jedoch muß die Universität die Weiterbildung dienstlich durchführen, wozu sie selbst (Fachbereiche, Leitung) politische Instrumentarien zu entwickeln und einzusetzen hätte. Die privatrechtlichen Entgelte werden nun in der erwähnten Fehlinterpretation mit den Gebühren gleichgesetzt, was zur Folge hat, daß die Universität diese zusätzlichen Einnahmen zumindest zum Teil für sich im Sinne eines overheads beansprucht. Hieraus ergeben sich Widersprüche, da dieser overhead ja insgesamt durch die Zurverfügungstellung der Infrastruktur, gleichberechtigt zu den anderen Aufgabenbereichen der Universität, von der Weiterbildungsinstitution in Wahrnehmung ihrer Dienstaufgabe genutzt wird.

Dieser Widerspruch führt zu Kontraproduktivität und zu Qualitätsverlusten. Er zeigt aber auch deutlich auf, daß Weiterbildung, realisiert durch außeruniversitäre Lehrpersonen, von der Universität nicht mehr als eine eigene Leistung wahrgenommen werden kann.

Es besteht immer die Gefahr, daß die Weiterbildung aus Mangel an Institutionalisierungsgeschick entweder in Vereine abwandert, in denen frei finanziert werden kann, oder sie läuft privat unter illegaler Nutzung der Ressourcen der Universität. In beiden Fällen abzulehnen ist, daß Lehrpersonen ihr Wissen, das sie hauptsächlich im Dienst der Universität erzeugt haben, das also staatlich subventioniert ist, gegen private Honorare verkaufen.

Die wissenschaftliche Verantwortung für die Lehrinhalte der Weiterbildung liegt beim Fachbereich. Nur eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung kann eigenverantwortlich Inhalte vertreten, also auch aus eigenem Antrieb Angebote entwickeln. Daß hierzu die Fachbereiche zuarbeiten und die Veranstaltungen durchführen sollten, steht außer Zweifel. Eine Betriebseinheit hat hier erheblich mehr Probleme. Sie wäre als Dienstleister für die Universität auf inneruniversitäre Bereitschaften angewiesen, müßte also einen Wissenstransferwunsch aus einem Fachbereich abwarten. Da aber auch eine Betriebseinheit die jeweils verantwortliche Institution für Weiterbildung der Hochschule ist, wird diese gleiche Strategien wie die wissenschaftliche Einrichtung verfolgen müssen, um den strukturierten Ausbau der Weiterbildung an der Hochschule zu realisieren. Dazu

gehört die Angebotsentwicklung auf der Grundlage der Nachfrage. Steht der Betriebseinheit kein Fachbereich der eigenen Universität zur Verfügung, muß die notwendige Kompetenz bei anderen Universitäten ausgeliehen werden.

Ein wichtiges Problem ist, inwieweit Weiterbildung das wissenschaftliche Leistungsspektrum der eigenen Universität überschreiten soll oder darf. Geht man von dem oben gegebenen Definitionsvorschlag aus, erwächst Weiterbildung aus der Forschung. Forschung aber ist das Hinauswachsen über das vorhandene Wissen, möglicherweise die Revision von bisher als richtig betrachteten Annahmen. Forschung ist Kooperation und Austausch mit anderen Wissenschaftlern, auch Kooperation mit anderen Kompetenzen, die nicht voraussetzungsgemäß am eigenen Standort angesiedelt sein müssen. Damit wird auch die Weiterbildung zu einem übergreifenden Unternehmen, das sich auch der Kompetenzen an anderen Standorten bedienen soll.

Ein gutes Beispiel bietet hier der Weiterbildende Fernstudiengang Umweltschutz an der Universität Koblenz-Landau. Hier sind als Autoren und Lehrpersonen Wissenschaftler aus über 20 Universitäten, Fachhochschulen, Forschungsinstituten, Consultingeinrichtungen, Behörden usw. des In- und Auslandes und aus der eigenen Universität tätig. Fachkompetenz in einem derartigen Ausmaß zu versammeln ist eine einzige Universität in der Präsenzlehre nicht in der Lage. Wenn der Fachbereich Naturwissenschaften dennoch die wissenschaftliche Verantwortung trägt, signalisiert er gleichzeitig seine Toleranz und Bereitschaft, Wissen, das in anderen Einrichtungen zur Verfügung steht, zu übernehmen. Die Vertrauensfrage nach der Wahrhaftigkeit wird allerdings von einem Fachausschuß geprüft.

Dieser Weiterbildungsstudiengang ist übrigens von der Zentralstelle für Fernunterricht Köln, einer Bundesbehörde für die Qualitätsüberprüfung und Zulassung von Fernunterricht privater Anbieter, zugelassen. Obwohl an einer Universität Qualität der Lehre durch Fachbereichsgremien, Fachkommission, Studien- und Prüfungsordnung mehr oder weniger gut eingestuft werden kann, ist die ZFU eingeschaltet worden, weil über diesen Weg eine Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz für bedürftige Teilnehmer möglich wird.

Stefan Schmuki

State of the Art-Veranstaltungen an Universitäten und Hochschulen

Für die Förderung von sogenannten State of the Art-Veranstaltungen an der ETH Zürich hat das Zentrum für Weiterbildung ein Konzept für diesen Veranstaltungstyp erarbeitet. Der nachfolgende Diskussionsbeitrag basiert auf diesem Konzept und den Erfahrungen, die bei der Förderung und Einführung von State of the Art-Veranstaltungen gemacht wurden.

1. Definition

State of the Art-Veranstaltungen geben periodisch einen Überblick über aktuelle Themen, Entwicklungen und Perspektiven in einem bestimmten Fachgebiet einer Universität oder einem Ausschnitt davon, und es werden Erkenntnisse aus Studien und neuste Ergebnisse aus der Forschung präsentiert. Die Kurzreferate der ein- oder mehrtägigen Veranstaltungen werden durch diverse ReferentInnen aus den verschiedenen Schwerpunkten eines Fachgebietes bestritten und richten sich an Fachleute der Praxis.

2. Ausgangslage

Umfragen, wie die vom Zentrum für Weiterbildung der ETH Zürich durchgeführte Untersuchung über die Weiterbildungsbedürfnisse der Unternehmen und Hochschul-AbsolventInnen¹⁰, zeigen, dass viele Fachleute der Praxis periodisch über die neusten Erkenntnisse, Aktualitäten und Entwicklungen in ihrem Fachgebiet sowie über Beiträge zur Lösung von Praxisproblemen informiert werden möchten. In die gleiche Richtung weisen die Wünsche, die von Berufsverbänden, WB-Stellen der Universitäten usw. geäußert werden. Für Firmen wird es zunehmend wichtiger, dass ihre MitarbeiterInnen fachlich auf dem Laufenden bleiben.

Je nach Fachrichtung und Entwicklungstempo sind die Bedürfnisse nach State of the Art-Veranstaltungen unterschiedlich gross. Z. B. braucht es solche Veranstaltungen häufiger in technischen, naturwissenschaftlichen oder medizinischen als in geisteswissenschaftlichen Fachbereichen (zumindest sind die Bedürfnisse in den letzteren weniger offensichtlich).

Viele an Universitäten durchgeführte Weiterbildungsveranstaltungen haben bereits den Charakter von State of the Art-Veranstaltungen, werden jedoch selten so genannt. Im englischen Sprachraum hat sich der Begriff 'State of the Art' eingebürgert, weshalb er in diesem Diskussionsbeitrag verwendet wird. Zur Förde-

¹⁰ M. Peters, P. Farago (Hrsg.); Wissen für die Zukunft. Weiterbildungsbedürfnisse von Absolventinnen und Absolventen von ETH und HTL, Zürich, 1991.

rung von solchen Veranstaltungen und deren Bekanntmachung (Marketing) kann es nützlich sein, diese mit dem Label 'State of the Art' zu versehen.

3. Zielsetzungen

Die AkademikerInnen sollen ihr Wissen in ihrem Fachbereich regelmässig auffrischen und sich permanent und lebenslang weiterbilden können. Bei Bedarf und Interesse soll der Horizont über den konkreten Arbeitsbereich hinaus erweitert werden können.

Universitäten sollen demzufolge ihre Angebote ausbauen, sich als Weiterbildungsanbieter etablieren, den Kontakt mit ihren ehemaligen AbsolventInnen fördern und den Wissenstransfer zur Praxis intensivieren. Mit State of the Art-Veranstaltungen sollen sich die einzelnen Einheiten darstellen und profilieren können. Weiter bietet sich eine Gelegenheit, die Fachpresse einzuladen, um ein grösseres qualifiziertes Publikum oder via Tagespresse die Öffentlichkeit über die Tätigkeiten einer Universitätseinheit zu informieren.

Bei den State of the Art-Veranstaltungen handelt es sich um Überblicksveranstaltungen. Es ist eine gute Gelegenheit, um auf das übrige Weiterbildungsangebot einer Universität, wie Nachdiplomstudien und Fortbildungskurse, hinzuweisen. Interessierte können motiviert werden, sich gezielt Fachwissen für das persönliche Arbeitsgebiet anzueignen oder dieses zu vertiefen.

4. Zielpublikum

In erster Linie gehören im Beruf stehende Fachleute zum Zielpublikum, in der Regel mit dem entsprechenden Universitäts- oder Fachhochschulabschluss. Die Veranstaltung soll je nach Situation Nachdiplom-Studierenden, DoktorandInnen, Studierenden aus benachbarten Fachbereichen und weiteren speziell interessierten Kreisen offenstehen.

5. Inhalt

Einerseits können State of the Art-Veranstaltungen inhaltlich sehr breit angelegt werden und Referate aus diversen Schwerpunkten eines Fachbereiches beinhalten. Auf der anderen Seite können sie sich auf einen Schwerpunkt eines Fachbereiches oder auf einen Ausschnitt davon beschränken und sich an SpezialistInnen im entsprechenden Teilbereich richten (z. B. 'Datenbanktechnologie - Stand der Technik und Zukunftsperspektiven'). Beide Typen von State of the Art-Veranstaltungen haben gemeinsam, dass sie in Form von kurzen, 10 bis 45 Minuten dauernden Überblicks-Referaten im entsprechenden Bereich bzw. Teilbereich informieren. In State of the Art-Veranstaltungen sollen und können die aufgegriffenen Themen lediglich gestreift werden. Für die effektive Ausbildung, die vertiefte Auseinandersetzung oder ein Training braucht es entsprechende

Fortbildungskurse. Auf Workshops und Arbeitsgruppen soll bei diesem Typ von Veranstaltung aus Effizienzgründen verzichtet werden.

Bei den State of the Art-Veranstaltungen geht es nicht darum, völlig neue Lehr-einheiten zu produzieren, sondern die an Universitäten bereits für Projekte, Studien, neue Vorlesungsreihen, Dissertationen usw. geleistete Arbeit in geraffter Form, ergänzt mit schriftlichen Unterlagen und weiterführenden Literaturhinweisen, dem interessierten Fachpublikum zu präsentieren. Diese Selbstbeschränkung ist wichtig, damit der Vorbereitungsaufwand der einzelnen ReferentInnen limitiert werden kann.

Damit die State of the Art-Veranstaltungen erfolgreich sind und beim Fachpublikum auf Resonanz stossen, muss die Qualität und der Standard sehr hoch sein. Die sorgfältig ausgewählten ReferentInnen müssen ihre umfangreichen und komplexen Arbeiten komprimiert und trotzdem verständlich, didaktisch und methodisch zuhörfreundlich aufbereiten und vermitteln können. Ebenfalls grosse Aufmerksamkeit muss der Leitung und der Zusammenstellung des Programms geschenkt werden.

6. Leitung und Trägerschaft

Die State of the Art-Veranstaltung soll durch ProfessorInnen, DozentInnen, wissenschaftliche MitarbeiterInnen, DoktorandInnen usw. der entsprechenden Universitäts-Einheit bestritten werden. Erscheint es jedoch angebracht und sinnvoll, z. B. bei Kooperationen, können WissenschaftlerInnen oder Fachleute aus der Praxis beigezogen werden.

Trägerin ist in der Regel die Universitäts-Einheit des entsprechenden Fachgebietes. Die Trägerschaft kann wenn notwendig auf einen Partner aus der Praxis, z. B. Berufs- oder Fachverband, ausgeweitet werden, bei interdisziplinären Themen auf andere Universitäts-Einheiten.

7. Organisation

In der Regel werden die Veranstaltungen durch MitarbeiterInnen der Universitäts-Einheit organisiert. Es ist jedoch eine gute Gelegenheit, die Detail-Organisation (unter Anleitung) an DiplomandInnen, AssistentInnen oder DoktorandInnen zu übertragen, die dabei wertvolle Praxiserfahrungen machen können. Die Organisation kann auch einem professionellen Tagungsveranstalter übertragen werden.

Bei der Wahl des Veranstaltungsraumes und -ortes ist auf die zentrale Lage und die gute Erreichbarkeit zu achten (Öffentlicher Verkehr, Parkplätze, Mensen, Restaurants).

Um Synergien zu nutzen, kann es sinnvoll sein, die State of the Art-Veranstaltungen in die Programme für DoktorandInnen und Nachdiplomstudierende aufzunehmen.

Im Unterschied zu internationalen Symposien sollen die hier vorgeschlagenen State of the Art-Veranstaltungen kürzer und weniger aufwendig konzipiert werden, sie beschränken sich auf das universitätseigene Know-how und richten sich an ein regionales und nationales Fachpublikum.

8. Dauer und Häufigkeit

State of the Art-Veranstaltungen sind bewusst kurz gehalten, sie sollen in der Regel einen Tag dauern. Je nach Situation und Thematik kann es sinnvoll erscheinen, zwei- oder dreitägige Veranstaltungen durchzuführen. Es ist jedoch zu bedenken, dass es bei zunehmender Kursdauer für viele in der Praxis tätigen Fachleute schwierig wird, sich diese Zeit zu nehmen, und dass der Organisationsaufwand erheblich steigt (Unterkunft, Mahlzeiten). Die Kurszeiten sollen auf die öffentlichen Verkehrsmittel abgestimmt werden. Je nach Aktualität, Veränderungen, Entwicklungen bzw. Forschungstätigkeiten in einem Fachgebiet und je nach Resonanz beim Zielpublikum sollen State of the Art-Veranstaltungen alle 1 bis 5 Jahre durchgeführt werden. Eine regelmässige Durchführung erleichtert das Marketing und die Etablierung der State of the Art-Veranstaltungen.

Eine regelmässig stattfindende Vorlesungsreihe kann von den wenigsten Berufstätigen besucht werden (Berufliche Verpflichtungen, Weg, Zeit). Deshalb sollen State of the Art-Veranstaltungen zeitlich abgeschlossen und kompakt konzipiert werden, damit die gesetzten Ziele erreicht werden.

9. Finanzen

State of the Art-Veranstaltungen werden mit Teilnahmegebühren finanziert (mit Ermässigungen für DoktorandInnen, Studierende), evtl. ist ein Sponsoring möglich. In der Regel sind solche Veranstaltungen selbsttragend, sie können für die organisierende Einheit auch aus wirtschaftlichen Gründen interessant sein. Es können damit Gewinne erwirtschaftet werden, die für andere Weiterbildungsveranstaltungen verwendet werden können oder über welche die Einheit frei verfügen kann.

Jürgen Wittpoth

Den Störfall organisieren - Probleme der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung

1. Die Frage nach der angemessenen Institutionalisierungsform für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen wird zumindest mit unterschiedlichen Akzentuierungen beantwortet.

Aus der Perspektive der Institute/Fakultäten wird vor allem auf deren Zuständigkeit für sowie Kompetenzen in Forschung und Lehre abgehoben, die auch im Zusammenhang der Weiterbildung zu achten sind. Aktivisten und Lobbyisten wissenschaftlicher Weiterbildung verweisen demgegenüber vor allem auf übergeordnete Aufgaben, die nicht (sinnvoll) auf der Ebene der Institute anzusiedeln sind. Für beide Sichtweisen gibt es überzeugende Argumente, so daß bei allen Institutionalisierungsfragen zentrale *und* dezentrale Dimensionen berücksichtigt werden müssen. Die optimale Form zeichnet sich gerade dadurch aus, daß sie die damit gegebene Spannung produktiv macht.

2. Wir haben uns in den Jahren des Aufbaus vor allem mit dem Bereich der *übergeordneten* Aufgaben beschäftigt und verschiedene Modelle ihrer Institutionalisierung kontrovers diskutiert.

Die letztlich vor Ort umgesetzten Varianten, deren Vor- und Nachteile mich hier nicht interessieren, haben in der Regel drei Funktionskomplexe, die je für sich und in ihrer Kombination unterschiedlich gefaßt sind:

- a) Initiative, Planung, Betreuung, Beratung: ist überwiegend realisiert worden als zentrale (wissenschaftliche) Einrichtung, vereinzelt auch als Arbeitsbereich/Abteilung in der Hochschulverwaltung sowie in Fakultäten, Instituten oder an Lehrstühlen.
- b) Verwaltung: wird entweder in den Einrichtungen für Weiterbildung oder von der zentralen Hochschulverwaltung gewährleistet.
- c) Kontrolle: erfolgt entweder über bestehende oder eigens gegründete Senats- u. ä. Kommissionen bzw. über die Rektoren/Präsidenten.

Damit sind jedoch lediglich zu einer Seite hin wichtige *Voraussetzungen* für wissenschaftliche Weiterbildung geschaffen.

3. Die entscheidende Aufgabe besteht nun darin, solche Netze 'unterstützender Strukturen' möglichst sinnvoll mit der Fakultäts- bzw. Institutsebene zu verknüpfen.

Dies gelingt dort *nicht*, wo vor allem externe Lehrpersonen für die Weiterbildungsprogramme rekrutiert werden. So verfahrenende Einrichtungen werden zu Agenturen 'an' einer Universität, deren Existenz schwer zu legitimieren ist. Sie

werden als 'abgehoben' wahrgenommen und laufen Gefahr, wieder aufgelöst zu werden (dafür gibt es mittlerweile erste Beispiele).

Besser realisiert wird die Verknüpfung dort, wo die Universität als Ressource für Weiterbildungsaktivitäten begriffen wird. Man sucht dann vorzugsweise im eigenen Hause nach Dozenten für Programme, die meist von den Einrichtungen initiiert und teilweise auch geplant werden.

Zumindest mittelfristig müssen auch Initiativ- und Planungsfunktionen teilweise in den Fakultäten wahrgenommen werden. Denn die in den Einrichtungen vorhandenen Fachkompetenzen (meist auch die personellen Kapazitäten) sind begrenzt, und es ist unrealistisch, daß man mit einer generalisierten Weiterbildungsplanungskompetenz alle nur erdenklichen Felder angemessen bedienen könnte. Gelingt es also nicht, die 'Fachleute' in den einzelnen Disziplinen zu mobilisieren, so kommt es im Zweifelsfall zu einer Erstarrung des Programms, das mit den Einrichtungen und ihren Mitarbeitern 'alt wird'.

4. Das Problem ist dann, ob und wie man eine solch stärkere Beteiligung realisieren kann. Dabei müssen wir uns darüber klar sein, daß wissenschaftliche Weiterbildung lediglich für hauptberuflich mit ihr Beschäftigte eine 'normale' Aufgabe ist. Alle anderen Hochschulangehörigen werden durch sie in ihren Routinen nachhaltig gestört. Relevanter Bezugspunkt für Forschung und Lehre ist die Disziplin, in deren Rahmen sich entscheidet, welche Fragen und Themen aktuell und welche Formen ihrer Bearbeitung angemessen sind. Außerwissenschaftliche Realität ist dabei ein 'Problem', welches man nicht zu 'lösen', sondern in einer spezifischen Begrifflichkeit zu beschreiben versucht, die sich auf Kongressen und nicht im Alltag bewähren muß. Für die Erstausbildung ist dies unproblematisch, weil sie wesentlich in dem Sinne erfolgt, daß Studierende in den wissenschaftlichen Diskurs 'einsozialisiert' werden.

Wissenschaftliche Weiterbildung folgt einer anderen Perspektive. Die Aktualität und Relevanz von Themen entscheidet sich im Blick auf die Handlungszusammenhänge der Teilnehmer, deren Zuschnitt in aller Regel quer zur Ordnung wissenschaftlicher Disziplinen liegt und in denen 'Wissen' bei der Bewältigung einer 'Aufgabe' helfen soll. Daß dies in der Durchführung von Veranstaltungen beinahe notwendig zu Problemen führt - weil Beobachterwissen lediglich zu einer mehr als nur zufälligen Irritation praktischen Wissens taugt - ist uns vertraut. Es wird aber nicht minder relevant, wenn verstärkt aus den disziplinären Kontexten heraus Initiativen und Konzepte zur Weiterbildung erwartet werden. Denn es ist eher unwahrscheinlich, daß man im Zuge 'normaler' wissenschaftlicher Arbeit auf Fragestellungen stößt, die für Weiterbildung wichtig oder verwendbar sind. Sich auf die andere Perspektive einzulassen, bedeutet vielmehr stets eine Ablenkung von den 'eentlichen' Aufgaben. Genau deshalb sind wir so stark auf den guten Willen von Kolleginnen und Kollegen angewiesen.

5. Insofern ist für mich offen, ob das, was dezentral geschehen müßte, plan- und gestaltbar ist.

Ein kleines Element der dezentralen Beteiligung gibt es überall dort, wo eigene Weiterbildungskommissionen bestehen, deren Mitglieder aus den Fakultäten entsandt werden. Allerdings nehmen diese eher Funktionärs- als Aktivisten-Rollen wahr. Eine weitere mögliche Form stellen befristete Projekt- oder Initiativgruppen dar, in denen all diejenigen Dozenten zusammengeführt werden, die ein Weiterbildungsstudium oder ein weniger formalisiertes Angebot für eine bestimmte Berufsgruppe in der Lehre tragen (sollen). Mit dieser Form habe ich vor vielen Jahren in Bochum einige positive Erfahrungen sammeln können. Sie ist jedoch sehr aufwendig und von uns nach einer Weile wieder eingestellt worden, zumal auch diese Gruppen nicht ohne intensive Betreuung seitens der Weiterbildungseinrichtung arbeiteten. Eine dritte Variante könnte in der befristeten, zumindest partiellen Abordnung von Institutsangehörigen in die Weiterbildungseinrichtungen oder umgekehrt bestehen. Allein weil solche Formen, über deren Vor- und Nachteile wir uns austauschen sollten, *möglich* sind, sind sie aber noch nicht attraktiv. Unsere Argumente, mit denen wir eine Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung 'schmackhaft' zu machen versuchen, sind schwach, denn sie heben in der Regel auf einen Nutzen für die gesamte Institution Universität ab (etwa: Weiterbildung als Beitrag zur Profilierung in der Region). Als Institution stellt sie aber nur für wenige einen entscheidenden Bezugspunkt ihrer Arbeit dar. Angesichts der durchgesetzten Spezialisierung haben die meisten Hochschullehrer das für sie relevante Bezugsmilieu außerhalb der eigenen Hochschule in einem Netz von Kollegen, die regional weit verstreut an verschiedenen Hochschulen arbeiten. Die ansonsten unter dem Stichwort 'Anreize' diskutierten Vorstellungen (Lehrdeputatsanrechnung, private Honorierung usw.) haben zu stark den Charakter eines 'Überstundenausgleichs' und gehen damit an dem Umstand vorbei, daß aufreibende Perspektivwechsel vonnöten sind. Am aussichtsreichsten scheint es mir zu sein, Weiterbildung frühzeitig mit der Forschungsfunktion der Hochschule zu verknüpfen. Genau dazu Modelle zu entwickeln, dürfte eine der wichtigsten und interessantesten Aufgaben der nächsten Zeit sein.

Arbeitsgruppe C

Markt(versagen) und Marketing

Henk Goorhuis

Universitäre Weiterbildung im "neuen Kapitalismus"

Das Zeitalter der Komplexität

Je dringlicher von Reformen, Qualitätsmanagement und Marketing die Rede ist, desto gründlicher scheint sich die Zukunft von Wirtschaft, Technologie und Bildung der Planbarkeit zu entziehen. Die entscheidungsoffenen Spielräume nehmen zwar zu, gleichzeitig aber auch die unbeabsichtigten Folgen. Nach dem Systemtheoretiker und Soziologen Niklas Luhmann können wir nur sicher sein, dass wir nicht sicher sein können, dass irgendetwas von dem, was wir als Vergangenes erinnern und in der Gegenwart haben, so bleiben wird, wie es war (Luhmann 1984).

Der Bildungsmarkt ist dabei keine Ausnahme. Er ist zwar zäh und dadurch verändert er sich langsam, dafür ist er aber hochkomplex. Viele Einflussfaktoren wie Arbeitsmarkt, Konjunktur, Bildungskultur, persönliche und gesellschaftliche Werte, Bildungskarrieren, Motivation, Sinnfragen, Transfer, Qualifikationsanforderungen usw. führen zu einer hohen Komplexität und vielen zum Teil schwierig erkennbaren Wechselwirkungen. Die Bildungsforschung und -planung gerät dabei häufig an ihre Grenzen und auch hier sind immer wieder Perspektivenwechsel vorgeschlagen worden (z. B. Arnold 1995, Gardner 1991, Perkins 1992, Krapf 1995).

Die Zunahme der Komplexität zeigt sich auch in anderen Gebieten, ja sie ist ein Kennzeichen der heutigen Zeit. In verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen entsteht dadurch eine Art thematische Konvergenz, wo mehr von Organismen, Wechselwirkungen und Kippeffekten als von Strukturen, Planung und Kontrolle gesprochen wird (Casti 1994, Schwarz 1994, Strijbos 1995). Ob dies nun die Informationsgesellschaft, neue Medien, Oekosysteme, Organisationen, unser Gehirn oder eben Fragen der Bildung betrifft, es ist immer die Rede von einer unüberschaubaren Vielzahl von Subsystemen, die sich gegenseitig in zum Teil nicht linearen Wechselwirkungen beeinflussen und dadurch als Ganzes ein hochkomplexes System bilden, welches mit der Kausallogik nicht mehr fassbar, prognostizierbar und manipulierbar ist (Kauffmann 1995, Kelly 1994, Morin 1990, Goorhuis 1995).

Der "neue Kapitalismus"

Im folgenden stehen vier Zitate, welche die erstaunliche thematische Konvergenz verschiedenster Disziplinen aufzeigen. Das erste handelt vom menschl-

chen Gehirn, das zweite von Organisationen, das dritte von der Cyber-Kultur und das vierte von der postmodernen Gesellschaft.

- "...the familiar and stable-seeming fluidlike properties of thought emerge as a statistical consequence of a myriad tiny, invisible, independent, subcognitive acts taking place in parallel." (Hofstadter and the Fluid Analogies Research Group 1995:3)
- "Designing organizations as networks, where communications crisscross boundaries, also makes giantism less attractive... Companies come together in temporary alliances to take advantage of a brief window of opportunity and then disband to form yet another configuration of customers, vendors, and suppliers." (Imparato and Harari 1994:167)
- "It is no wonder that those attempting to demonstrate the fall of hierarchical systems and to debunk the notion of top-down control cherish the memes of the chaos math virus, which contradict these orderly notions of natural behavior... Again, the agenda that these users infer from playing these games is that they must learn to see reality as a myriad of interconnections rather than just a few power relationships." (Rushkoff 1994:15 and 184)
- "Postmodern society is radically decentered and thoroughly disseminated. As a result of this dispersion, the machine of sociocultural reproduction is no longer controlled by centralized agencies. Center and hierarchy give rise to periphery and horizontality..." (Taylor and Saarinen 1994)

Es könnten noch unzählige weitere Beispiele genannt werden. War bisher in den verschiedenen Disziplinen eher eine Divergenz des Sprachgebrauchs und der Denkweise beobachtbar, stellt sich hier eine auffällige Annäherung heraus.

Zunehmend werden nun auch das globale Geldsystem und die Märkte als Organismen analysiert, welche ihre eigenen Gesetzmässigkeiten kreieren und verändern, wobei keine übergeordnete bewusste Steuerung einzelner Menschen ersichtlich ist (Drucker 1993, Herder 1993, Li 1995, Berger 1990). Dafür ist in neueren Publikationen der Begriff des "neuen Kapitalismus" entstanden, wo die Systemtheorie zu Hilfe genommen wird, um die ständig wachsenden globalen Zusammenhänge von Finanzströmen, Warenmärkten, technologischer Entwicklung und dem tiefgreifenden Wandel in der Arbeitswelt zu beschreiben (Crosby 1994, Lash 1994, Imparato 1994). Dieser systemtheoretische Ansatz soll in diesem Artikel nun auf die universitäre Weiterbildung bezogen werden, wobei schon schnell deutlich werden wird, dass in dieser Herangehensweise inhaltliche Fragen und Fragen der Vermarktung nicht getrennt werden können. Der Ansatz der Systemtheorie ist ein Ansatz der Wechselwirkungen, wo kein Subsystem analysiert werden kann, ohne nicht die Wechselwirkung zu betrachten, welche es mit anderen Subsystemen oder dem gesamten System hat.

Wissenschaften der Komplexität

In verschiedensten Wissenschaftszweigen sind nun im vergangenen Jahrzehnt neue Erkenntnisse über komplexe Phänomene gewonnen worden. Diese stammen aus den Bereichen der Physik, Biologie, Hirnforschung, Soziologie, Psychologie und Managementlehre. In all diesen Bereichen wurden Phänomene entdeckt, die erst bei starker Zunahme von Komplexität in Erscheinung treten. Es wurde versucht, Theorien zu entwickeln, welche diese Phänomene beschreiben. Daraus entstand beispielsweise die Chaostheorie, die selbstreferentielle Systemtheorie, die Katastrophentheorie, die Selbstorganisationstheorie, die Theorie der Fraktale, die Systemik und die Theorie der autopoietischen Systeme (Krieger 1996, Malik 1993, Marko 1995, Rapoport 1988, Willke 1993, Dahme 1990, Jeanmaire 1991). Grundsätzlich werden die Phänomene, die bei komplexen Systemen einen unvorhersehbaren Verlauf nehmen, mit Emergenz bezeichnet. Wir schlagen in dieser Arbeit vor, dass solche emergenten Phänomene auch in Bildungsfragen oder dem entsprechenden Marketing nutzbar gemacht werden. Bisher wurden sie als Störungen empfunden und es wurde versucht, sie entsprechend zu eliminieren oder zu verhindern. Dieser Zugang erlaubt im Gegensatz zu den rein deterministischen Sicht- und Vorgehensweisen einen umfassenden Miteinbezug aller Faktoren, welche ein System, sei es nun eine konkrete Schulungssituation im Alltag, eine Bildungsreform oder auch Marketingstrategien für Bildung, beeinflussen. Es wird also möglich, nicht nur Ausschnitte aus komplexen Zusammenhängen zu modellieren und dadurch zu kontrollieren, sondern auch Phänomene handhabbar zu machen, welche den klassischen Analysemethoden nicht direkt zugänglich sind (Morin 1990).

Die Grenzen der Planbarkeit

Auf den ersten Blick scheint es übertrieben, solche Theorien komplexer Phänomene auf Marktfragen der universitären Weiterbildung zu beziehen. Die universitäre Weiterbildung macht in erster Näherung den Eindruck eines relativ stabilen Marktes mit gesicherten Gesetzmässigkeiten und konstanten Randbedingungen. Dies kann sich aber als drastische Täuschung erweisen, da erstens der Bildungsmarkt als Ganzes in einer tiefgreifenden Umwandlung steht, und zweitens auch alle bestimmenden Faktoren wie Veränderungen in wissenschaftlichen Disziplinen, in der Wissenschaftspolitik, im Dialog zwischen Theorie und Praxis, und nicht zuletzt in den Fragen der öffentlichen Finanzierung der Hochschulaufgaben stattfinden.

Auch hier sind die Fragen genügend komplex, um eben neue Theorien zu Hilfe zu nehmen. Dies bedeutet aber auch, dass sich in der Frage der Finanzierung der universitären Weiterbildung alle gesellschaftlichen Fragen der heutigen Zeit in irgendeiner Art und Weise widerspiegeln, so wie das bei fraktalen Systemen der Fall ist. Im Subsystem widerspiegelt sich das Ganze und umgekehrt (Briggs 1990, Lorentz 1993).

Die Zunahme der Komplexität im Bereich von Management und Marketing führte vorerst dazu, dass viele Gestaltungs- und Planungstechniken ihre Prognostizier-

barkeit und Überprüfbarkeit und damit teilweise ihre Wirksamkeit verloren. Daraus entstanden die Bemühungen, die Komplexität durch geeignete Modellbildung zu reduzieren. Hier soll skizziert werden, wie als Alternative dazu die Komplexität sowohl für das Marketing als auch für die Qualitätssicherung genutzt werden kann (Casti 1994, Crosby 1994). Dazu müssen die der Komplexität innewohnenden Eigenschaften erkannt und integriert werden.

Dieser Paradigmenwechsel, Komplexität nicht zu reduzieren sondern anzustreben, wurde auch in der Systemtheorie vollzogen. Dies führte zur sogenannten "selbstreferentiellen" Systemtheorie, wo nun der wesentliche Nachteil aufgehoben ist, dass die zu analysierende Problemstellung künstlich modelliert werden muss und Wechselwirkungen mathematisch abgeschätzt werden müssen. Hier wird das Problem selbst zu seinem eigenen Modell, daher der Begriff der "Selbstreferenz". Dadurch hat sich die Systemtheorie grundsätzlich erweitert auf nicht-klassische Phänomene der Komplexität.

Die Resistenz des Bildungssystems

Weltweit jagt eine Schul- bzw. Bildungsreform die andere. Die hartnäckige Resistenz von tatsächlich geschehenden Bildungsabläufen gegen den Versuch, diese durch Reformen zu beeinflussen, führte auch in der Bildungsforschung dazu, vermehrt die Systemtheorie oder auch die verwandte "Cognitive Science" als theoretische Grundlage zu wählen (Bruer 1993, Perkins 1992). Die Resistenz heutiger sozialer Systeme gegen die Versuche, Veränderungen zu bewirken, lässt sich durch die Systemtheorie gut erklären. Dazu muss aber die innere Dynamik der Systeme besser verstanden werden (Kauffmann 1995).

Gewisse Kritiker kommen zum Schluss, dass das Bildungssystem im heutigen Zeitpunkt parallelisiert ist, d. h. das System verhindert selbst seine eigene Veränderung. Sowohl Fragen des geringen Transfers, der nachlassenden Motivation, der fraglichen Wirksamkeit spiegeln dieses Bild. Wenn wir beispielsweise fragen, welcher Anteil der Lernenden wirklich versteht, was sie lernen, dann scheitern nicht nur eine Minorität, sondern fast alle unsere Studenten (Bruer 1993, Gardner 1991). Auch jene mit guten Abschlüssen interessieren sich gar nicht wirklich dafür, was sie gelernt haben. Obwohl solche Absolventen die Prüfungen und elementare Handlungen brillant ausführen können, verstehen sie nicht wirklich in einem tiefen Sinne, was sie tun.

Zur Analyse der inneren Dynamik bzw. der selbsterzeugten Gesetzmässigkeiten des Bildungssystems wird unter anderem diskutiert, was denn eigentlich die Essenz von Wissen und Lernen ist, was sich hinter dem Begriff des "real understanding" verbirgt.

Von der Monoperspektive zur Polyperspektive

Eine erste Konsequenz der skizzierten Entwicklungen ist es, dass von der Monoperspektive auf die Polyperspektive übergegangen werden muss, das heisst,

dass jedem System eine eigene Wahrnehmung, eine eigene Sach- und eine eigene Weltsicht zugestanden werden muss. Dabei zeigt sich, dass dies kein Nachteil ist, sondern eben gerade Potential für Kreativität und Innovation darstellt, was beispielsweise durch einen vermehrten Einsatz von "Teamteaching" genutzt werden kann. Die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Personen im Team der Auszubildenden können dazu beitragen, die Erkenntnisse aus der neueren Systemtheorie ernst zu nehmen und auf Ausbildungssituationen zu übertragen. Dabei liegt ein Schwerpunkt darin, die unterschiedlichen Sichtweisen der Einzelpersonen keineswegs zu nivellieren, sondern im Gegenteil, sie befruchtend nebeneinander und miteinander einzusetzen. Es ist eine der wesentlichen Erkenntnisse im Teamteaching und in der Teamarbeit überhaupt, dass genau die Verschiedenartigkeit der Ansichten dazu führt, dass das Ganze mehr wird als die Summe der Teile, dass also das Team zu Erkenntnissen und zu Handlungsweisen kommen kann, welche aus den Einzelpersonen noch nicht ersichtlich waren. Entsprechendes lässt sich auch auf das Marketing übertragen.

Konsequenzen für Markt und Marketing der Weiterbildung

Als Basis für Fragen des Marktes der Weiterbildung dient hier die Theorie der Autopoiese, welche zuerst von den Biologen Maturana und Varela (Maturana 1992) entwickelt und dann von Luhmann auf soziale Prozesse übertragen wurde (Kiss 1990, Luhmann 1987).

Autopoiese kommt aus dem Griechischen, besteht aus den zwei Wörtern auto (=selbst) und poienin (=machen) und bedeutet: "Selbst-Herstellung oder Selbst-Erzeugung". Den autopoietischen Systemen ist es eigen, dass sie nicht zwischen Innen- und Aussenwelt unterscheiden können, wie dies beispielsweise auch beim menschlichen Nervensystem der Fall ist. Zunehmend wird dieses Konzept für Fragen von Marktmechanismen im Kontext des erwähnten "neuen Kapitalismus" angewandt.

Die Theorie der Autopoiese besagt, dass komplexe Systeme sich in ihrer Einheit, ihren Strukturen und Elementen kontinuierlich und in einem operativ geschlossenen Prozess mit Hilfe der Elemente reproduzieren, aus denen sie bestehen. Dabei reproduzieren sie nicht nur ihre eigene Autopoiesis, sondern auch ihr Bild von der Systemumwelt. Der Prozess wird als operativ geschlossen bezeichnet, da die Systeme zwar Informationen aufnehmen und abgeben, aber die dadurch initiierten Operationen aus ihrer eigenen Geschichte herleiten. So sind hochkomplexe Systeme also in einem gewissen Sinne "blind" für die Umgebung.

In autopoietischen Systemen ist die sogenannte "autopoietische Wende" möglich, das heisst, dass die vermeintliche Aussenwelt des Systems als selbst-erzeugt und daher als Innenwelt angesehen wird (Foerster 1993, Varela 1992). Beide Sichtweisen sind absolut konsistent. Dadurch ist also ein Wandel der Beobachterperspektive eingetreten. Statt die innere Struktur eines Systems durch die Einwirkung zu erklären, erfolgt nun eine Orientierung an den system-internen Differenzen. Die Leitdifferenz innen/aussen wird ergänzt durch die Leitdifferenz innen/innen. Entsprechendes ist nun eben auch bei Gruppen, Or-

ganisationen bzw. Gesellschaftsprozessen möglich. Die Auswirkungen und Erfolge dabei sind gross, wie viele der neueren Management-Techniken aufzeigen. Durch die Spiegelung nach innen kann erheblich mehr verändert werden als durch die klassische Vorstellung der starren Innenwelt-Aussenwelt-Struktur.

Systeme werden nun als beobachtende Systeme beschrieben, nämlich als Beobachter anderer Systeme und ihrer selbst. Beobachtung wird dabei als Vorgang verstanden, dem ein Differenzierungskriterium, die Leitdifferenz, zugrunde liegt. Da Beobachtung ohne solche Leitdifferenzen nicht stattfinden kann, führt eine Veränderung der Leitdifferenzen - der sogenannte Paradigmenwechsel - zu einer veränderten Beobachtung und einem veränderten Gesamtsystem.

Die Welt wird somit als beobachterabhängig definiert und dem Erkenntnisideal der Objektivität, d. h. einer vom Beobachter unabhängigen Aussenwelt, die es bloss abzubilden gilt, eine radikale Absage erteilt (Glaserfeld 1991). Die Aussenwelt eines Systems wird nicht abgebildet, sondern durch das System selbst erzeugt. Wirklich ist für ein System, was wirkt, und wirklich kann nur sein, was das System wahrnimmt und durch die Leitdifferenz überhaupt erst in den Bereich der Systemaufmerksamkeit fällt. Nur das System selbst bestimmt, was und wen es wahrnimmt, und insofern erzeugt sich das System durch ständige Rückkoppelungsprozesse (Autopoiese) aus seiner relevanten Umwelt selbst (Schmidt 1987).

Die Autopoiese beschreibt die Selbsterneuerung eines Systems durch ständige Rückkoppelungsprozesse, welche die einfachen Ursache-Wirkungs-Ketten ersetzen. Die Autopoiese beschreibt die Selbstorganisation, mit der das System sich selbst hervorbringt.

Autopoietische Systeme sind höchst paradox. Sie sind autonom und lassen sich dennoch beeinflussen. Sie sind geschlossen, was den Prozess der Selbsterneuerung betrifft, und dennoch vielfach mit ihrer Umwelt verflochten. Sie sind höchst variabel, denn es gibt sie in unterschiedlichster Grösse, Komplexität und Dynamik. Dennoch sind sie extrem stabil. Man kann viele Faktoren ändern, und trotzdem behalten sie ihre Identität. Auf Grund dieser paradoxen Veranlagung fordern sie alle absichtsvollen Beeinflusser heraus, kreativ und überraschend zu sein, um Wirkungen zu erzeugen.

Die autopoietische Sichtweise, bzw. die autopoietische Wende, lässt sich nun leicht auf das Marketing von Weiterbildung übertragen. Grundlage dabei ist also die Annahme, dass die Wirkung der betreffenden Weiterbildungsorganisation und ihrer Marketingstrategien Hinweise gibt über die inneren Gesetzmässigkeiten des Systems. Die Selbsterzeugung geschieht dabei durch Wahrnehmung, folglich ist die Veränderung der Wahrnehmung, die Veränderung der Sichtweisen und der damit gekoppelten Operationen ein zentrales Werkzeug, das beispielsweise mittels operationeller Schliessung des Systems eingesetzt werden kann. Das System ist also operationell geschlossen, die Aussenwelt mit ihrer Wirkung ist ein Spiegel für die Autopoiese des Systems und führt zum Erkennen der inne-

ren Leitdifferenzen, also inneren Widersprüchen im System (Laszlo 1992, Peters 1988).

Das Lösen solcher Leitdifferenzen in hochkomplexen Realitätsbereichen auto-poietischer Systeme ist dabei nun die Kernaufgabe. Das klassische Management, welches die Rationalität als Grundlage hat, ging immer von "wirklichen Wirklichkeiten" aus, auf die man durch variable Strategien reagieren musste. Marketing und Management befassen sich aber im Grunde genommen mit Zukunftsszenarien, mit Potentialen. Jede "erfundene Wirklichkeit" muss dabei ständig durch neue Eindrücke ergänzt werden (Gerken 1992). Deshalb ist es wichtig, nicht an seinen eigenen Eindrücken zu haften, sondern möglichst viele und unterschiedliche Erklärungsmodelle zu erfinden und zu entwerfen. Umfeldturbulenzen werden nicht als Störpotentiale aufgefasst, gegen die man sich abschotten muss, sondern als natürliche Fluktuationen, die Innovationsanstösse in sich tragen. Solche offen-dynamische Systeme, die sich turbulenten Entwicklungen stellen, sind mittel- und langfristig stabiler, weil sie neue, den Umfeldbedingungen besser angepasste Ordnungs- und Qualitätszustände einnehmen können bzw. geeignete Strukturen für produktives Handeln ausbilden (Königswieser 1992, Fatzer 1993, Mueri 1985).

Die Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung, welche vorerst prinzipiell unmöglich schien, lässt sich nun durch die neuen erkenntnistheoretischen Ansätze realisieren. Die Konsequenzen für die Praxis sind dabei so tiefgreifend und weitläufig, dass sie nur ansatzweise skizziert werden können. Ein erster Versuch aus der Sicht des Subjektes dazu wird hier unternommen.

Das Marketing von Attraktoren

Der Konstruktivismus und die Chaostheorie zeigen neue Ansätze, wie in einem solchen mehrfachdynamischen Umfeld vorgegangen werden kann. Es geht dann im Marketing darum, Attraktoren im Sinne der Chaostheorie zu setzen (Briggs 1990, Morfill 1991, Peters 1988). Dies sind im Beispiel der Weiterbildung jene Bildungsangebote bzw. Bildungsinhalte, welche bei geeigneter Präsentation die Eigenschaft haben, dass sich die Einflussfaktoren gegenseitig verstärken. Dazu können Interventionstechniken (Willke 1994) oder systemische Verfahren (Gallou 1992, Kratzky 1991) verwendet werden.

Ein Attraktor ist ein Subsystem, welches die Eigenschaft hat, sich selbst zu verstärken. Es gibt Attraktoren in jeder zeitlichen Grössenordnung. Jeder Attraktor hat aber eine endliche Lebenszeit und diese ist nicht prognostizierbar. Entscheidungen werden deshalb nicht mehr strategisch gefällt, sondern entstehen aus Fluktuationen bzw. Bifurkationen (Loistl 1993). Fluktuationen sind Bewegungen innerhalb eines Attraktors, welche zu seinem Ende führen. Bifurkationen entstehen am Ende eines Attraktors und führen zur Bildung von nächsten Attraktoren. Es sind die neuralgischen Momente der Systemevolution, wo mit minimalem Aufwand enorme Wirkung erzeugt werden kann (Schmetterlingseffekt). Dies muss für das Marketing genutzt werden.

Das Management von Attraktoren ist häufig kontraintuitiv, da es den erhaltenden Bedürfnissen aus unserer Evolutionsgeschichte widerspricht. Vor allem machen viele Marketingsstrategen den Fehler, an einer bewährten Strategie festzuhalten und dadurch die Chance zu verpassen, die nächste rechtzeitig zu bilden. Erfahrungen aus dem systemischen Management zeigen auf, dass ein Marketing hier nicht im strategischen Sinne planbar ist, und dass auch jeder Versuch einer starren Planung zu Ressourcenverlust führen kann. Strategien erzeugen ihren eigenen Misserfolg, wenn allzu starr an ihnen festgehalten wird. Das Festhalten selbst wirkt sich auf die Güte der Entscheidungen aus. Die innere Bewertung des Systems durch sich selbst spielt die ausschlaggebende Rolle, damit daraus ein Attraktor im Sinne der Chaostheorie, d. h. ein erfolgreiches Produkt für den Markt entstehen kann. Erkennt man einen inneren Widerstand, also eine Leitdifferenz, sollte diese durch die autopoietische Wende in einen weiteren Attraktor transformiert werden.

Diese Auseinandersetzung ist sehr tiefgreifend, da ein klassischer Ursache-Wirkungs-Zusammenhang im wesentlichen einfach umgedreht wird. Klassischerweise wird davon ausgegangen, dass die äussere Wirklichkeit von Systemen die Ursache ist, und unsere Wahrnehmung die Folge. Hier ist es genau umgekehrt: Die Wahrnehmung des Systems ist die Ursache und die äussere Wirklichkeit die Folge. Beide Ansätze sind geschlossene Modelle und daher weder beweis- noch widerlegbar. Beide Ansätze sind selbstbestätigend und es gibt keinen objektiven Rahmen, der die Richtigkeit der einen oder anderen Vorstellung beweisen könnte. Die beiden Ansätze sind in sich absolut konsistent. Dies führt zu einer freien Wahl über die sogenannten "nicht-entscheidbaren" Fragen der heutigen Zeit (Finsler 1943, Foerster 1993).

Mögliche praktische Konsequenzen

Es soll nun versucht werden, einige mögliche praktische Konsequenzen für Organisation und Marketing von Weiterbildung zu skizzieren. Da aber die Selbstreferenz in diesen Theorien zentral steht, sind es Theorien, wo die Subjekt-Objekt-Spaltung aufgehoben wird. Alle abgeleiteten Konsequenzen sind dann subjekt- bzw. situationsbezogen und daher in ihrer Umsetzung systemabhängig. Keinesfalls sollten sie generalisierend verstanden werden. Selbstorganisation setzt eben genau auf die unterschiedlichen Interpretationen und Umsetzungen von Theorien. Die Verschiedenheit ist dabei die Quelle von Veränderung.

(I) Weiterbildung als lernfähige Organisation

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass moderne Organisationen lernfähig gestaltet werden müssen. Weiterbildung sollte also als ein Organismus organisiert sein, der sich ständig den aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen anpasst und in einem kontinuierlichen Wachstums- und Innovationsprozess den Zeitgeist des lebenslangen Lernens zu erfassen versucht. Da dürfen klassische Marktüberlegungen nicht eine zu grosse Priorität erhalten. Es sollte nicht von Wachstumsmärkten, sondern wie im neuen Kapitalismus üblich von pulsierenden Märkten ausgegangen werden: Stabilität und Chaos wechseln sich ab.

Weiterbildungsmärkte können phasenweise wachsen, sollten aber aktiv und antizipierend auch wieder als schrumpfende Märkte betrachtet werden, welche dann in Bifurkationen übergehen. Die üblicherweise vorhandenen stark erhaltenden Triebkräfte innerhalb der Bildung hemmen das Pulsieren des Marktes und führen zur Selbstblockierung.

(II) Hohe Komplexität anstreben statt verhindern

Systeme mit hoher Komplexität haben offensichtlich Vorteile gegenüber einfachen Systemen. Bisher hat die Bildungspolitik durch Vereinheitlichung und Regulierungen versucht, Komplexität zu vermeiden. Hier soll nun das Gegenteil diskutiert werden, indem einige der Vorteile komplexer Systeme auf die Bildung bezogen werden.

Komplexe Systeme haben ein paar wesentliche Vorteile gegenüber den einfachen:

- Selbstveränderungsfähigkeit
- fraktale Eigenschaften
- robust an vielen Stellen, empfindlich an wenigen
- gute Ausgangslage für Selbstorganisation usw. usw.

Das heisst, wir sollten zum Teil in der Bildung bewusst die Komplexität anstreben, statt sie immer nur zu verhindern. Dies muss aber eine sogenannte organische Komplexität sein und sich kennzeichnen durch viele lose gekoppelte Subsysteme mit möglichst vielwertigen, selbsterklärenden oder kontinuierlichen nicht-linearen Wechselwirkungen und möglichst vielen Rückkoppelungen. Genau dann entsteht nämlich die aus der Biologie bekannte Selbstorganisations- und Selbstkorrigierungsfähigkeit des Systems, welche hier für die Organisation von Bildung nutzbar gemacht werden soll. Auch sind dabei fraktale Uebertragungsmechanismen und Kippeffekte für die Weiterentwicklung solcher Systeme möglich.

(III) Viele Querverbindungen zulassen bzw. fördern

Im Zuge der Vermeidung von Komplexität wurde bisher versucht, möglichst wenige Verbindungen zwischen den Subsystemen wie z. B. den Studiengängen verschiedener Disziplinen zuzulassen. Hier sollte nun das Gegenteil angestrebt werden: möglichst viele Durchgänge und Verbindungen schaffen zwischen den Komponenten, viele Rückkoppelungen erzeugen, sowohl in der Systemstruktur als auch im Entwicklungsprozess.

Es soll zum Beispiel viel Information zwischen einzelnen Bildungsteams bzw. einzelnen Disziplinen ausgetauscht werden, auch solche, welche irrelevant erscheint. Erst bei einem Ueberlauf an Information tritt Selbstorganisation ein. Elektronische Medien wie z. B. das "World Wide Web" weisen in diese Richtung.

(IV) Lose Koppelungen zwischen den Subsystemen

Dies bedeutet, dass ein Subsystem nie für ein anderes Subsystem lebensnotwendig sein sollte. Ein abhängiges System sollte also bei einem Ausfall eines anderen Subsystems in der Systemumgebung selbständig ein drittes System für den weiteren Dialog suchen können.

Die lose Koppelung ist auch die Garantie dafür, dass die Zunahme der Komplexität sowie die Zunahme des Informationsaustausches nicht die übliche lähmende Wirkung hat. Informationen zwischen lose gekoppelten Systemen haben keine Zweckgebundenheit, sie sind letztlich reine Irritationen von einem System zum anderen, welche aber für die Selbstorganisation notwendig sind. Dies funktioniert natürlich nur, wenn wir möglichst wenig strukturelle Koppelungen haben.

(V) Strukturelle Koppelungen vermeiden

Eine strukturelle Koppelung zwischen zwei Komponenten bedeutet: das Bild, welches System A von System B hat, ist für das Ueberleben von A notwendig und umgekehrt. Die Umsetzung auf die Bildung ist deutlich: in der klassischen Herangehensweise wimmelt es von strukturellen Koppelungen, nämlich Regelungen, Bestimmungen, Normen usw. Diese müssen also dringend reduziert und in lose Koppelungen umgewandelt werden. "Manager sollten sich nicht als Macher und Befehlsernteiler sehen, sondern als Katalysatoren und Koordinatoren in einem selbstorganisierten System, das sich in einem evolutiven Umfeld befindet." (Probst 1984)

Selbstorganisation und Chaos phasenweise zulassen

(VI) Selbstorganisation von sozialen Systemen wie beispielsweise des Bildungssystems kann nicht verordnet werden. Sie setzt ein, wenn nicht alles reglementiert wird. Bunte Bildungskarrieren, verschiedenste Bedürfnisse, Diversifizierung von Fachinhalten, der Miteinbezug von Orientierungswissen, Schlüsselqualifikationen, Persönlichkeitsentwicklung und so weiter führt zu mehr Selbstorganisation und Selbstveränderung. Alle diese Faktoren dürfen nicht nur Randerscheinungen innerhalb der Struktur sein, sondern zum Wesen der Bildung überhaupt heranwachsen.

Schlusswort

Abschliessend soll statt der Zusammenfassung im Sinne einer Klärung nun von diesem Weg bewusst Abstand genommen werden, da aus den obigen Ausführungen folgt, dass nicht der Autor, sondern die Leserin oder der Leser den Inhalt dieses Artikels bestimmt. Nur so entsteht die Vielfalt an Interpretationen, welche der Selbstorganisation und der Diversifizierung zuträglich sind.

Literaturliste

- Arnold R.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengeren: Schneider Verlag, 1995.
- Berger, Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Fischer, 1990.
- Briggs J., Peat D.: Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaos-Theorie. München; Wien: Hauser-Verlag, 1990.
- Bruer J.T.: Schools for Thought: A science of learning in the classroom. Cambridge, MA: MIT Press, 1993 .
- Casti J.L.: Complexification: Explaining a paradoxical world through the science of surprise. New York: Harper Collins, 1994 .
- Crosby P.B.: Completeness: Quality for the 21st century, 1994 . New York: Plume (orig. New York: Dutton, 1992)
- Dahme, C.: Selbstorganisation und Handlungstheorie. In: Niedersen U. (Hrsg.): Selbstorganisation. Berlin: Duncker & Humblot, 1990.
- Drucker P.F.: Post-capitalist Society. New York: Harper, 1993.
- Fatzer G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln: Humanistische Psychologie, 1993.
- Finsler P.: Gibt es unentscheidbare Sätze? Comm. math. helv. 16, 1943.
- Gallou Le F.: Systémique: théorie et applications. London: Lavoisier-Tec, 1992.
- Gardner H.: The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books, 1991 .
- Gerken G.: Manager, die Helden des Chaos. Düsseldorf: Econ, 1993.
- Glaserfeld E.v.: Abschied von der Objektivität. In: (Watzlawick 1991).
- Goorhuis H.: The Self-organizing Information Society. Proceedings of the 39th annual meeting of the ISSS, USA. Omnipress, 1995.
- Herder P.: Oekonomische Systemtheorie. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, 1993.
- Hofstadter D. and the Fluid Analogies Research Group: Fluid Concepts and Creative Analogies: Computer models of the fundamental mechanisms of thought. New York: Basic Books, 1995.
- Imparato N. and Harari O.: Jumping the Curve: Innovation and strategic choice in an age of transition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994 .
- Jeanmaire P.: Selbstorganisation – Paradigma des nächsten Jahrhunderts? Technische Rundschau, Heft 50, 1991.
- Kauffmann S., The search for laws of self-organization and complexity. Oxford: University Press, 1995.

- Kelly K.: Out of Control: The new biology of machines, social systems, and the economics world. Reading, MA: Addison-Wesley, 1994 .
- Kiss G.: Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. Stuttgart: Enke-Verlag, 1990.
- Königswieser R., Lutz Ch. (Hrsg.): Das systemisch-evolutionäre Management. Wien: ORAC, 1992.
- Krapf B.: Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Bern: Verlag Paul Haupt, 1995.
- Kratky K.W.: Systemische Perspektiven. Heidelberg: Auer, 1991.
- Krieger D.J.: Einführung in die allgemeine Systemtheorie. München: W. Fink, 1996.
- Lash S. and Urry J.: Economies of Signs and Space. London: Sage, 1994.
- Laszlo E.: Evolutionäres Management. Fulda: Paidia Verlag, 1992.
- Li J.: The computerized Community. Proceedings of the 39th annual meeting of the ISSS, USA Omni Press, 1995.
- Loistl, Betz: Chaostheorie. München: Oldenbourg, 93.
- Lorentz E.N.: The Essence of Chaos. Seattle: University of Washington Press, 1993 .
- Luhmann N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 1984.
- Luhmann N.: Autopoiesis als soziologischer Begriff. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 1987.
- Malik F.: Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Bern: Haupt Verlag, 1993.
- Marko H.: Systemtheorie. Berlin (usw.) : Springer, cop. 1995.
- Maturana H.; Varela F.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg Verlag, 1982.
- Maturana H., Varela F.: Der Baum der Erkenntnis. München: Scherz, 1987.
- Morfill G.: Chaos ist überall. Frankfurt: Ullstein, 1991.
- Morin E.: Introduction à la pensée complexe. Paris: ESF éditeur, 1990.
- Mueri P.: Chaos-Management. Zürich: Kreativ-Verlag, 1985.
- Perkins D.: Smart Schools: From training memories to educating minds. New York: The Free Press, 1992 .
- Perkins D.: Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence. New York: The Free Press, 1995 .
- Peters T.: Kreatives Chaos. Hoffmann u. Campe, 1988.
- Peters T.: The Tom Peters Seminar: Crazy times call for crazy organizations. New York: Vintage, 1994 .

- Probst G.; Ulrich H.: Self-organization and Management of Social Systems. Springer Verlag, 1984
- Rapoport A.: Allgemeine Systemtheorie. Darmstadt : Darmstaedter Blaetter, 1988
- Rushkoff D.: Media Virus: Hidden agendas in popular culture. New York: Ballantine, 1994 .
- Schmidt S.: Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp, 1987.
- Schwarz E.: A trans-disciplinary model for the emergence, self-organisation and evolution of viable systems. Contribution to I.S.A.T. Poland: 1994.
- Schwarz E.: Non-holistic and holistic approaches to the problems of the contemporary techno-economical society. Proceedings of the 38th annual meeting of the international society for systems sciences. USA: June 1994.
- Stickland F.: Business Process Change. Proceedings of the 39th annual meeting of the ISSS, USA Omni Press, 1995.
- Strijbos S.: Systems Sciences, Information Technology and Social Change. Proceedings of the 39th annual meeting of the ISSS, USA Omni Press, 1995.
- Taylor M.C. and Saarinen E.: Imagologies: Media philosophy. London: Routledge, 1994.
- Varela F.J.: Principles of Biological Autonomy. New York & Oxford: North Holland, 1979.
- Varela F.J.: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Suhrkamp: 1990.
- Varela F.J.; Thompson E.: Der mittlere Weg der Erkenntnis. München: Scherz, 1992.
- von Foerster H.: Sicht und Einsicht. Wiesbaden: Vieweg, 1985
- von Foerster H.: Wissen und Gewissen. Frankfurt: Suhrkamp, 1993
- Waldrop M.M.: Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos. New York: Simon & Schuster, 1992.
- Watzlawick P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München: Piper, 1976.
- Watzlawick P.; Krieg P. (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. München: Piper, 1991.
- Willke H.: Systemtheorie. München: Wilhelm Fink Verlag, 1993.
- Willke H.: Interventionstechniken. München: Wilhelm Fink Verlag, 1994.

Herbert Güttinger

Wie überzeuge ich wen, dass das, was ich weiss, wissenswert ist? Erfahrungen aus dem Weiterbildungsprogramm PEAK der EAWAG

Einleitung

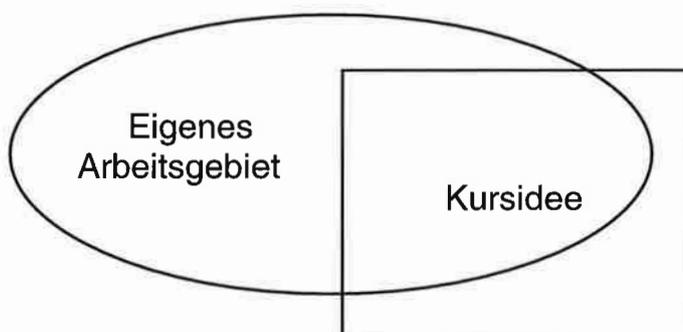
Seit 1993 offeriert die EAWAG unter dem Namen PEAK Weiterbildung in Umweltwissenschaften. PEAK steht für Praxisorientierte EAWAG-Kurse und richtet sich in erster Linie an Fachleute in der Umweltschutz-Praxis. Jährlich werden zwischen fünf und zehn Kursen angeboten, welche von 20-40 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besucht werden. Die meisten Kurse sind gleichzeitig Module im Nachdiplomstudium und im Nachdiplomkurs "Siedlungswasserwirtschaft und Gewässerschutz" der ETH Zürich.

Die folgenden Thesen beruhen hauptsächlich auf den mit PEAK gewonnenen Erfahrungen.

1. ... was ich weiss ...?

These 1: Jedes Kursangebot soll auf eigenem Wissen basieren

Wer einen Weiterbildungskurs anbieten will, muss über entsprechendes Wissen, Können und eigene Erfahrungen verfügen. Hochschulen und Forschungsinstitutionen erarbeiten solches für die Lehre, es ist daher naheliegend, dass sie auch Weiterbildungsveranstaltungen in ihren Arbeitsgebieten offerieren.



2. ... wissenswert ist?

These 2: Weiterbildungsveranstaltungen müssen einen Kundennutzen bringen

Die aktuellen und latenten Bedürfnisse des Zielpublikums müssen bekannt sein. Der Besuch eines Kurses muss den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Nutzen bringen. Ein solcher Nutzen kann sein:

- Erwerb von zusätzlichem Fachwissen im persönlichen Arbeitsgebiet
- Information über den neuesten Entwicklungsstand und Zukunftsperspektiven
- Erweiterung des Horizonts
- Abwechslung im Berufsalltag
- Kontakte zu Fachkolleginnen und -kollegen, zur ehemaligen Ausbildungsstätte und zur Forschung.

Der Nutzen ist übrigens gegenseitig, sowohl Anbieter wie Teilnehmer profitieren.



3. ... wen ...?

These 3: Jeder Kurs hat ein spezifisches Zielpublikum

Der Kundenkreis für Weiterbildungsveranstaltungen mit Themen aus der Wissenschaft ist klein und spezifisch für jeden Kurs. Potentielle Zielgruppen müssen genau eruiert und rechtzeitig über das Angebot informiert werden. Eine Adressdatei mit minimalen Angaben über die Interessen ist erforderlich. Der kleine Kreis von Interessenten bringt es mit sich, dass viele Hochschulkurse Unikate sind und der Aufwand für die Organisation und Durchführung relativ gross ist. Kollisionen mit anderen Veranstaltungen für dasselbe Publikum sind zu vermeiden.

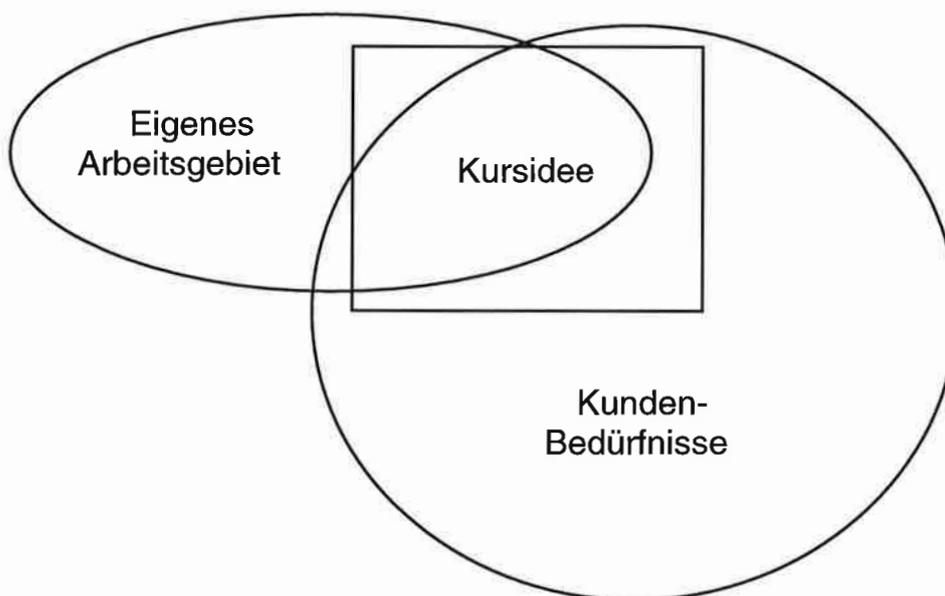
4. ... überzeuge ich ...?

These 4: Der Nutzen eines Kurses muss kommunizierbar sein

Nutzen kann kurzfristig, unmittelbar oder langfristig und mittelbar sein. Er kann aus der Sicht der TeilnehmerInnen oder aus der Perspektive der KursleiterInnen betrachtet werden. Wichtig ist, dass bei der Ausschreibung keine falschen Erwartungen erweckt werden und dass der Nutzen auch den Arbeitgebern klar gemacht werden kann. Am besten spricht man sich mit Vertretern der Zielgruppe (z. B. Fachverbände) ab.

Eine Abstimmung von Kursangebot und den ermittelten Bedürfnissen kann dann auf verschiedene Arten erfolgen und dient der Optimierung des Nutzens:

- Reduktion des Angebots auf die Schnittmenge mit den Bedürfnissen
- Ergänzung des Angebots durch Beizug von Partnern
- Aktivierung latenter Bedürfnisse
- Einschränkung der Zielgruppe



5. ... wie ...?

These 5: Vertrauenswürdigkeit und gute Qualität sind das A und O

Am einfachsten ist es, wenn Kurse in einem renommierten "Gefäss" mit einem anerkannten Qualitätsniveau angeboten werden. Das gute Image einer Kursreihe muss durch gute Leistungen zuerst erarbeitet werden, es spricht sich herum.

Schlussbemerkung

Hochschulen sollen vermehrt in der Weiterbildung aktiv werden und auch anerkannte Abschlüsse (Nach-Diplome) für einzelne Module anbieten. Weil dank der vielfältigen Weiterbildungsmöglichkeiten die Frage der Art und Weise des Erwerbs gegenüber der Prüfung vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten immer mehr in den Hintergrund tritt, müssen neue Wege der Leistungskontrolle gesucht werden. Das Absitzen von Vorlesungsstunden genügt je länger je weniger als Leistungsausweis.

Literatur

PEAK Praxisorientierte EAWAG Kurse, Weiterbildung in Umweltwissenschaften, Programm 1996/1997, EAWAG, 8600 Dübendorf.

Rainer Jäger

Marketinginstrumente in der Weiterbildung

Die Beschreibung der Hochschul-Weiterbildung als Segment eines Marktes impliziert ein vom Traditionellen deutlich abweichendes Rollenverständnis der Hochschulen. Indem sie sich als Akteure dieses Marktes definieren, übernehmen sie die Funktionen von *Dienstleistern*. Als Konsequenz folgt daraus die Orientierung an wesentlichen marktwirtschaftlichen Kriterien, nämlich der Nachfrage bzw. des Bedarfs als Basis der inhaltlichen Ausrichtung und der Effizienz als Ziel einer marktgerechten Entwicklung des Angebots. Dies erfordert, dass die Hochschulen in Ergänzung zur zweckfreien Wissensproduktion - in der Forschung - vermehrt eine Aufgabe im Wissenstransfer - in der Weiterbildung - erkennen und akzeptieren. Dabei gewinnen Aspekte des Wettbewerbs und der Nutzenorientierung ein im Hochschulbereich bisher nicht gekanntes Gewicht.

Als Anbieter von Weiterbildungsleistungen nehmen die Hochschulen zwar insofern eine Sonderstellung ein, als sie für Aufbau- und Zusatzstudiengänge mit Hochschulabschluss die einzigen, für andere Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung häufig die einzig qualifizierten Anbieter sind; gleichwohl sehen sie sich generell den Bedingungen eines Marktes gegenüber und müssen den Aspekten des Wettbewerbs Rechnung tragen. Dies erfordert, dass sie

- die Ermittlung der Nachfrage und des Bedarfs intensivieren
- auf der Basis ihrer Forschungskompetenz die Thematiken erweitern und aktualisieren sowie
- ihre Angebote durch professionelle Öffentlichkeitsarbeit publizieren.

Bedarfsermittlung

Die Ermittlung des Bedarfs ist wesentliche Voraussetzung sowohl für die Akzeptanz des Angebots als auch für die Wirtschaftlichkeit der Entwicklung.

- Von der Genauigkeit der *Marktkennntnis* hängt die "Treffsicherheit" des Angebots wesentlich ab: Je präziser die Bedürfnisse der Nachfrager bekannt sind, desto besser kann ihnen entsprochen werden.
- Die Kenntnis des Bedarfs vermindert das *Risiko* bei der Entwicklung des Angebots: Spekulative entwickelte Inhalte laufen Gefahr, unabhängig von ihrer Qualität wegen mangelnder Nachfrage zu scheitern.
- Die *Schnelligkeit*, mit der eine Nachfrage befriedigt werden kann, ist auf der Basis von Marktanalysen steigerungsfähig, was unter Wettbewerbsgesichtspunkten wichtig ist.
- Durch Bedarfserhebungen kann auch *Nachfrage* induziert werden, indem das Bewusstsein für vorhandene Defizite geweckt wird.

Hochschulen als Impulsgeber

Über die reine Registrierung und Befriedigung des Bedarfs hinaus kommt den Hochschulen eine wesentlich weitergehende Funktion zu. Aufgrund ihrer eigenen Forschungsergebnisse und auch geeigneter Indikatoren, wie Publikationen der Forschungseinrichtungen, Schwerpunkt-Förderungsprogramme, Patentrecherchen u. a., sind sie in der Lage, technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungstendenzen frühzeitig zu erkennen. Indem sie diese Sachkompetenz dazu nutzen, den Nachfragern zukunftsgerichtete Weiterbildungsinhalte zu vermitteln, können sie zur Beschleunigung des Transfers beitragen. Neben der Innovationskraft erweist sich diese Komponente unternehmerischer Tätigkeit immer mehr als entscheidendes Wettbewerbskriterium.

Die Hochschulen sehen sich gerade in dieser Hinsicht wachsenden Erwartungen gegenüber. Sie zu erfüllen, entspricht nicht nur einer bildungs- und gesellschaftspolitischen Aufgabe, die von anderen Institutionen nicht adäquat wahrgenommen werden kann; vielmehr bietet sich darüber hinaus die Chance zur eigenständigen Profilierung innerhalb der Vielfalt der Weiterbildungsanbieter.

Öffentlichkeitsarbeit

Die herkömmliche Publikationspraxis der Hochschulen orientiert sich vorwiegend an den im Forschungsbereich üblichen Verfahren. Man vertraut der Initiative der Rezipienten, sie haben vermeintlich eine "Holschuld". Im Gegensatz dazu verlangt richtig verstandenes Marketing die Offensive des Anbieters. Auch hierfür ist durch die Hochschulen Neuland zu erschliessen, indem sie ihre vornehm-akademische Zurückhaltung lockern.

Im Weiterbildungsmarkt kann Öffentlichkeitsarbeit besonders effektiv gestaltet werden, wenn sie über einseitig werbende Information hinaus zu einem Dialog zwischen Anbietern und Nutzern des "Produkts Weiterbildung" entwickelt wird. In Verbindung mit der Bedarfsermittlung ist dadurch eine sehr enge Rückkopplung von der Empfänger- zur Angebotsseite erreichbar, die auch wichtige Impulse zur Qualitätssicherung liefern kann.

Folgerungen

Die skizzierten Ausweitungen und Modifikationen der Hochschulaktivitäten auf dem Weiterbildungsmarkt werden häufig dadurch gehemmt, dass die erforderlichen personellen und finanziellen Voraussetzungen fehlen. Ein Mindestmass an Infrastruktur muss ergänzt werden durch die Schaffung von Freiraum in der Mittelbewirtschaftung, indem Gebühren erhoben und in Eigenverantwortung für Weiterbildungsaufgaben verwendet werden können. Nur dann sind die Marketinginstrumente wirksam einzusetzen und zum Ausbau der Bildungsleistungen nutzbar.

Die Hochschulen werden in dem Mass in der Lage sein, die von ihnen erwarteten Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu erbringen, wie sie einerseits das Verständnis ihres Bildungsauftrags erweitern und andererseits über die dafür notwendigen Voraussetzungen verfügen können.

Astrid Sanger

Markt(versagen) und Marketing

Über die Notwendigkeit der Entwicklung weiterbildungsspezifischer Kommunikationsformen und -strategien an Hochschulen

1. Einleitung

Die Notwendigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung ist heute unumstritten. Wissen als ein wesentlicher Produktionsfaktor gewinnt zunehmend an Bedeutung. Der Trend zur Höherqualifizierung ist ungebrochen, die Zahl der AbsolventInnen mit höheren Bildungsabschlüssen nimmt weiterhin zu. Wachsende Berufseinstiegsrisiken und die unübersichtlichen Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem machen Weiterbildungsmöglichkeiten erforderlich. Die Notwendigkeit der Zunahme beruflicher Disponibilität durch Weiterqualifizierung wird für den Arbeitsmarkt immer wichtiger. Wie das Berichtssystem Weiterbildung VI zeigt, reicht eine Erstqualifizierung allein nicht mehr aus: Die schnelle Veralterung des Wissens führt dazu, daß sich die Gruppe der 35-49jährigen besonders weiterbildungsaktiv verhält (Bundesministerium 1996, S.28 ff).

Der demographische und ökonomische Strukturwandel sowie bildungspolitische Intentionen und die zunehmende Flexibilität in Europa zwingen auch die Hochschulen, sich den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, einem Wettbewerb um Studierende sowie der Erschließung neuer Finanzierungsquellen auszusetzen.

Hochschulen, die in der Erzeugung und Transferierung von Wissen eine wichtige Aufgabe haben, verstärken daher ihr Engagement auch im Aufgabenbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sein Stellenwert hat zugenommen, die Zahl der Institutionen für Weiterbildung an Hochschulen hat sich erhöht. Knapp 58 % der Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland verfügen heute über zentrale Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung, in 68,2 % der Universitäten gibt es in mehr als 2/3 der Fakultäten/ Fachbereiche Weiterbildungsangebote (Graebner 1996, S. 87).

Betrachtet man den pluralen, quartären Bildungssektor allerdings insgesamt, so kann der Anteil an wissenschaftlicher Weiterbildung nur als marginal bezeichnet werden. Trotz zahlreicher bildungspolitischer Anstrengungen bis hin zu organisatorischen Bemühungen, wie die freie Verwendung von Einnahmen, den Einsatz von Lehrdeputaten usw., ist es bisher nicht gelungen, der universitären Weiterbildung eine wesentliche Funktion im Aufgabenkatalog der Universitäten zuzuführen. Dies, obwohl die Universität als Anbieterin von Weiterbildung sich gegenüber der Konkurrenz in einer besonderen Situation befindet: "Sie ist nicht nur mit dem (internationalen) Markt der Wissensproduktion verbunden, sie hat diesen gewissermaßen internalisiert" (Weber 1996, S. 97). Sie legitimiert sich zudem als seriöser Bildungsträger durch ihre Qualität in der Erstausbildung.

2. Bedingungen des Weiterbildungsmarktes

Im Gegensatz zu den vorangehenden Bildungsbereichen, die durch ein staatliches Monopol gekennzeichnet sind, wird im quartären Bildungssektor auf Pluralität und Konkurrenz der Träger gesetzt, was den Anschein eines "Weiterbildungsmarktes" bzw. mehrerer Teilmärkte suggeriert. Diese Weiterbildungsmärkte werden durch eine stetig steigende Zahl von Anbietern zunehmend unüberschaubar.

In finanzieller Hinsicht bilden sie ein gemischtwirtschaftliches System, das in der Regel auf maßnahmebezogener Einzelförderung beruht, eine Vollfinanzierung aus Einnahmen (ohne institutionelle Förderung) ist nur bedingt vorhanden. Einen subventionsfreien Markt gleichwertiger Konkurrenten gibt es also nicht.

Ein weiteres Merkmal des Weiterbildungsmarktes ist die Flexibilität des Angebotes. Während die vorausgegangenen Bildungsbereiche ihre Qualität in der Kontinuität ihres Angebotes sehen, soll auf dem Weiterbildungsmarkt auf die sich rasch verändernden Qualifikationsanforderungen des Erwerbslebens bzw. der sich ändernden Lebenssituationen reagiert werden können.

Die in diesem Arbeitskreis nun zu behandelnde Thematik dreht sich im Wesentlichen um die Fragestellung, wie sich die Hochschulen auf den immer weniger überschaubaren nationalen und internationalen Weiterbildungsmärkten positionieren können. Wird es ihnen gelingen, einen entsprechenden Marktanteil und Interessenten zu erreichen? Und wenn ja, welche Strategien müssen sie hierfür entwickeln?

3. Qualität als notwendige Voraussetzung

Hochschulen sind bisher auf Wettbewerbssituationen nur schlecht eingestellt. Als langjähriger "Monopolist" in ihren jeweiligen Fachgebieten war es nicht nötig, Leistungsprofile und Standortqualitäten als Unterscheidungsmerkmal zu definieren und attraktiv zu machen. Was zählte, war die Beständigkeit und gleichbleibende Qualität ihrer Produkte, die sich für den Bereich der Weiterbildung nach Weber an den folgenden Punkten festmachen lassen:

- Einzigartigkeit des Angebotes in Bezug auf den neuesten internationalen Stand des Wissens und seiner wissenschaftlichen Fundierung
- Systematik und Sequenzierung des Curriculums
- Formen von Wissen und ihrer Vermittlung
- Forschungsorientierte Lernformen
- Qualitätsdifferenzierung nach Fachgruppen
- Hochqualifizierte WissenschaftlerInnen als Lehrkräfte
- Universität als Reflexionsraum
- Kontinuität des Angebotes
- Kooperation mit Abnehmern als Notwendigkeit und Chance
- Qualität nach inneruniversitären Standards (Weber 1996, S. 98ff)

Befragt man TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen zu den Kriterien, nach denen sie das Angebot der Hochschule wahrgenommen und ausgewählt haben, dann werden in der Regel die bereits oben angeführten Qualitätsmerkmale, insbesondere die Kontinuität, Einzigartigkeit und Wissenschaftlichkeit des Angebots, die Aktualität des Fachwissens, die Seriosität der Trägerorganisation Hochschule, aber auch die Trägerinstitutionen übergreifende Auseinandersetzung mit Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis angesprochen. Wissenschaftliche Weiterbildung profitiert somit von dem Prestige ihrer Trägerinstitution.

4. Entwicklung von Marketingstrategien

Qualität als Unterscheidungsmerkmal allein reicht heute allerdings zur Positionierung auf den Märkten nicht mehr aus. Der verschärfte Wettbewerb im nationalen und europäischen Bereich zwischen den Hochschulen erfordert sowohl in der Erstausbildung als auch bei wissenschaftlicher Weiterbildung und Technologietransfer eine zunehmend sachgerechte Darstellung der jeweiligen Leistungsprofile und Standortqualitäten der Hochschulen, um ihre öffentliche Verantwortung in Erstausbildung, Forschung und Weiterbildung wahrnehmen zu können, Studierende anzusprechen und Leistungen für Wirtschaft, Region und gesellschaftliche Gruppierungen deutlich zu machen. Hochschulen müssen sich um eine Profilentwicklung auf den von ihr bedienten Teilmärkten bemühen.

Die Frage der Entwicklung des Angebotes und seiner Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt ist also nicht nur eine Frage der gebotenen Qualität, der geeigneten Bedarfsermittlung oder Angebotsorganisation. In die Konzeptionsüberlegungen und Entwicklungsstrategien von Weiterbildungsangeboten müssen zusätzliche Kriterien einfließen, wie z. B. das Profil und die Stärken der Organisation, das Nutzenkalkül von AbnehmerInnen, deren rationale Abwägung von Zeiteinsatz und Verwendbarkeit des zu Erlernenden, sowie Möglichkeiten der Finanzierung. Weiterbildungsangebote, seien sie auch noch so gut, müssen nachgefragt werden, sie müssen sich auf dem Markt positionieren und behaupten.

Allerdings wäre der Weiterbildungsauftrag von Hochschulen zu kurz gefaßt, wenn nur Konzepte entwickelt werden würden, die markt"gängig" sind und sich "rechnen". Eine Vielzahl von Weiterbildungsangeboten sind gesellschaftlich notwendig, sie sprechen u. a. finanzschwache Adressaten an oder behandeln neue Themen. Auch hierfür muß innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung Raum bleiben.

In der Regel setzt die Konzipierung von Weiterbildungsangeboten Kenntnisse und Informationen voraus, über die Universitäten bisher nur in geringem Maße verfügen.

In einer Untersuchung über die Kommunikationspolitik der Hochschulen wurde 1989 festgestellt, daß die meisten Hochschulen von einer konsequenten Umsetzung einer Marketing-Strategie unter dem Eindruck der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen noch weit entfernt sind. "Ein 'Strategiebezug', d. h. die

an der konkreten Situation der einzelnen Hochschule orientierte Erarbeitung und Realisierung eines Marketing-Konzeptes, ist bisher nur in Ansätzen und an wenigen Hochschulen erkennbar" (Seidel 1989, S. 285). Dieses gilt mit Einschränkungen für die Hochschulen der Bundesrepublik nach wie vor, auch wenn sich die Aufgabenbereiche Weiterbildung, Forschungs- und Technologietransfer inzwischen verstärkt dieser Aufgaben widmen.

5. Informationsbedarf

Damit das Weiterbildungsangebot auf dem Weiterbildungsmarkt angenommen wird und nicht "versagt", ist es notwendig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Informationen zum Aufbau von Marketingstrategien notwendig sind. Die nachfolgenden Punkte umfassen Aspekte und Fragestellungen, die bei der Konzipierung von Veranstaltungen berücksichtigt werden müssen, ohne daß ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht:

- *Bedarfsermittlung*
 - wie ist der Bedarf auszumachen
 - welche Bedürfnisse werden durch die Wissensveränderung bei ehemaligen Absolventen auftreten
 - welche Anregungen ergeben sich aus der Beobachtung von Wünschen der TeilnehmerInnen
 - wie sehen die Veränderungen des Arbeitsmarktes aus und welche Notwendigkeiten zur Weiterbildung ergeben sich daraus
 - lassen sich über Studierendenverbleibsforschung Aufschlüsse über Besonderheiten und Notwendigkeiten der Arbeitsfelder ermitteln
 - welche Bedürfnisse aus der Region werden an die Hochschule gestellt
 - über welche Formen kann die Hochschule vermehrt in Austauschbeziehungen zu Nachfragern treten: Symposien, Foren, Gesprächskreise?
- *Informationen über den Weiterbildungsmarkt*
 - wie sieht der regionale, nationale, internationale Weiterbildungsmarkt in dem für das Angebot wichtigen Teilsegment aus
 - wie ist er organisiert
 - wer sind Anbieter und Träger
 - in welcher Form liegen Angebote vor - Zusatzstudium, Fernstudium usw.
 - welche Abschlußqualifikationen vermitteln sie?
- *Angebotsmöglichkeiten*
 - was kann die Institution Hochschule anbieten
 - wie sind Ergebnisse von Bedarfsermittlungen in konkreten Angeboten zu realisieren
 - wodurch unterscheiden sich die Weiterbildungsangebote von denen anderer Träger

- welches sind die Zielsetzungen universitärer Weiterbildungsangebote
- an welche Adressatengruppen wendet sich das Angebot
- in welcher Form kann das Angebot von der erwarteten Adressatengruppe am ehesten angenommen werden?
- *Positionierung*
 - wie sehen Profil und Stärken der eigenen Organisation aus
 - wie können Angebote an Arbeitgeber, Verbände, Vereine so herangetragen werden, daß sie als interessant gelten
 - wie können Angebote so dargestellt werden, daß der Nutzen für TeilnehmerInnen deutlich wird, daß die Lerneffekte im Verhältnis zu den Teilnahmekosten erkennbar werden
 - welche Strategien sind notwendig, um Adressatengruppen anzusprechen
 - wie können Adressaten überzeugt werden, daß durch die Teilnahme ihre Fachkompetenz erweitert wird
 - gibt es vergleichbare Angebote, worin unterscheiden sie sich?
- *Wachstumsstrategien*
 - wie lassen sich Weiterbildungsangebote weiterentwickeln
 - in welcher Form ermöglicht der Austausch und die Kommunikation mit Verbänden, Berufsständen usw. eine Verfeinerung des Angebotes
 - wie lassen sich vorhandene Angebote räumlich und inhaltlich erweitern
 - wie lassen sich Differenzierungen der Angebote hinsichtlich Zielgruppen und Themengebieten vornehmen?
- *Werbung und Öffentlichkeitsarbeit*
 - wie stellt die Hochschule sich als Träger von Weiterbildung dar
 - über welche Medien können Angebote bekanntgemacht werden
 - wie können Weiterbildungs-Informationssysteme genutzt werden
 - welche Veröffentlichungen sind notwendig
 - wie kann Weiterbildungsberatung intensiviert werden?
- *Kooperation mit anderen Trägern*
 - für welche Angebote der Hochschule ist eine Kooperation mit anderen Trägern sinnvoll
 - wie sollen derartige Kooperationen gestaltet werden?
- *Finanzierungen*
 - wie können Finanzierungsstrategien für Angebote entwickelt werden
 - wie können Kosten bestehender Angebote reduziert werden
 - wie können über Sponsoring und Fund-Raising Finanzierungen aufgebaut werden; welche Voraussetzungen sind dafür nötig?

Ein effektives Marketing setzt darüber hinaus den Aufbau entsprechender Strukturen voraus, die die gewonnenen Informationen aufbereiten und auswerten können. So sind in der Regel die Weiterbildungsstellen an den Hochschulen Mittler zwischen Wissenschaftlern und den Adressaten der Praxis. Sie sammeln die Informationen, verwalten AbsolventInnenkarteien, beraten Interessenten usw. Den nach außen orientierten Einrichtungen der Hochschulen, wie Weiterbildungs- oder Transferstellen, sind diese Fragestellungen nicht fremd. Sie sind es, die in der Regel die Pflege der Innen- und Außenbeziehungen am ehesten erbringen können.

Meines Erachtens reicht dieses jedoch nicht aus, insbesondere unter Berücksichtigung der knappen personellen Ausstattung dieser Stellen. Es besteht daher die Notwendigkeit der Entwicklung weiterbildungsspezifischer Kommunikationsformen auch in den Fachbereichen.

6. Entwicklung weiterbildungsspezifischer Kommunikationsformen und -strategien an den Hochschulen

Während eines Workshops zur Wissenschaftlichen Weiterbildung in Mainz wurde darauf hingewiesen, daß der Ausbau und die Entwicklung der Weiterbildung an den Hochschulen dadurch erschwert werde, daß unterschiedliche - kameralistische versus betriebswirtschaftliche - Denkansätze zwischen HochschullehrerInnen und AbnehmerInnen die Kommunikation über Angebot und Bedürfnisse erschweren.

Das Denken innerhalb der Institution Hochschule, Monopolist sowie Garant von Bildungsabschlüssen, orientiert sich an Fragestellungen zur Wissensproduktion ("Freiheit von Forschung und Lehre"). Weiterbildungsaktivitäten werden erst dann von seiten der Hochschule in die Wege geleitet, wenn eine eher organisatorisch-administrative Registrierung von Angebotswünschen (möglichst genaue Bedarfsermittlung, Erkennen von Anforderungen usw.) vorliegt. Demgegenüber steht von der Seite der AbnehmerInnen die Produktorientierung im Vordergrund. Hier geht es um Fragen der Einsetzbarkeit, des Nutzens und der Kosten des zu vermittelnden Wissens.

Der Einbau des hochschulischen Wissenangebotes in das Nutzenkalkül von Abnehmern kann erst dann gelingen, wenn die vorhandenen Differenzen in den Kommunikationsformen sich annähern: Wenn neben der Orientierung an Strukturen die Orientierung an Prozessen einen größeren Raum einnimmt, wenn Finanzierungsvorstellungen sich nicht mehr nur an festen Haushalten orientieren, sondern sich auch mit Budgetierungen befassen, wenn Fachbereiche Informationen über Nützlichkeiten und Kriterien zum Aufbau von Marketingstrategien, wie oben beschrieben, für Weiterbildungsangebote berücksichtigen (Harney 1995, S. 43ff.).

Diese unterschiedlichen Denkstrukturen werden neben den bereits bekannten Gründen als zusätzliche Erschwernisse angeführt, weshalb nur bedingt eine Identifikation der Hochschule mit dem Aufgabengebiet der Weiterbildung zu er-

reichen ist. Nach einer Befragung wünschen HochschullehrerInnen zur Verstärkung der Weiterbildung die Abnahme der sehr zeitaufwendigen Aufgabe eines effektiven Marketings: Diese Aufgabe wird den Zentralstellen als Mittler zugeordnet, die von diesen nur dann übernommen werden kann, wenn sie mit ausreichenden Personalstellen versehen sind. Auch die Kritik privatrechtlicher Träger an den Hochschulen bezieht sich auf diese Denkkunterschiede. Erbslöh hält die Anbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung an die Hochschulen für nicht sinnvoll, er fordert eine verstärkte eigenständige Entwicklung - eine private Weiterbildungsuniversität (Erbslöh 1995, S. 270).

Meines Erachtens ist diese Entwicklung wenig sinnvoll, da sie in keiner Weise dem großen Weiterbildungsbedarf gerecht werden kann. Es besteht vermehrt die Notwendigkeit an Hochschulen, weiterbildungsspezifische Kommunikationsformen und -strategien nicht nur in den Zentralstellen zu verfolgen, sondern vermehrt auch in den Fachbereichen und Instituten. Da insbesondere die Bedarfsermittlung in der Regel einen kommunikativen und iterativen Prozeß an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis voraussetzt, in dem beide Seiten ihr Wissen über vorhandene und mögliche Qualifikationen, ihre Erwartungen und Perspektiven einbringen müssen, gilt es Gesprächskreise, Workshops, Symposien an der Hochschule zu initiieren, um notwendige Weiterbildungsangebote entwickeln zu können (Fries 1994, S.118). Dieses muß in Zusammenarbeit mit Fachbereichen und HochschullehrerInnen erfolgen. Nur so kann es gelingen, die Entwicklung eines einheitlichen Profils und eine Widerspruchsfreiheit zwischen Fachbereichen, Instituten, die vornehmlich an den Inhalten interessiert sind, und den Weiterbildungsstellen, die sich um Marketing, Außenwerbung, Teilnehmergewinnung bemühen, zu ermöglichen.

Über das Profil der Institution Hochschule sowie die leistungsgerechte Darstellung des Weiterbildungsangebotes wird es dann möglich sein, eine Akzeptanz in der Öffentlichkeit für das Weiterbildungsprogramm sowie für die Entwicklung neuer Angebote zu erreichen. Allerdings schließt dieses die Notwendigkeit für eine offensivere und gezieltere Werbung und Öffentlichkeitsarbeit für angebotsorientierte Maßnahmen nicht aus. Ohne einen ausreichenden Bekanntheitsgrad bei den Zielgruppen wird es kaum gelingen, diese für die Nutzung universitärer Angebote zu bewegen.

Zusammenfassung

Die Notwendigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung ist gesellschaftlich unumstritten. Die Weiterbildung durch die Hochschulen spielt auf dem Weiterbildungsmarkt bisher eine nur marginale Rolle. Neben der Qualität von Weiterbildungsangeboten wird es zunehmend wichtiger, Marketingstrategien zu entwickeln, um das Weiterbildungsangebot der Hochschulen zu positionieren. Dazu sind zusätzliche Informationen notwendig, die bisher von den Weiterbildungsstellen der Hochschulen gesammelt und ausgewertet werden. Derzeit wird die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten durch vorhandene unterschiedliche Denkstrukturen zwischen den Hochschulen und der Abnehmerseite erschwert.

Daher wird es zukünftig verstärkt notwendig sein, daß zum Ausbau der Weiterbildung auch weiterbildungsspezifische Kommunikationsformen und -strategien an den Hochschulen entwickelt werden, die in die Fachbereiche, Institute usw. reichen. Nur so wird es gelingen, die notwendige "Corporate Identity" für Angebote zu entwickeln und sich auf dem Markt zu positionieren.

Literaturhinweise

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI - Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1996, S. 28; 30ff.

Erbslöh, F. D.: Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld freier Träger und staatlicher Hochschulen. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland Nr.5 (1995), S. 267- 270.

Fries, Marlene: Wissenschaftliche Weiterbildung an der TU München. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München 1994.

Graebner, Gernot: Markt und mehr. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland Nr. 4 (1996), S. 177.

Graebner, Gernot / Lischka, Irene: Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland - Ergebnisse einer Gesamterhebung. AUE e.V. - Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1996, Beiträge 33, S. 57-91.

Harney, Klaus : Arbeitsgruppe Bedarf, Kooperation, Transfer. Ergebnisse der Arbeitsgruppe vor dem Hintergrund prinzipieller Fragen der Weiterbildungssteuerung. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Workshop Wissenschaftliche Weiterbildung, Mainz 1995, S. 43 - 48.

Merk, Richard: Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. (Grundlagen der Weiterbildung) Neuwied, Kriftel, Berlin 1992.

Nuissl, Ekkehard / von Rein, Antje: Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/Main 1995.

Nuissl, Ekkehard / von Rein, Antje: Corporate Identity. Studentexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/Main 1995.

Schätzl, Ludwig: Zur Notwendigkeit der Erstellung von Selbstdarstellungen durch Hochschulen. In: Bayerisches Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung 4 (1989), S. 255 - 263.

Seidel, Silke: Kommunikationspolitik der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bayerisches Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung 4 (1989), S. 263 - 286.

Weber, Karl: Wissenschaftliche Weiterbildung: Qualitätsmerkmale für den Weiterbildungsmarkt. In: Bade-Becker, Ursula/ Gerhard, Rolf (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dokumentation der AUE-Jahrestagung vom 28.-29. September 1995 in Stuttgart. Aue e.V. Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1996, S. 91 - 109.

Jan Weisser

Bildungsplanung und Marketing in der universitären Weiterbildung

I Der Markt als Abstraktion

Der Bildungsmarkt existiert für die schweizerischen Hochschulen erst seit kurzem und noch immer weitgehend beschränkt auf das vergleichsweise schmale Segment der Weiterbildung. Trotz der Abhängigkeit vom Zuspruch einer immer heterogener werdenden Studierendenpopulation sind die Universitäten weiterhin in der (auch nicht mehr allzu) vornehmen Position derjenigen, die sich nur im Budget der öffentlichen Haushalte behaupten müssen und entsprechend parlamentarischer und bürokratischer Gunst ausgesetzt sind. Die Nachfrage nach Bildung seitens der Studierenden reguliert das universitäre Studienangebot nicht und ist gegenüber anderen Einflüssen auf die Hochschulpolitik von untergeordneter Bedeutung. Im Bereich der universitären Weiterbildung ist die Situation demgegenüber different, denn hier kann es nur dort Angebote geben, wo die entsprechende Nachfrage vorhanden ist. Marktwirtschaftliche Überlegungen greifen hier entsprechend schnell und bieten sogar der Institution Hochschule selbst Hand, ihre Weiterbildung wettbewerbsabhängig und folglich budgetfern zu lokalisieren.

Ausgangspunkt ökonomischer Überlegungen ist die "Knappheit der Mittel, die zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse einsetzbar sind" (Hotz-Hart/Mäder/Vock 1995). Knapp ist allerdings das Geld und nicht die Bildung. Letztere kann höchstens durch entsprechende Massnahmen des Zugangs im Hinblick auf die Verteilung von Berechtigungen verknappt werden, nicht jedoch 'an sich'. Nicht erst seit Einführung der Datenautobahn ist Wissen und Lernen eine zwar voraussetzungsreiche, aber unerschöpfliche Ressource. Doch die mit *microsoft* verbundene Vision verstärkt die Einsicht in die *Abstraktion* des Bildungsmarktes.

"Die Bildungsmöglichkeiten des Highway werden auch den Menschen in aller Welt offenstehen¹¹, die nirgendwo als Schüler oder Studenten angemeldet sind. Überall wird es möglich sein, die besten Kurse bei grossartigen Lehrern zu 'besuchen'. Weiten Kreisen wird somit die Erwachsenenbildung erschlossen werden, einschliesslich der beruflichen Bildung und Weiterbildung" (Gates 1995, S.295). "Der Highway wird den Schwerpunkt der Bildung von der Institution weg zum einzelnen hin verlagern. Das höchste Ziel wird nicht mehr ein Diplom sein, sondern der Spass am lebenslangen Lernen" (ebd., S.296). "Bildung wird zu einer ganz und gar individuellen Angelegenheit werden" (ebd., S.269).

Das Problem der gesellschaftlichen Organisation von Bildung und insbesondere der Weiterbildung bleibt - ob als Frage nach dem Vorhandensein einer Steck-

¹¹ Man müsste freilich präzisierend beifügen, sofern sie über den entsprechenden Anschluss verfügen. Das lässt die grosse Welt angesichts der Verteilung ihrer elektronischen Zugänge relativ klein werden.

dose oder als Frage nach einem Platz in einem Weiterbildungskurs - der Zugang und die Zugänglichkeit. Erst dieses Moment der Verteilung verknüpft Bildung, indem es Lernen und Wissen mit den Grenzen und Möglichkeiten ihrer gesellschaftlichen Organisation vermittelt. In der Frage des Zugangs treffen sich die Bedürfnisse möglicher AdressatInnen ('Welche Leistung kann ich beziehen?') und jene der anbietenden Institutionen ('Für wen konzipieren wir Weiterbildung?'). Es gibt entsprechend kein regulierungsarmes, offenes Spiel von Angebot und Nachfrage. Der universitäre Weiterbildungsmarkt ist eine voraussetzungsreiche Konstruktion, in der das Moment des Marktes erst ganz am Schluss eine Rolle spielt, nachdem alle wichtigen Entscheidungen getroffen worden sind. Direkt marktabhängig ist dann eigentlich nur der Kostendeckungsgrad einzelner Veranstaltungen, der umso höher ausfällt, je mehr Personen sich für ein Angebot einschreiben. Die Arbeit bis hin zu diesem Punkt hat sehr viel mehr mit Bildungsplanung als einer Organisation von *Ressourcen* für professionelle Zusammenhänge zu tun, als mit dem Wunsch nach der Lancierung und dem Verkauf neuer und absatzstarker Produkte. Gerade wenn es stimmt, dass Wissen immer schneller veraltet und entsprechend eine sich vermehrende und sich ständig erneuernde Ressource für individuelle und gesellschaftliche Handlungszusammenhänge darstellt, dann muss der *Anschluss* an die Ressourcen gewährleistet werden. Nicht nur für BürgerInnen, sondern auch für Angehörige akademischer Professionen gilt das Wort von Adam Smith, dass "je gebildeter (sie) sind, desto weniger sind sie Täuschungen, Schwärmerei und Aberglauben ausgesetzt" (Smith 1993 S.667). "Die Wissenschaft ist das wichtigste Mittel gegen das Gift der Schwärmerei und des Aberglaubens" (ebd., S. 676).

II Angebotsträger, Adressatenkreise und Märkte

Was sind nun die Elemente des universitären Weiterbildungsmarktes? Zunächst sind die Angebotsträger definiert über ihre Zugehörigkeit zu den Universitäten. Sie sind damit gebunden an die Bildungseinrichtungen und -leistungen der Tertiärstufe. Konzeptionell äussert sich dies im Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und entsprechend in der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Systemisch muss von hier aus weiter differenziert werden, denn die Universitäten konstituieren sich nicht *abstrakt* über Wissenschaft, sondern *konkret* über unterschiedliche Wissenschaften und unterschiedliche Grade der Vernetzung mit Professionen sowie über definierte Beziehungen zu ihrer Umwelt. In der Ausbildung von Studierenden liegt eine ihrer bedeutendsten Vorleistungen für die Nachfrage nach universitärer Weiterbildung, währenddem in der dauerhaften Forschung und Wissensproduktion die Voraussetzung für ein attraktives Angebot geschaffen wird.

Die AdressatInnen universitärer Weiterbildung sind ganz grundsätzlich die bildungsbegünstigten Bevölkerungsteile. Sie verfügen in der Regel über höhere Bildungsabschlüsse und nehmen statistisch häufiger an Weiterbildungsveranstaltungen teil als Personen mit relativ niedrigeren Bildungsabschlüssen (Bundesamt für Statistik 1995). Universitäre Weiterbildung orientiert sich in diesem Sinne an einer bildungsaffinen Minderheit und setzt umfassende Erfahrun-

gen mit und in Bildungseinrichtungen voraus. Wie die Universitäten, so sind auch die AdressatInnen keine homogene Gruppe. Sie differenzieren sich nach Professionen, Geschlecht, Alter und umfassenden berufssoziologischen Kategorien. Adressatenkreise können einzelne Personen oder Personengruppen genauso wie ganze Verbände, Firmen oder Firmenabteilungen, Verwaltungseinheiten oder Interessengemeinschaften sein.

Der universitären Weiterbildung steht im relativen Unterschied zu Berufsverbänden, Berufsschulen, Parteien oder Gewerkschaften ein deutlich heterogener Adressatenkreis gegenüber, der nur zum Teil Verbindungen mit der anbietenden Institution unterhält. Diese Voraussetzung erschwert den Zugang zu den AdressatInnen und macht es für den Neuling Universität nicht leicht, sich auf dem umstrittenen Weiterbildungsmarkt zu positionieren. Die Frage des Zugangs wird für die universitäre Weiterbildung zum Marketingproblem, das sie ohne Partner und ohne Formen der Adressaten- (Weymann 1980) respektive der Bedarfsforschung (Weil/Zarth 1993) nicht lösen können.

Der Bedarfsbegriff bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen *latenter* und *manifeste* Nachfrage (Schulenberg 1981a, 1981b). Die manifeste Nachfrage bezeichnet offensichtlichen Bedarf an bestimmten Weiterbildungsveranstaltungen, die von direkt Betroffenen oder Dritten kenntlich gemacht werden. "Zwischen der manifesten Nachfrage und dem realen Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten besteht eine enge, wenn auch nicht beidseitig offene Wechselwirkung. Zwar ist einerseits die Entwicklung des Angebotes durch die ständige Nachfrage herbeigeführt worden, aber andererseits ist die durch eine erreichbare, geeignete Einrichtung überhaupt erst denkbar gemachte Adressierung von Bildungsbedürfnissen die Voraussetzung für die Transformation dieser Bedürfnisse in geltendgemachte Nachfrage" (Schulenberg 1981b, S.131). Wo also die Möglichkeit von Weiterbildung nicht in den Blick kommt, da bleibt Nachfrage latent. Angesprochen ist zum einen sicherlich ein *Kapazitätsproblem* universitärer Weiterbildung, das es schwierig macht, in die Latenz vorzugreifen, zum andern ist damit auch ein *Wahrnehmungsproblem* gekennzeichnet. Die universitäre Weiterbildung hat es schwer, Bedarf zu eruieren, wenn ihr niemand hilft zu sehen, wohin sie aus den strukturellen Gründen einer relativen Adressatenferne nicht ohne weiteres sehen kann¹². Sie ist Teil der Universität, die Probleme der Nachfrage nur in geringen Ausmassen kennt. Allerdings wird Nachfrage und Angebot auch in ihrem Hause produziert, und wenn die Akteure in der Weiterbildung verstehen, unter welchen systemischen Bedingungen der Arbeitsteilung und des networking dies geschieht, so gewinnen sie Einblick in jene Strukturen

¹² Weil und Zarth vermerken gegenüber allzu empirisch-quantitativen und linear-einseitigen Vorstellungen von Bedarfsermittlung: "Eine Bedarfsorientierung ist nur in kleinen Schritten möglich, d. h. sie erfolgt interaktiv, in einem Annäherungsprozess zwischen dem Weiterbildungsangebot der Hochschulen und der Inanspruchnahme seitens der Unternehmen. Dieser Annäherungsprozess setzt wiederum voraus, dass die Adressaten möglichst direkt und unmittelbar in die Planung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote eingebunden sind. Ausserdem darf nicht übersehen werden, dass die Hochschulen nicht nur auf einen Bedarf von aussen reagieren sollen. Ihre Aufgabe ist es auch, latenten Bedarf zu wecken, indem sie selbst ein - im Idealfall innovatives - Angebot schaffen" (Weil/Zarth 1993, S.15).

und Prozesse, auf Grund derer latente Weiterbildungsnachfrage überhaupt erst ermöglicht wird.

Dasselbe gilt von den Märkten, in die die universitäre Weiterbildung vorstossen möchte. Nur wenn deren Strukturierung und Segmentierung sowie die spezifischen Probleme des Umgangs mit der Ressource 'Wissen' bekannt sind, kann auch die erfolgreiche Planung und Durchführung von Weiterbildung betrieben werden (vgl. Weber 1992). Diesen umfassenden Prozess angebots- und nachfrageseitiger Bearbeitung des systemorientierten Problems der Wissensvermittlung¹³ in der universitären Weiterbildung kann man dem Trend zur Ökonomisierung der Sprache folgend *Marketing* nennen, sofern und so lange darunter mehr verstanden wird, als eine blosser Verkaufsstrategie¹⁴.

III Marketing: Wissen als Dienstleistung

"Voraussetzung für den Prozess des organisierten Lernens von Erwachsenen ist, dass ein *Bedürfnis* und ein *Angebot* zum Lernen zusammentreffen" (Tietgen's 1981, S.76). Diese nur scheinbar triviale Aussage Tietgens verweist ebenso auf die voraussetzungsreiche bildungsplanerische Tätigkeit, wie auf die hier nicht anzuschneidende Seite der Wirkungsabsicht, die sich mit der Weiterbildungsmassnahme respektive -teilnahme verbindet¹⁵.

"Most people think marketing is synonymous with selling and promotion" (Kotler/Fox 1985, S.7). Demgegenüber verstehen Kotler und Fox Marketing als einen *Prozess des Austausches* und entsprechend zeichnet sich professionelles Marketing aus durch ein Verstehen, Planen und Durchführen von Austauschprozessen (ebd.):

"Marketing is the analysis, planning, implementation and control of carefully formulated programs designed to bring about voluntary exchanges of values with target markets to achieve institutional objectives. Marketing involves designing

¹³ Es würde nicht dem gängigen Sprachgebrauch entsprechen, diesen Prozess insgesamt *Didaktik* zu nennen. Die Frage nach der Auswahl von Wissen ist jedoch an das systemische Problem gebunden und hat nach wie vor ihre eigene Berechtigung im Prozess der Weiterbildungsprogrammierung.

¹⁴ Vgl. hierzu Simerly 1989. Die pragmatische Orientierung bietet einen guten Einblick in konzeptionelle Fragen des Marketing in der Weiterbildung. Ich trenne hier nicht scharf zwischen Bildungsplanung und Marketing, gehe aber davon aus, dass im ersten Begriff ein Plus an Planung, im zweiten ein Plus an Marktverhalten impliziert ist. Wichtig ist jenseits des Sprachspiels die Fixierung auf die Komplexität der Aufgabe im systemischen Sinne sowie auf die delikate Position der Weiterbildungsprogrammierung zwischen Produkt und Ressource im volkswirtschaftlichen Sinne. Bildung (oder Wissen und Lernen) begreife ich auch in der Weiterbildung zuallererst als gesellschaftliche (und nicht nur individuelle) Ressource, die zwar als Produkt an Dritte zu verhandelbaren Preisen verkauft werden kann und muss, aber in ihrer Logik als öffentliches Gut nicht beschädigt werden darf, was wie auch immer eine angebotsseitige Strukturierung und eine tendenzielle Offenheit des Zugangs impliziert, Momente also, die über das Warten auf Nachfrage allein nicht einzulösen sind.

¹⁵ "Erwachsenenbildung realisiert sich noch nicht dadurch, dass sie veranstaltet wird" (Tietgen's 1981, S.74).

the institution's offerings to meet the target markets' needs and desires, and using effective pricing, communication, and distribution to inform, motivate, and service the markets" (ebd.).

Universitäre Weiterbildung hätte in diesem Sinne eine Dienstleistungsfunktion zwischen Universität und den (möglichen) AdressatInnen von Weiterbildung. Diese Funktion ist an Konkretion gebunden und kann nicht 'an sich' ausgeübt werden. Die Vorstellung eines Dreiecksverhältnisses zwischen Universität, Weiterbildung und Adressatenkreisen ist zu einfach und vermag nur die Makrostruktur des Problems zu reflektieren. Die Wirklichkeit des Austauschprozesses konstituiert sich über eine Kette von Feinarbeiten, aus der hier nur wenig herausgegriffen werden kann: Die Auswahl der Märkte (ebd., S.174ff), etwa in Form spezifischer Professionen oder Fachbereiche, profilieren das Angebot der universitären Weiterbildung und wirken *imageprägend* zurück. Das kann wiederum sehr unterschiedlich geschehen, je nachdem wie zentral oder dezentral beispielsweise die universitäre Weiterbildung eingerichtet ist oder wie die Universität selbst in bestimmten Marktsegmenten und Adressatenkreisen wahrgenommen wird (etwa bei JuristInnen im Unterschied zu PsychologInnen).

Der Prozess des Marketing schliesst Bedarfseinschätzung, Programmentwicklung und die Bearbeitung von Problemen des Zugangs mit ein und ist dabei mit einer Vielzahl von hemmenden und fördernden Faktoren konfrontiert, die die Positionierung der universitären Weiterbildung sowohl erleichtern als auch erschweren können. Der Erfolg ihrer Arbeit hängt wesentlich davon ab, wie sie die Beziehungen zwischen Adressatinnen und Adressaten und universitärer Angebotsstruktur ausgestaltet. Hierzu gibt es entsprechend der Logik der Komplexität der Aufgabe kein Rezept (aber doch Strategien), ja es sind noch nicht einmal für jedes Weiterbildungsprogramm dieselben Faktoren für Erfolg oder Misserfolg ausschlaggebend. Marketing ist in diesem Sinne eine nur empirisch überprüfbare Aufgabe, die im Vollzug neben konzeptioneller Kenntnis¹⁶ der Schwierigkeiten auf Sensibilität und Erfahrung angewiesen bleibt.

IV Von Bildungsräten und Telefonbüchern

Welche Hilfsmittel bleiben schliesslich der universitären Weiterbildung, um ihr Marketing als Austauschprozess weit vor jedem einfachen Wechselspiel von Angebot und Nachfrage zu operationalisieren? Weil und Zarth (1993) verweisen auf eine ganze Reihe unterschiedlicher Instrumente (mit Fokus auf die Bedarfserhebung), die man allerdings auch so verstehen kann, dass über diese Instrumente Reflexion über Bildungsplanungs- respektive Marketing-Aufgaben in der universitären Weiterbildung angeleitet werden kann, so dass der hier beschriebene Problembereich auch plastisch und bis hinein in die nötige Konkretion sichtbar wird.

¹⁶ Hierzu ausführlich Kotler/Fox 1985.

Weil und Zarth (1993, S.22ff) unterscheiden vier Quellen der Information, zu denen sie je eine Vielzahl einzelner Instrumente und Hilfsmittel aufzählen (vgl. Tabelle 1):

- Methoden und Instrumente mit Nutzung von in den zentralen WB-Stellen vorhandenem Expertenwissen
- Methoden und Instrumente mit Nutzung von Informationen aus der Universität und ihren wissenschaftlichen Fächern
- Methoden und Instrumente mit Nutzung von Informationen aus den externen beruflichen Anwendungsfeldern (Marktsegmente, Adressatenkreise)
- Methoden und Instrumente mit Nutzung von Informationen aus anderen externen Quellen.

<i>Methoden und Instrumente mit Nutzung von in den zentralen WB-Stellen vorhandenem Expertenwissen</i>	<i>Methoden und Instrumente mit Nutzung von Informationen aus der Universität und ihren wissenschaftlichen Fächern</i>
1 Kontinuierliche Auswertung der Teilnehmerzahlen	3 Kontinuierliche Gesprächs- und Arbeitskontakte mit WissenschaftlerInnen
2 Trial-and-Error-Prinzip: Entscheidung über Durch- und Weiterführung der WB-Veranstaltung aufgrund der Anzahl der Anmeldungen sowie anderer Daten und Erfahrungen über bereits durchgeführte Angebote	4 Informationsaustausch mit DozentInnen
	5 Informationsaustausch in hochschulinternen Beratungs- und Entscheidungsgremien
	6 Systematische Analyse der innovativen fachlichen und strukturellen Entwicklungen
	7 Andere Formen des informellen Informationsaustauschs in der Hochschule

<p><i>Methoden und Instrumente mit Nutzung von Informationen aus den externen beruflichen Anwendungsfeldern (Marktsegmente, Adressatenkreise)</i></p>	<p><i>Methoden und Instrumente mit Nutzung von Informationen aus anderen externen Quellen</i></p>
8 Gespräche der DozentInnen mit den Teilnehmenden	16 Empirische Erhebungen durch die WB-Stelle selbst oder durch Vergabe von Gutachten
9 Schriftliche und/oder mündliche Befragung der Teilnehmenden (nach der Veranstaltung)	17 Sichtung und Auswertung bereits vorhandener Sekundärstudien
10 Gespräche und Arbeitskontakte mit ExpertInnen aus der Wirtschaft	18 Sichtung und Auswertung der relevanten Fach- und Forschungsliteratur (einschliesslich eher allgemein gehaltener Zeitschriften)
11 Nutzung der Aussenkontakte der Hochschule (Hochschulleitung, Institute, andere Einheiten, einzelne HochschuldozentInnen)	19 Analyse von Änderungen rechtlicher Vorschriften und deren Auswirkungen auf die beruflichen Anforderungen
12 Informelle Gesprächskontakte mit VertreterInnen aus Unternehmen oder aus anderen Organisationen und Institutionen der Marktsegmente (Verbände, Vereine, Kommissionen, Sekretariate)	20 Auswertung von Stellenanzeigen (Hinweise auf Änderungen der Anforderungsprofile)
13 Direkter Informationsaustausch in dauerhaft institutionalisierten oder zeitlich befristet tätigen Gremien mit ExpertInnen aus dem Hochschul- oder anderen Bildungsbereichen sowie aus dem Bereich der Marktsegmente	21 Auswertung von gesellschaftspolitischen Diskussionen und Stellungnahmen
14 Informationsaustausch im Rahmen von unregelmässig stattfindenden Tagungen, Workshops usw.	22 Analyse von Hinweisen auf Bedarfssituationen in politischen Programmen oder regionalen Förderungsprogrammen
15 Beteiligung der WB-Stellen an Informations- und Präsentationsveranstaltungen, Messen und Ausstellungen	

Tabelle 1:¹⁷ Methoden und Instrumente der Bildungsplanung / des Marketing in der universitären Weiterbildung (nach Weil/Zarh 1993, S.22ff)

Die einzelnen Methoden und Instrumente operationalisieren den Austauschprozess indem sie ihre Möglichkeiten auf unterschiedlichen Handlungs- und Kooperationsebenen und in unterschiedlichen Momenten des Planungsprozesses (ebd.,S.24f, 55) miteinander verknüpfen. Als mögliche Kooperationsebenen lassen sich Bedarfserhebung, Programmentwicklung und die organisatorisch-institutionelle Abwicklung unterscheiden. Der Prozess selbst kann im Sinne einer rollenden Planung in fünf Phasen eingeteilt werden:

- I Gewinnung von Informationen über den Bedarf an universitärer Weiterbildung
- II Einschätzung und Interpretation des Bedarfs durch die WB-Stelle und beteiligte Institute und Organisationen
- III Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes, Programmplanung, Teilnehmerwerbung, Programmerprobung und -modifikation (evtl. in Abstimmung mit anderen Weiterbildungsträgern)
- IV Institutionalisierung des Bildungsangebots
- V Evaluation, Erfolgskontrolle (Überprüfung der Kongruenz von Angebot und Nachfrage in quantitativer und qualitativer Hinsicht) und Rentabilitätskontrolle

Im Verlauf des Planungsprozesses können die Methoden und Instrumente auf den unterschiedlichen Ebenen der Kooperation genutzt und gezielt eingesetzt werden. Wollte man die Möglichkeiten auf einem Kontinuum abbilden, so stünden am einen Ende Strategien der Informationsbeschaffung vom Telefonbuch an aufwärts, in der Mitte aufwendigere Dokumentenanalysen der zu bearbeitenden Märkte, und am anderen Ende stünden Formen der direkten Kontaktnahme und der Kommunikation mit ExponentInnen aus den entsprechenden Märkten und Adressatenkreisen (vgl. Tabelle 1). Bildungsplanung und Marketing in der universitären Weiterbildung sind demzufolge auf eine extensive und intensive Ausgestaltung und Nutzung ihrer wechselseitigen Innen-Aussen-Beziehungen angewiesen. Diese Prozesse müssen von einiger Sensibilität für die auftretenden Stärken und Schwächen begleitet werden, um tatsächlich erfolg- und folgenreich Wissen für gesellschaftliche und individuelle Handlungszusammenhänge aufbereiten und vermitteln zu können, so dass *Lernen* zum Standardfall wird.

¹⁷ Alle Methoden und Instrumente können in allen Phasen des Planungsprozesses eingesetzt werden. Die Wahl richtet sich nach den Kriterien der handelnden Instanz für die Gestaltung der wechselseitigen Innen-Aussen-Beziehungen. Die Nutzung der Instrumente ist eingebettet in die Weiterbildungsvorhaben und -sicherungen sowie in die von aussen oder von innen festgelegten Vorgaben (z. B. Weiterbildungsgesetz, zeitliche Gestaltung der Weiterbildung). Die Tabelle erhebt nicht Anspruch auf Vollständigkeit, sondern möchte zur konkretisierbaren Reflexion von Bildungsplanung und Marketing in der universitären Weiterbildung anregen.

Bibliographie

- Bundesamt für Statistik: Weiterbildung in der Schweiz. Befragung 1993. Bern: Bundesamt für Statistik 1995.
- Hotz-Hart, Beat/ Mäder, Stefan/ Vock, Patrick: Volkswirtschaft der Schweiz. Zürich: Hochschulverlag AG an der ETH Zürich 1995.
- Gates, Bill: Der Weg nach vorn. Die Zukunft der Informationsgesellschaft. Hamburg: Hoffmann und Campe 1995.
- Kotler, Philip/ Fox, Karen F. A.: Strategic Marketing for Educational Institutions. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall 1985.
- Schulenberg, Wolfgang: Gesellschaftliche Anforderungen an die Weiterbildung - Nachfrage, Angebot und Bedarf. In: Kürzdörfer, Klaus (Hrsg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt 1981a, S.74-89.
- Schulenberg, Wolfgang: Erwachsenenbildung als Institution - Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung. In: Pöggeler, Franz/ Wolterhoff, Bernd (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung Band 8. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1981b, S.129-141.
- Simerly, Robert G.: The Strategic Role of Marketing for Organizational Success. In: Simerly, Robert G. e.a. (ed.): Handbook of Marketing for Continuing Education. San Francisco usw.: Jossey-Bass Publishers 1989, S.3-16.
- Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1993 (vollständige Ausgabe nach der 5. Auflage (letzter Hand), London 1789).
- Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München: Juventa-Verlag 1981.
- Weber, Karl: Wissenschaft, Weiterbildung und Kleinstaatlichkeit. In: Weber, Karl (Hrsg.): Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitsbericht 4 (Symposium). Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung 1992, S.47-60.
- Weymann, Ansgar: Adressatenforschung. In: Dahm, Gerwin u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München: Kösel-Verlag 1980, S.16-18.
- Weil, Stefan/ Zarth, Michael: Formen und Methoden der Ermittlung des Bedarfs an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Tübingen: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung 1993.